

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOFIA BOCCA

**LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: DAS
CLASSES INTEGRAIS AOS LIVROS DIDÁTICOS (1960 – 1970)**

CURITIBA

2020

SOFIA BOCCA

**LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: DAS
CLASSES INTEGRAIS AOS LIVROS DIDÁTICOS (1960 – 1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Lydía Teixeira Corrêa

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná
 Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
 Biblioteca Central
 Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

	Bocca, Sofia
B664L 2020	Língua inglesa no Colégio Estadual do Paraná : das classes integrais aos livros didáticos (1960-1970) / Sofia Bocca ; orientadora, Rosa Lydia Teixeira Corrêa. -- 2020
	153 f. : il. ; 30 cm
	Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
	Bibliografia: f. 137-139
	1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Disciplina escolar. 4. Colégio Estadual do Paraná. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
	CDD 20. ed. – 420.07

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 883
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Sofia Bocca

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 14h, na Sala 4 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof.ª Dr.ª Wilma de Lara Bueno, Prof. Dr. Sérgio Roberto Chaves Junior e Prof.ª Dr.ª Fabiane Lopes de Oliveira para examinar a Dissertação da mestranda **Sofia Bocca**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A aluna apresentou a dissertação intitulada **“LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: DAS CLASSES INTEGRAIS AOS LIVROS DIDÁTICOS (1960 - 1970)”** que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a publicação do trabalho em partes, em periódicos, sob a forma de artigos e em eventos científicos.

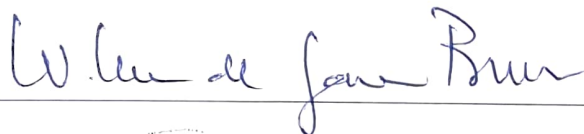
Presidente:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa



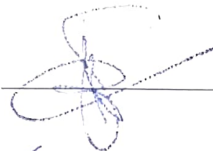
Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Wilma de Lara Bueno



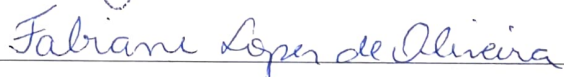
Convidado Externo:

Prof. Dr. Sérgio Roberto Chaves Junior



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Fabiane Lopes de Oliveira



Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, que me guiou de forma livre e prazerosa.

Aos meus pais, pela saudável pressão que me impulsionou a começar e terminar.

Ao meu parceiro, que esteve ao meu lado colaborando com seu silêncio.

Ao meu filho, que aceitou minha ausência ocasional.

Alguns lutaram com armas nas mãos, outros pela
ação política, outros pela palavra escrita.

(José Murilo de Carvalho)

RESUMO

O interesse deste estudo foi analisar o ensino da disciplina de Língua Inglesa no Colégio Estadual do Paraná, por meio de registros anuais de professores e livros didáticos das décadas de 1960 e 1970, período de relevância política e ideológica em nosso país, em que foram promulgadas as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, além de ser marcado por estreitas articulações internacionais do Brasil, destacadamente com os Estados Unidos da América. Portanto, trata-se de um momento importante para se conhecer saberes sobre tal língua que foram particularmente veiculados nesse Colégio e suas finalidades. Para isso, foi exposta a trajetória da língua inglesa como disciplina nas escolas brasileiras, incluindo suas questões metodológicas, além da trajetória do renomado Colégio Estadual do Paraná, onde foram postas em prática as Classes Integrais – projeto experimental de uma proposta pedagógica renovadora. Foram analisados os relatórios dos professores dessas classes do ensino secundário da década de 1960, os quais forneceram informações sobre as aulas de Língua Inglesa nesse contexto. Também foram explorados os livros didáticos utilizados nessa instituição na década de 1970, nas classes do 2º grau, em relação a sua forma e conteúdo. Para essa análise com viés da História Cultural, autores como Chartier (1998; 2011; 2012), Chervel (1990) e Juliá (2001) se fizeram presentes. Além deles, contribuíram substancialmente os trabalhos de Chaves Junior (2004; 2016; 2017; 2018), no que diz respeito às Classes Integrais, e Straube (1993), para tecer aspectos da trajetória do Colégio. Quanto a disciplina de Língua Inglesa, foram fundamentais os trabalhos de Casimiro (2005) e Oliveira (1999). Os resultados da pesquisa mostram que tal disciplina acompanhou os projetos de nação visados pelos grupos dirigentes, não por meio dos conteúdos – os quais se mantiveram semelhantes no decorrer das décadas –, mas por meio da forma como as aulas eram conduzidas, ou seja, as metodologias adotadas, os procedimentos em sala de aula. Isto é, na década de 1960 as Classes Integrais propunham renovação do ensino por meio de novos métodos e princípios que visavam formação integral dos alunos; já na década de 1970, eram adotados livros que seguiam o sistema de instrução programada, tratando-se da instauração do ensino tecnocrático.

Palavras-chave: Disciplinas escolares. Livros didáticos. Língua Inglesa. Classes Integrais. Colégio Estadual do Paraná.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the teaching of the English language at Colégio Estadual do Paraná, through annual records of teachers and textbooks from the 1960s and 1970s, a period of political and ideological relevance in our country, in which Laws 4,024 / 61 and 5,692 / 71 were promulgated, in addition to being marked by close international articulations of Brazil, especially with the United States of America. Therefore, it is an important moment to get to know about such a language that was particularly conveyed in this school and its purposes. For that, the trajectory of the English language as a discipline in Brazilian schools is exposed, including its methodological issues, in addition to the trajectory of Colégio Estadual do Paraná, where an experimental project of a renewing pedagogical proposal called *Classes Integrais* was put into practice. The teachers' reports analyzed refer to these secondary school classes from the 1960s, which provided information about English language classes in this context. The textbooks used in this institution in the 1970s, in high school classes, were also explored in relation to their form and content. For this analysis with a bias in Cultural History, authors such as Chartier (1998; 2011; 2012), Chervel (1990) and Juliá (2001) were present. Besides them, the work of Chaves Junior (2004; 2016; 2017; 2018), with respect to the *Classes Integrais*, and Straube (1993), who contributed substantially to weave the trajectory of that educational institution. As for the English language discipline, the works of Casimiro (2005) and Oliveira (1999) were fundamental. The research results show that such discipline followed the nation projects targeted by the leading groups, not through the contents - which have remained similar over the decades -, but through the way the classes were conducted, that is, the methodologies adopted, procedures in the classroom. That is, in the 1960s, the Integral Classes proposed a renewal of teaching through new methods and principles that aimed at the integral formation of students; in the 1970s, the books adopted followed the programmed instruction system, dealing with the establishment of technocratic teaching.

Keywords: School subjects. Textbooks. English language. Classes Integrais. Colégio Estadual do Paraná.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Associação dos Professores do Paraná

C.C.A.A. – Centro de Cultura Anglo Americana

CEP – Colégio Estadual do Paraná

CMCEP – Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

UPE – União Paranaense dos Estudantes

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do Relatório de 1960	71
Figura 2 - Capa do Relatório de 1961	72
Figura 3 - Entrosamentos da 2ª série (Unidades I, II e III) - 1961	73
Figura 4 - Entrosamentos da 2ª série (Unidades III, IV e V) - 1961.....	73
Figura 5 - Capa do Relatório de 1962	74
Figura 6 - Material didático adotado em 1962	75
Figura 7 - Capa do Relatório de 1963	76
Figura 8 - Resultados alcançados em 1963	78
Figura 9 - Capa do Relatório de 1964	79
Figura 10 - Entrosamento de Inglês e Geografia em 1964.....	80
Figura 11 - Capa do Relatório de 1965	81
Figura 12 - Capa do Relatório de 1966	82
Figura 13 - Planos para as aulas de Língua Inglesa em 1966	83
Figura 14 - Falha no material audio-visual	84
Figura 15 - Capa do Relatório de 1967	85
Figura 16 - Capa do livro "English as it is in the USA - Book Six"	96
Figura 17 - Relação de autores dos livros	97
Figura 18 - Prefácio do Book Six.....	98
Figura 19 - Primeira página dos livros.....	99
Figura 20 - Nota ao aluno.....	102
Figura 21 - Capa do livro "English as it is in the USA – Preparatory"	103
Figura 22 - Página com os personagens - <i>Preparatory</i>	105
Figura 23 – Unidade 1 (diálogo e gramática)	106
Figura 24 - Instrução Programada – Vocabulário.....	107
Figura 25 - Instrução Programada - Vocabulário.....	108
Figura 26 - Instrução Programada - Gramática	109
Figura 30 - Modelo de questões para provas.....	110
Figura 28 - Capa do livro "English as it is the USA - <i>Book One</i> "	111
Figura 29 - Personagens do <i>Book One</i>	114
Figura 30 - Folha de respostas para provas - <i>Book One</i>	115

Figura 31 - Exercícios coloridos - <i>Book One</i>	116
Figura 32 - Respostas dos exercícios - <i>Book One</i>	117
Figura 33 - Capa do livro "English as it is the USA - <i>Book Two</i> "	118
Figura 34 - Personagens do <i>Book Two</i>	120
Figura 35 – Diálogo da unidade 21 - <i>Book Two</i>	121
Figura 36 - Capa do livro "English as it is in the USA - <i>Book Three</i> "	122
Figura 37 - Personagens do <i>Book Three</i>	124
Figura 38 - Exercícios - <i>Book Three</i>	125
Quadro 1 - Apresentação das disciplinas de línguas e suas cargas horárias	51
Quadro 2 - Relação das línguas estrangeiras ofertadas por séries nas Classes Integrais	67
Quadro 3 - Conteúdo dos Relatórios	70
Quadro 4 - Exemplo de plano anual da 3ª série do 2º grau	94
Quadro 5 - Relação das obras analisadas	95
Quadro 6 – Tradução da lista de Conteúdo do livro <i>Preparatory</i>	104
Quadro 7 - Tradução da lista de Conteúdo do <i>Book One</i>	112
Quadro 8 - Tradução da lista de Conteúdo do <i>Book Two</i>	119
Quadro 9 - Tradução da lista de Conteúdo do <i>Book Three</i>	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CULTURAS E DISCIPLINAS ESCOLARES E A LÍNGUA INGLESA	22
1.1 CULTURAS E DISCIPLINAS ESCOLARES	22
1.2 TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	26
1.3 DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ - 1960	42
2 CLASSES INTEGRAIS E LÍNGUA INGLESA NO CEP (1960-1967)	49
2.1 O ESTADO DO PARANÁ – ASPECTOS HISTÓRICOS E CEP	49
2.2 CLASSES INTEGRAIS DO CEP	61
2.3 REGISTROS ANUAIS DAS CLASSES INTEGRAIS	65
2.3.1 <i>Relatório do ano de 1960</i>	71
2.3.2 <i>Relatório do ano de 1961</i>	72
2.3.3 <i>Relatório do ano de 1962</i>	74
2.3.4 <i>Relatório do ano de 1963</i>	76
2.3.5 <i>Relatório do ano de 1964</i>	79
2.3.6 <i>Relatório do ano de 1965</i>	81
2.3.7 <i>Relatório do ano de 1966</i>	82
2.3.8 <i>Relatório do ano de 1967</i>	85
3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA	87
3.1 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA NO CEP – 1970	93
3.1.1 ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS	95
3.1.2 ELEMENTOS TEXTUAIS	103
3.2 LIVROS DIDÁTICOS E PROGRAMAS DE ENSINO	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	149
ANEXO A - DESCRIÇÃO DO MÉTODO DIDÁTICO	149
ANEXO B - CONSIDERAÇÕES SOBRE O TÉRMINO DAS CLASSES INTEGRAIS	150
ANEXO C - PLANO ANUAL DA 3ª SÉRIE DO 2º GRAU	151

ANEXO D - LISTA DE CONTEÚDO DO LIVRO <i>PREPARATORY</i>	151
ANEXO E - LISTA DE CONTEÚDO DO <i>BOOK ONE</i>	152
ANEXO F - LISTA DE CONTEÚDO DO <i>BOOK TWO</i>	152
ANEXO G - LISTA DE CONTEÚDO DO <i>BOOK THREE</i>	153

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil vem, desde a chegada da Corte Portuguesa, apresentando características que se modificam com o tempo, em termos de finalidade, didática, método, conteúdo, etc. Para explorar a trajetória¹ de uma disciplina escolar, como a de Língua Inglesa, é necessário que o pesquisador busque elementos sociais, ideológicos, políticos, culturais, econômicos para compor a leitura de seu objeto. Tendo isso em mente, essa pesquisa tem o objetivo de compreender as finalidades do ensino dessa língua no Colégio Estadual do Paraná, nas décadas de 1960 – quando estava em andamento um experimento que visava a renovação do ensino secundário, cujas turmas foram denominadas Classes Integrais nessa instituição – e 1970, quando o governo militar já estava estabelecido e as escolas haviam adotado o modelo de ensino proposto pelo grupo no poder.

Para tanto, no campo da História da Educação, nos valem da História Cultural, mais amplamente aceita e legitimada no século XX, cuja vertente francesa tem Roger Chartier (1998; 2011; 2012) como um de seus maiores representantes. A História Cultural leva em consideração diversos objetos históricos, tais como a cultura popular além da cultura letrada, as representações e práticas discursivas e sociais, assim como sua recepção. Sendo parte da Nova História e aproximando-se da Antropologia, considera os sujeitos e suas narrativas para fazer história. Valoriza as subjetividades e particularidades culturais dos objetos analisados – objetos que não se limitam ao econômico e político.

A História Cultural, segundo Chartier (2002), tem como objetivo principal identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade foi pensada, construída e interpretada. Isso é devido ao fato de que as representações do mundo social são determinadas pelos interesses de um grupo, perpassando pela relação do discurso e seu proferidor. O discurso nunca é neutro, ao contrário, promove representações diversas, é percebido de certas maneiras e produz determinadas práticas (sociais, políticas, etc.). Nas palavras do autor:

¹ Esse termo, no que se refere à compreensão conceitual, será exposto posteriormente.

[...] é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras (CHARTIER, 2002, p. 27).

Se as representações são diversas e subjetivas, é questionável como a História e as sociedades podem ser reconstruídas e contadas apenas com base em estruturas objetivas, como documentos seriados, textos e obras oficiais.

Barros (2005) lembra que “[...] qualquer objeto material produzido pelo homem faz também parte da cultura – da cultura material [...]” (p. 127). Por isso, a História Cultural engloba, como parte da cultura, os objetos da cultura material e os materiais provindos da cultura popular; engloba, além da linguagem, as representações, as práticas e os sujeitos (produtores e receptores).

Mas afinal, o que é cultura? Uma perspectiva de compreensão desse termo polissêmico é a de que cultura abrange as práticas e costumes, criações e saberes humanos (comida, música, roupa, festas, etc.). De acordo com Vidal (2009), “é no que comporta de tensão e conflito que ela se abre à leitura das mudanças sociais. Ao mesmo tempo, é no que acolhe de regulação que ela permite a análise da homogeneização, ainda que provisória, da sociedade” (p. 104). Nascemos imersos na cultura, que é plural. Nessa visão antropológica, ela representa tudo o que o homem produz, sendo ele próprio produto disso. Nas palavras de Geertz (1989), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] sendo [a cultura] essas teias e a sua análise [...]” (p. 15); o autor ainda acrescenta que

[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Acerca desses conceitos, projetados em uma esfera educacional, Juliá (2001) complementa que “[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas também é um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade [...]” (p. 22), ou seja, não é um lugar apenas de transmissão cultural, de saberes pré-elaborados externamente; é também lugar de produção cultural, de

construção de saberes e práticas e, muitas vezes, de convivência de grupos sociais distintos. Nesse sentido,

[...] compreendemos que nada é neutro, inocente ou natural no processo de definição daqueles conhecimentos legitimados como dignos de serem transmitidos nas escolas, sejam científicos, artísticos, linguísticos ou quaisquer outros. Cada sociedade definirá nos seus próprios termos o que pretende da escola e produzirá as condições para transmitir alguns saberes em detrimento de outros (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Sendo assim, como objeto de estudo, a instituição escolar é um local que fornece indícios para melhor compreendermos o passado.

Souza, R. F. (2007) acrescenta que “a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela reconciliação da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna” (p. 165). Essa materialidade engloba os artefatos, que “[...] vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar” (ibid., p. 165). Daí a importância do livro didático, como exemplo de um desses artefatos materiais, que são “[...] produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas” (ibid., p. 169).

Por meio da análise do corpo dos livros didáticos, são capturadas as prescrições metodológicas, que organizam a aprendizagem, formam o professor e aproxima das concepções pedagógicas e práticas escolares, mas não somente, “a exposição do conteúdo e da metodologia apresentada nos manuais possibilita avaliar quanta sutileza e de quantos mecanismos se vale a instituição escolar para proceder a inculcação de valores e padrões de comportamentos” (VALDEMARIN, 2007, p. 312).

Assim, surgem questões acerca do ambiente escolar: por que é constituído da forma que é? Por que determinadas disciplinas e respectivos conteúdos constam nos currículos? Por que aprendemos certos conteúdos e de determinadas formas? Qual a representação simbólica da escola, do livro didático, de uma disciplina? Quais são os valores carregados pelos discursos de professores, de livros didáticos? Quais as práticas geradas?

Como declarado, o ambiente escolar é um lugar carregado de ideias, onde se compartilham conhecimentos e valores por meio de práticas determinadas – configurando a cultura escolar, cuja importância parece irrefutável. Esta deve, então, ser tomada como objeto histórico, já que tem a capacidade de revelar práticas e costumes de determinada sociedade em dado período. Nos atentemos para o fato de que a singularidade de cada escola, colégio e universidade amplia as possibilidades de estudos da história das instituições, que agrega de forma expressiva para os estudos da História da Educação.

Esta pesquisa tem como *locus* de estudo uma das instituições escolares mais antigas e importantes no estado do Paraná, por isso importa situá-la minuciosamente. Dessa forma, posteriormente, serão apresentados aspectos relevantes da trajetória do Colégio Estadual do Paraná (CEP).

Gatti (2007) posiciona essas instituições no plano histórico como um lugar de tensões constantes, comportando e promovendo a relação de elementos materiais e humanos, que exercem papéis e representações diferenciados. É, portanto, um espaço, em um determinado tempo, com organizações e pedagogia pensadas e desenvolvidas a partir de aspectos socioculturais.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2 apud GATTI, 2007, p. 183).

Para tanto, são elencadas categorias de análises norteadoras para as investigações sobre a História das Instituições Educacionais, que podem incluir, entre outras, o próprio espaço físico (o edifício, sua arquitetura); o tempo e eventos (calendário, horário, festas, exposições); os saberes (currículo, disciplinas, matérias, métodos, conteúdos escolares, manuais e livros didáticos); o corpo docente (em seu aspecto profissional e pessoal); o público (levando em conta as culturas dos alunos). Neste estudo, o objeto de preocupação se situa no âmbito das disciplinas escolares.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa, o conhecimento científico está relacionado à investigação, segundo certa perspectiva metodológica, sendo necessário estabelecer procedimentos para que a pesquisa seja efetivada e validada, isto é, toda pesquisa busca resposta para determinado questionamento e é necessário um planejamento para chegar até lá.

Os documentos são interpretados pelo pesquisador para dar voz e significado ao objeto investigado. Suas análises podem ser usadas em diversos campos de pesquisa, como procedimento primário de aproximação de dados ou como um complemento a outras estratégias, já que é possível que um documento – por estar incompleto, ou apresentar dados imprecisos ou inconsistentes, ou ainda, por estar indisponível ou inacessível – não forneça todas as informações necessárias para responder às perguntas de pesquisa. Pimentel (2001) lembra que os documentos transmitem a realidade do passado de forma parcial, uma vez que representam a interpretação do autor dos fatos reais, ou seja, não podem ser entendidos como objetivos e neutros.

Assim sendo, a preocupação inicial foi encontrar fontes, documentos, informações que fornecessem dados para possibilitar a pesquisa e responder à questão: quais as finalidades do ensino da Língua Inglesa, no Colégio Estadual do Paraná, nas décadas de 1960 e 1970?

Se trata de um período política e ideologicamente importante, de opressão de ideias e expressão oriunda da Ditadura Civil/Militar², além do estreitamento das relações internacionais do Brasil com os Estados Unidos da América. Ademais, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961 e, posteriormente, a Lei nº 5.692 de 1971. Assim, torna curioso saber o que se veiculava sobre tal língua, e quais suas finalidades, em terras brasileiras, em especial nessa instituição referência de ensino no estado do Paraná.

Preservando e revelando a história do colégio, são disponibilizados para a consulta de pesquisadores, acervos que se encontram em um espaço, criado em 2009, fruto de um projeto de pesquisa entre a Universidade Federal do Paraná, o Colégio Estadual do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de um órgão complementar subordinado à Direção Geral do Colégio, nomeado *Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná* (CMCEP), com pessoal técnico, administrativo e pedagógico próprios. Nesse espaço³, foi possível ter acesso a

² Como aludido por Gonçalves (2012), o conceito de representação, postulado por Chartier, ao se referir às maneiras como a realidade é entendida, estabelece que os agentes sociais possuem percepções, que não são neutras, e que se elaboraram em determinado contexto, e, então, geraram práticas. Por essa razão, não parece razoável olharmos para a ditadura considerando como agentes os militares apenas, mas também os civis e seus papéis de adesão, omissão, convivência e apoio ou recusa.

³ No momento da pesquisa, o local estava em processo de mudança – a pequena sala onde se encontravam os documentos já não comportava todo o material.

documentos como relatórios e anais que forneceram dados acerca do ensino da Língua Inglesa nessa instituição, no período previamente selecionado.

As etapas da pesquisa no CMCEP foram, primeiramente, a procura por caixas de documentos usando a palavra-chave “inglês”; em seguida, foi realizada a seleção dos documentos pelo período desejado: 1960 e 1970. A partir dos documentos obtidos, organizados cronologicamente, foi possível delimitar o objeto desse estudo. Por exemplo, sobre a década de 1960, foram encontrados seis relatórios anuais⁴ (dos anos de 1961 a 1966) dos professores que lecionavam nas Classes Integrais⁵ secundárias. Entretanto, não foram encontrados registros de outros tipos de classes ou níveis de ensino. Então, para essa década, as aulas de inglês destas classes foram analisadas. Já para a década de 1970, seguindo o mesmo critério de busca, foi possível colher dados – de folhas soltas que continham planejamentos anuais para as aulas de Língua Inglesa – acerca dos livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Inglesa das Classes Comuns⁶ do 2º grau.

Feito isso, houve a preocupação de analisar tais registros e confirmar se havia dados para responder à questão proposta nesse estudo.

Assim, com os documentos já organizados passamos para o tratamento dos dados, a interpretação das informações, constatando a possibilidade de verificação dos conteúdos e encaminhamentos das aulas da década de 1960, além de informações acerca de quais livros didáticos foram utilizados na década de 1970. Essa análise nos daria indícios sobre as finalidades do ensino nessas aulas.

A escolha pelos livros didáticos como fonte de pesquisa se deu pelo fato de que, apesar da inserção de novas tecnologias, aqueles ainda são o objeto de consulta, o meio, mais usado nas salas de aula. Além disso, são, sobretudo, “depositários dos conhecimentos, técnicas ou habilidades” que se desejam transmitir para as novas gerações (CHOPPIN, 2004), ou seja, são produções materiais de escrita e leitura, que carregam saberes, difundem e fazem circular ideias, apontam para práticas e podem dizer muito sobre as intenções visadas em determinada realidade.

⁴ Não tive acesso aos relatórios dos anos 1960 e 1967, os quais, posteriormente, me foram cedidos, digitalizados, por Sérgio Roberto Chaves Junior – pesquisador das Classes Integrais.

⁵ As Classes Integrais, que se diferenciavam das Classes Comuns, serão pormenorizadas posteriormente.

⁶ As Classes Comuns são as classes regulares de ensino, que não contam com a experiência de inserção de novas propostas metodológicas.

Além dos livros didáticos de inglês referenciados em tais registros e os relatórios anuais de professores, as fontes usadas para a pesquisa documental foram documentos oficiais – legislação (Leis nº 4.073/42, nº 8.529/46, nº 4.024/61, nº 4.978/64 e nº 5.692/71), mensagens governamentais⁷ e programas de ensino – acessados nos arquivos públicos, os quais oferecem recursos para os pesquisadores, já que “são lugares de memória e cidadania quando gerenciados e estruturados como lugares de informação cujas fronteiras ultrapassam suas dimensões físicas e chegam até ao ciberespaço” (PARANÁ, ARQUIVO PÚBLICO, 2002, prefácio – V). Adicionalmente, foi feita pesquisa bibliográfica – artigos, dissertações e teses (acessadas na plataforma da Capes e outros *websites*). O estado da arte que concorreu para a definição deste estudo está composto substancialmente pelos autores com os quais dialogo ao longo do texto, especialmente aqueles afeitos ao objeto de pesquisa.

Em suma, retomando, a proposta dessa pesquisa é entender a finalidade de uma disciplina em específico, a Língua Inglesa, em um período significativo, por meio de produções materiais que carregam saberes, apontam para práticas e que podem dizer muito sobre as intenções visadas naquele momento histórico no Brasil, e no Paraná em particular.

Assim sendo, o objetivo principal deste estudo é a análise das finalidades do ensino de Língua Inglesa nas décadas de 1960 e 1970 no Colégio Estadual do Paraná. Para tanto, estão postos os seguintes objetivos específicos: considerando estudos já realizados, historicizar a Língua Inglesa como disciplina escolar no Brasil, especialmente no período indicado para este estudo; analisar os relatórios anuais da década de 1960 de professores das Classes Integrais do curso ginásial do CEP; analisar os livros didáticos de Língua Inglesa usados em cursos do 2º grau⁸ nesse

⁷ As mensagens, apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado, contemplam uma descrição detalhada da administração realizada, apontando questões referentes aos seguintes itens: finanças e economia, saúde pública, educação pública, justiça e segurança pública, edificação e obras públicas, saneamento, transportes, terras e colonização, produção e serviços científicos, fazem parte do acervo do Arquivo Público do Estado do Paraná. Foram analisadas as mensagens dos governadores: Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961), Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955), Ney Aminthas de Barros Braga (1961-1965), Paulo Cruz Pimentel (1966-1971).

⁸ Nesse trabalho, serão mantidas as nomenclaturas dos períodos em questão. Na década de 1960, o ensino era dividido em Primário e Secundário (subdividido em Ginásial – 4 anos – e Colegial – 3 anos). As Classes Integrais ocorreram em paralelo às Classes Comuns, nas turmas do Ensino Secundário Ginásial. Após a reforma de 1971, houve mudança na nomenclatura, sendo a junção do Primário e do Secundário Ginásial denominada 1º grau (8 anos), e o Colegial passou a ser o 2º grau (3 anos).

Colégio na década de 1970, para compreender as finalidades formadoras neles contidas.

A realização deste estudo se justifica pela escassez de informações em relação à disciplina de Língua Inglesa, sobre os procedimentos em sala de aula e acerca dos livros didáticos, em termos de sua organização e finalidade, tendo em conta o período aqui escolhido.

A pesquisa, além dessa introdução, está organizada em três seções. Na primeira, trago uma exposição dos importantes objetos históricos que são as disciplinas escolares e a Língua Inglesa como disciplina escolar no Brasil, com o objetivo de entender como vem se produzindo o currículo, métodos de ensino, motivações, enquanto vai sendo contextualizada a situação política-econômica-social nacional do século XX. Para tanto, recorro, além dos documentos oficiais, aos trabalhos de alguns autores como Correa (2007), Horta (2014) e Martins (2014). No que refere ao ensino de Literatura Inglesa nas escolas brasileiras no período de 1809 a 1951, visito o trabalho de Oliveira (1999), e Casimiro (2005), sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos de 1938 a 1958. Auxiliando com a exposição das abordagens e métodos de ensino dessa língua, me utilizo das pesquisas de Melo (2014), Lima, G. P. (2008), Santos (2011), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Leffa (1988) e Redondo (2013).

A segunda seção foi reservada para apresentar a trajetória do Colégio Estadual do Paraná – intimamente relacionada com o desenvolvimento do estado do Paraná. Para isso, me valho principalmente da produção de Ernani Straube (1993) – diretor e professor de tal instituição nas décadas de 1960 a 1980 – mesclando com as mensagens dos governadores do Paraná que estiveram na administração do estado entre as décadas de 1950 e 1970. Com efeito, foi possível acessar os avanços em busca da modernização e industrialização, os esforços para a disseminação da educação primária e secundária, enfim, as idealizações e concretizações ocorridas nesse estado, que, em busca da modernização, passava por um período de transição de uma economia agroexportadora para industrial e urbana. Adicionalmente, contando com as pesquisas de Chaves Junior (2004; 2016; 2017; 2018), foi possível descrever as Classes Integrais do CEP, ocorridas na década de 1960, referenciando seu ensino de Língua Inglesa conforme explicitado nos relatórios anuais obtidos no CMCEP.

Por fim, na terceira seção, são considerados os livros didáticos, onde busco estabelecer relações com dados contidos nos relatórios das Classes Integrais. Foi feita a análise dos livros didáticos utilizados no CEP na década de 1970 nas Classes Comuns do 2º grau.

A exploração dos relatórios das Classes Integrais juntamente desses livros didáticos, ofereceu indicações para responder à questão de pesquisa.

1. CULTURAS E DISCIPLINAS ESCOLARES E A LÍNGUA INGLESA

Considerando as disciplinas escolares como objeto histórico, a disciplina de Língua Inglesa é também um objeto cultural por ter sido produzida em determinado tempo e espaço históricos, e ocupado lugar importante na cultura escolar. Nesta parte, inicialmente, apresento a trajetória da Língua Inglesa como disciplina na escola brasileira, enfocando dados político-históricos que influenciaram seu estabelecimento nas instituições escolares do país, desde o século XIX até a contemporaneidade, com o objetivo de entender sua inserção nos programas de ensino e como era conduzido seu ensino, abrangendo métodos e abordagens que o orientavam. Em seguida, afunilamos para a exposição dessa disciplina no estado do Paraná.

1.1 CULTURAS E DISCIPLINAS ESCOLARES

Cada estabelecimento de ensino tem sua própria cultura, com características próprias, as quais podem ser mais sutis ou mais notórias. Podemos dizer que não há duas instituições exatamente iguais, muito embora nelas possam ser encontradas semelhanças. Viñao Frago (2001) afirma que essas diferenças são mais notáveis quando são comparadas as culturas de instituições de níveis educacionais diferentes. O motivo de tais dissemelhanças dá-se pelo fato de que professores, alunos, familiares, e funcionários têm interesses, mentalidades e representações diferentes, gerando práticas e culturas diversas.

Chervel (1990) ressalta a capacidade da escola de produzir cultura, uma cultura específica, original, produtora e não apenas transmissora de saberes elaborados fora dela. A escola pode ser um lugar de constante movimento e produção. Para o autor, esse saber específico produzido pela instituição escolar tem efeitos sobre a cultura da sociedade. Em outras palavras, de acordo com o conceito de cultura exposto anteriormente, a cultura escolar se apropria das circunstâncias sociais ao mesmo tempo em que interfere na sociedade.

De outro modo, Juliá (2001) refere que “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos” (p. 9). O autor propõe três eixos para entender a cultura escolar como objeto histórico: sendo o primeiro focado nas normas e finalidades da escola; o segundo voltado à profissionalização do educador; e o terceiro direcionado aos conteúdos ensinados e modos de ensinar. Nos ateremos, principalmente, ao terceiro eixo, pois conteúdos, práticas e disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas. Com o passar do tempo e local, redefine-se a finalidade e mudam-se os conteúdos e práticas.

Em suma, a cultura escolar recupera as manifestações estabelecidas no interior das instituições. Por meio dela, é possível refletir sobre normas e teorias, sobre representações e práticas, sejam elas conformistas ou subversivas, por parte de professores e alunos.

Por meio da análise documental – neste caso, programas de ensino, registros de professores e legislação – é possível entender alguns aspectos vinculados às disciplinas escolares. Textos normativos e produções escritas escolares tornam-se documentos e fonte de pesquisa, cuja análise nos envia às práticas escolares, fornecendo indícios acerca da prática pedagógica. Vidal (2009) lembra sobre a importância de explorar não só os conteúdos de livros e cadernos, mas a forma como era usado o espaço gráfico das páginas. Além desses, outras materialidades escolares, tais como suportes da escrita (lousas, quadros, etc.), objetos de escrita (giz, canetas, etc.) e mobiliário (carteiras, relógios, etc.) também podem ser relevantes. Enfim, é importante que historiadores considerem tudo o que for parte da cultura, caracterizando fontes para a pesquisa, a fim de se aproximar do passado.

Igualmente fazendo parte da História da Educação, a História das Disciplinas Escolares passou a ser objeto de estudo a partir da década de 1970. Em relação ao termo disciplina escolar, Chervel (1990) indica a utilização dessa terminologia pela escola somente a partir da Primeira Guerra Mundial para designar os conteúdos de ensino. O autor destaca que uma disciplina escolar comporta desde as práticas docentes em sala de aula, até as finalidades que a constituíram e o fenômeno de aculturação que ela determina, de modo que a escola forma não somente os indivíduos, mas também uma nova cultura. De forma semelhante, Viñao Frago (2001) a considera produtos específicos da cultura escolar, e Juliá (2001) resume que “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola” (p. 33).

A História das Disciplinas Escolares busca compreender o que ocorre no espaço escolar por meio das práticas de ensino realizadas na sala de aula e por meio dos objetivos que levaram a constituição das disciplinas, consideradas a “caixa-preta” da escola. Para Chervel (1990), é tarefa da História das Disciplinas Escolares identificar, classificar e organizar as finalidades que uma disciplina assume em determinada época, que podem ser de ordem religiosa, sócio-política, psicológica, cultural, entre outras. No entanto, o autor afirma que grande parte das finalidades impostas à escola está por ser desvelada.

Assim sendo, cabe ao historiador, num primeiro momento, ater-se aos programas da disciplina, aos planos de estudos, aos livros, para, então, se possível, alcançar as práticas concretas. Para diferenciar suas finalidades, Chervel (1990) diz ser necessário responder à seguinte pergunta: “[...] por que a escola ensina o que ensina?” (p. 190). Segundo o autor, a tarefa essencial de quem quer estudar a história de uma disciplina é descrever detalhadamente o ensino efetivado, as mudanças didáticas, as razões de estas ocorrerem e a coerência dos procedimentos adotados para, então, estabelecer a relação entre o ensino e suas finalidades.

Muitos podem ser os motivos para a inclusão e a consolidação de uma disciplina nos currículos escolares. Para entendermos essa inclusão (ou até sua exclusão), devemos analisar o contexto. Como referido, a escola não é apenas “[...] agente de transmissão de saberes elaborados fora dela [...]” (CHERVEL, 1990, p. 180), logo, os conteúdos escolares não são vulgarizações, simplificações ou adaptações de saberes eruditos. É preciso ter em conta a gênese, a função e o funcionamento, ou seja, quais conhecimentos foram pretensamente produzidos e veiculados por meio do ensino de certas disciplinas e os dispositivos escolares que lhe deram sustentação – como o livro didático, por exemplo.

Desde há muito, a escolarização é entendida “[...] como necessária à inserção de sujeitos no processo civilizatório moderno. A inserção social por meio do trabalho se torna elemento central no processo de desenvolvimento urbano e industrial crescente”, no Brasil, destacadamente desde a Primeira República (CORREA, 2007, p. 243). Por isso, a educação é elemento primordial para a constituição e funcionamento de uma nação. Seja ela formal ou informal,

[...] por ser uma prática social historicamente construída, cujo propósito é a formação do sujeito, visa a incutir hábitos e desenvolver condutas, valores, socialmente aceitos em certa civilização e cultura de acordo com o

momento histórico vivido e necessidades existentes (CORREA, 2007, p. 236).

Para que sua atual situação seja compreendida, é importante que a educação brasileira e seus desdobramentos sejam considerados retomando seus aspectos históricos. É dessa forma que retratamos aspectos relevantes do percurso da disciplina de Língua Inglesa nas escolas brasileiras – a qual tem feito parte da formação daqueles que passaram por elas, que, assim como qualquer disciplina escolar, não foi inserida arbitrariamente nos programas e currículos escolares.

Vale lembrar que diversas foram as abordagens e métodos de ensino de línguas desenvolvidos desde o século XIX na tentativa de organizar teoria e prática para o ensino e aprendizado de línguas. Aqui, optamos por descrever os mais relevantes, que receberam maior destaque e tentativa de estar presentes no ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras.

Primeiramente, devemos memorar que há distinção entre os termos *abordagem* e *método* – a abordagem está relacionada à teoria, à filosofia por trás de um método, que é a prática, a forma planejada de agir dessa filosofia, resumindo, o método prevê como e o que ensinar, seguindo uma sequência de etapas. No entanto, esses termos são comumente utilizados indiscriminadamente, juntamente com os termos *técnica* e *metodologia*. Nesse trabalho, entretanto, não focaremos nessa distinção conceitual⁹.

Além do método usado em aula, outro aspecto importante do ensino de línguas está no fato de que, nas escolas brasileiras, os conteúdos são veiculados por meio de algum material didático. Por convenção e comodidade, geralmente se limita ao livro didático. Seu uso apresenta dois lados: a orientação do ensino, sendo um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem; ao mesmo tempo em que pode se sobrepor às vozes dos professores, ou disseminar valores de forma irresponsável. Tal questão será aprofundada no terceiro capítulo dessa dissertação.

⁹ Para aprofundar a diferenciação conceitual, ver artigo de Borges (2010), no qual se comparam as definições dos teóricos Richards e Rodgers (1982, 2001), Prabhu (1987, 1990), Almeida Filho (1997, 2005) e Anthony (1963).

1.2 TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Antes de iniciar propriamente uma apreciação sobre a Língua Inglesa, e, embora não estejamos tratando de história de vida, convém considerar com Pierre Bourdieu (2006) que o “[...] o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de um modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório” (ROBBE-GRILLET, 1984, p. 208 apud Bourdieu, 2006, p. 185). Do mesmo modo, a trajetória de uma disciplina não é algo linear que se processa num tempo histórico sem nenhuma intercorrência.

Assim, ao trazermos a história de uma disciplina escolar – evidenciando acontecimentos relevantes no que diz respeito às suas colocações e deslocamentos – estamos atentos à sua trajetória descontínua, não linear, isto é, ora é inserida no currículo oficial das escolas brasileiras, ora é removida. Tal movimento cíclico pode ser percebido também nas metodologias de ensino adotadas, bem como em leis e projetos que são criados, esgotados, renovados e retomados eventualmente.

Os primeiros livros didáticos surgiram no Renascimento, nos séculos XV e XVI, com o uso da imprensa na Europa, destinados às elites que buscavam alfabetização, e tinham cunho religioso, muitos deles escritos em Latim. No século XVI, em razão da necessidade dos franceses em aprender a língua inglesa por se refugiarem em terras britânicas, surge o primeiro manual destinado ao ensino de inglês como língua estrangeira. São criados, então, os *Double-Manuals*, manuais bilíngues que focavam aspectos da língua inglesa e da Francesa, por meio de diálogos do cotidiano com vocabulários habituais (REDONDO, 2013).

Historicamente, antes do surgimento dos livros didáticos, com a tradição da oralidade para a contação de histórias, o texto era lido em voz alta e repetido até a memorização dos ouvintes, os alunos. Neste caso, estes prestavam atenção na pronúncia das palavras e as repetiam até serem capazes de escrevê-las. Posteriormente, seriam trabalhadas com exercícios de tradução, do francês para o inglês e vice-versa. Tal prática levaria à memorização de textos. Quanto ao ensino da gramática, as regras eram trabalhadas a partir dos textos já familiares aos alunos, cuja abordagem leva o nome de *indutiva* (REDONDO, 2013). Esse ensino de línguas baseado na *Double-translation* (tradução dupla) também se fez presente nas escolas brasileiras.

Em 1808, D. João VI veio de Portugal para o Rio de Janeiro em navios ingleses¹⁰ disposto a inserir no ensino brasileiro as ideias francesas do liberalismo enciclopedista. No entanto, nesse período, foram criados estabelecimentos comerciais ingleses no Brasil que, ao ofertar emprego, exigiam o domínio da língua inglesa. Devido a esse tipo de exigência, foi criada a cadeira de língua inglesa no país, juntamente à francesa. Assim, o ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809¹¹ – até então, o Grego e o Latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. As línguas Francesa e Inglesa passaram a ser disciplinas obrigatórias no currículo escolar brasileiro, visando aumentar a prosperidade, já que Portugal mantinha relações com a Inglaterra e a França (OLIVEIRA, 1999).

Até o final do Império, o Colégio Pedro II¹² tinha influência direta da França em seus regulamentos, programas e, inclusive, em seus compêndios, que eram de lá importados, ou seja, eram escritos em Língua Francesa (CASIMIRO, 2005). Por esse motivo, a língua inglesa era ensinada com livros franceses: eram adotados os materiais bilíngues, porém não nas Línguas Inglesa e Portuguesa, mas sim na Inglesa e na Francesa, o que não deveria representar um problema, já que as escolas secundárias dispunham de aulas de Língua Francesa.

Nas aulas, os professores¹³ usavam o *Método Clássico* ou *Gramática-Tradução*, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras de que se dispunha na época. Surgida na Europa, como o próprio nome sugere, aprendia-se gramática (dedutivamente, ou seja, as regras eram apresentadas e praticadas por meio de exercícios de tradução) e traduziam-se textos da língua alvo para a materna, ou seja, o foco está na leitura e na produção escrita, feitas de maneira

¹⁰ Gislaine Lima (2008) registra que o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa pode ter ocorrido por volta de 1530, quando William Hawkins, um aventureiro inglês, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, abordando os lusitanos e os nativos.

¹¹ Há divergências quanto à factual inserção da disciplina nas instituições de ensino: alguns consideram que foi a partir desse decreto, outros consideram sua inserção em um período um pouco mais tardio, em 1838, com a inauguração do Colégio Pedro II, considerado o *locus* no qual ela germinou e se propagou para os outros estabelecimentos de ensino secundário (CASIMIRO, 2005), ou ainda 1855 sendo o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (QUEVEDO-CAMARGO e SILVA, 2017).

¹² O Colégio Pedro II foi criado em dezembro de 1837, no Rio de Janeiro (na época, capital do país), e inaugurado no ano seguinte. Fez parte do projeto civilizatório imperial e, devido a sua grandeza (tanto no sentido arquitetônico, quanto na qualidade educacional) serviu de modelo para as outras instituições que se criavam pelo país, as quais buscavam equiparação – como é o caso do CEP. Essa busca por equiparação era comum a todas as instituições que desejavam o reconhecimento de seus currículos, demonstrando semelhança aos desse Colégio.

¹³ Há registros de que o primeiro professor de inglês nomeado no Brasil tenha sido o padre irlandês Jean Joyce.

mecânica. “Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje” (LEFFA, 1988, p. 4).

Redondo (2013) apresenta algumas de suas características, como o objetivo ser o de aprender a língua para ler textos da literatura nesse idioma. Por meio das práticas de leitura e escrita, o vocabulário é aprendido, com o uso de dicionário e memorização de listas de vocábulos. Também, a língua materna, ou primeira língua, deve ser mantida como referência para o aprendizado da segunda língua. Devido a essas características, dos professores são exigidas poucas habilidades e conhecimento da língua a ser ensinada. O resultado desse ensino é que o aluno não desenvolve a habilidade oral, apenas se capacita para comparar línguas e identificar semelhanças e diferenças.

Oliveira (1999) entende esse foco na leitura e literatura com outra perspectiva, em que “os alunos deveriam não apenas falar e escrever as respectivas línguas, mas também conhecer o seu ‘gênio’, ‘elegância’ e ‘estilo’ [...] o que mostra que o interesse pelas novas disciplinas revestia-se de um caráter cultural e literário [...]” (p. 26), além da utilidade prática.

Apesar desse pulso inicial, somente o ensino de Francês – língua então considerada universal – prosperou, enquanto que o ensino de inglês:

[...] restringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias - portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários -, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

No ano de 1838, com a inauguração do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a Língua Inglesa foi incluída nos programas de ensino junto do Latim e do Francês; todavia ainda como opcional para os exames preparatórios das academias. Casimiro (2005) descreve que, em 1850, o inglês era ensinado por meio de trechos selecionados em livros de literatura, ou seja, eram escolhidas páginas das obras para serem analisadas. Em 1855, um novo regulamento, tomando como modelo os liceus franceses, dividia os estudos em duas etapas (uma delas de 4 anos, incluindo o estudo de inglês nos 2º, 3º e 4º anos), ambas devendo ser cursadas para obtenção do título de Bacharel em Letras. A reforma do Ministro Souza Ramos, de

1862, decretou que o inglês, antes ensinado a partir do 2º ano, passasse a ser ensinado a partir do 3º ano (OLIVEIRA, 1999).

No ano de 1868, a reforma do Conselheiro Paulino de Souza interferiu no plano de estudos do Colégio Pedro II, e o inglês, então ensinado do quarto ao sétimo ano, perdeu sua finalidade puramente prática, no caso, o preparo para exames, ao adotar “leitura, análise, composição e recitação”, no 6º ano, e “história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos”, no 7º ano (OLIVEIRA, 1999).

Ainda, mantendo o caráter humanista da reforma anterior, em 1876, com a reforma do Ministro Cunha Figueiredo, esse ensino passou a contemplar “[...] gramática, temas, versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses gradualmente difíceis e conversação [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 54). Sobre sua carga horária, a reforma de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho, propôs que a disciplina passasse a ser lecionada no terceiro e quarto anos. Importante notar que os professores e alunos ainda não contavam com livros didáticos para orientar seus estudos. A reforma seguinte, de 1881, do Barão Homem de Mello, restringiu o ensino da língua ao quarto e ao quinto anos.

Oliveira (1999) destaca que, após a proclamação da República, em 1890, tentou-se com a reforma educacional do Ministro Benjamim Constant, imprimir um teor enciclopédico nos cursos secundários, visando mudar o currículo humanista para o científico – parcialmente também devido ao descaso evidente em relação às línguas vivas estrangeiras e suas literaturas. Em 1892, o inglês deixou de ser obrigatório no Ginásio e passou a ser oferecido como optativo, junto ao alemão, do 3º ao 5º ano, com caráter prático, como anteriormente às últimas reformas (CASIMIRO, 2005). Tal situação foi ligeiramente modificada quando, em 1898, a reforma do Ministro Amaro Cavalcanti propôs o estudo das línguas, ainda optativas, ensinadas do primeiro ao sétimo ano, recuperando a abordagem literária (CASIMIRO, 2005).

No século XX, as reformas do ensino da Língua Inglesa não foram interrompidas, algumas trazendo retrocessos, como a do Ministro Epitácio Pessoa, de 1901, que retirou o tratamento literário recém adquirido, para retomar seu

aspecto pragmático, que permaneceu após as reformas seguintes de 1911, do Ministro Rivadávia Corrêa¹⁴, e de 1915, do Ministro Carlos Maximiliano.

No âmbito da era Vargas¹⁵, em 1931, com a reforma de Francisco Campos, houve mudança na estrutura do ensino visando adaptar o sistema de ensino à nova realidade do país: nacionalização e modernização. Esta reforma¹⁶ especificou os objetivos, conteúdos e metodologia do ensino de cada disciplina, assim, incorporou mudanças no conteúdo e na metodologia do ensino de línguas estrangeiras: por exemplo, aumentou a ênfase dada às línguas modernas, diminuindo a carga horária do Latim, além de reforçar seu caráter cultural e literário (OLIVEIRA, 1999). O Inglês era estudado apenas nos cursos pré-médico (Medicina, Odontologia e Farmácia). Também, aderiu ao *Método Direto* para o ensino de línguas estrangeiras. Pioneiro nas inovações, o Colégio Pedro II adotou este novo método e, no mesmo ano da reforma, começou a praticá-lo em sala de aula.

Apesar de nova nas escolas brasileiras, essa abordagem foi oficializada muito antes em outros países, a citar, na Bélgica em 1895, na França em 1902 e na Alemanha em 1902. Diferentemente do *Método Clássico*, essa nova determinação propunha que a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira, “[...] a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução [...]” (LEFFA, 1988, p.6). Os livros adotados para o ensino eram clássicos da literatura inglesa e americana. Esse método, ou abordagem, também ficou conhecido como *Natural*, já que propunha o aprendizado de forma oral e natural, sem o uso da tradução; e a transmissão do significado se daria por meio de gesticulações, mímicas e imagens. Redondo (2013) detalha que eram ensinados

¹⁴ A Reforma Rivadávia Corrêa, ou Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, adotava a liberdade e desoficialização do ensino no país, não se exigindo mais a equiparação a uma instituição modelo de nível federal. No que se refere ao ensino de línguas, a Lei reduziu o número de anos de estudo das línguas clássicas pela metade, para as línguas modernas a redução foi de um terço.

¹⁵ O período de 1930 a 1945, governado por Getúlio Vargas – denominado Governo Provisório de 1930 até 1937, e Estado Novo de 1937 a 1945 –, foi marcado pelo caráter autoritário, principalmente no Estado Novo, com interferência militar na política (incluindo a educacional), concomitante com as lutas dos educadores pela modernização e adequação do sistema educacional às exigências do capitalismo. O então presidente iniciou um projeto de nacionalização que obrigava os estudantes a aprenderem o idioma nacional, proibindo o uso de línguas estrangeiras em público, em especial o alemão, italiano e japonês.

¹⁶ Dividiu o ensino em dois cursos seriados, o fundamental (com duração de cinco anos para uma formação propedêutica – sendo o Inglês estudado da 2ª à 4ª série) e o complementar, de dois anos, subdividido em pré-jurídico (direito), pré-médico (medicina, farmácia, odontologia) e pré-politécnico (engenharia, arquitetura, química industrial), visando a especialização de saberes de acordo com a orientação profissional desejada pelos alunos.

vocabulários e frases do cotidiano, e conduzidos apenas na língua alvo, com ênfase na pronúncia correta das palavras; a gramática era ensinada indutivamente; eram trabalhadas a compreensão oral e a auditiva. Do professor, esperava-se fluência na língua alvo a fim de poder conduzir as aulas somente em tal língua. Esse foi um dos motivos para a falta de sucesso de tal abordagem nas escolas públicas.

Além disso, na década de 1930 surgiram os cursos livres de inglês no país. Em 1934 e 1935, foram fundadas, respectivamente, a *Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa do Rio de Janeiro* e a *Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo*, para difundir a língua, pensamentos e cultura britânicos no Brasil. Em 1938, também em São Paulo, foi criado, com o apoio do consulado norte-americano, o primeiro instituto binacional: o *Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos*, posteriormente nomeado *União Cultural Brasil-Estados Unidos* (LIMA, G., 2008).

No ano de 1942, o ensino foi regulamentado em nível nacional com a Lei Orgânica do Ensino, também chamada de Reforma Capanema – proposta por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde no Governo Vargas –, transformando o Curso Fundamental em Curso Ginásial (com 4 anos de duração), e o Curso Complementar em Curso Colegial (de 3 anos), subdividido em Clássico e Científico¹⁷. Ainda, estruturou o ensino industrial e reformou o ensino comercial. Na descrição da Lei, percebemos que a finalidade do ensino era formar profissionais para as indústrias, qualificando e aperfeiçoando a mão de obra, o capital humano, possibilitando o aumento na eficiência e produtividade.

Relativamente às aulas de línguas, “[...] o inglês, no curso ginásial, era ensinado da segunda à quarta série, sendo optativo no curso clássico e figurando na primeira e segunda séries do científico [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 83). O programa contemplava sintaxe e história da literatura inglesa e norte americana. A carga horária das humanidades e línguas estrangeiras foi sendo reduzida de forma gradual, devido a maior importância dada às ciências.

Em 1946, findo o Estado Novo, Raul Leitão da Cunha, então Ministro da Educação, lançou a Lei Orgânica do Ensino Primário organizando, com diretrizes gerais, o ensino primário fundamental e o supletivo. Nessa ocasião, a educação era organizada da seguinte forma: as crianças frequentavam o jardim de infância e, em seguida, o primário – com duração de 4 anos, para crianças em torno dos 7 anos de

¹⁷ O curso Clássico focaria na formação intelectual, com maior conhecimento de filosofia e línguas antigas. O científico, seria marcado por um estudo maior de ciências.

idade; completando a educação primária, adolescentes a partir de 12 anos de idade poderiam cursar o secundário – com duração de, também, 4 anos.

Esse período, de fim da Segunda Guerra Mundial, representou o início dos tempos de disputas entre duas superpotências e suas áreas de influência – os Estados Unidos da América (capitalista) e a União Soviética (socialista) –, do qual resultou que os Estados Unidos consolidaram sua hegemonia. Evidentemente, nosso país não ficou de fora das profundas transformações nos aspectos político, econômico, cultural e educacional ocorridas nesse período. O período de 1950 a 1960 foi de internacionalização da economia brasileira, com um modelo nacional-desenvolvimentista, associado ao capital internacional, cuja referência eram os Estados Unidos da América. Portanto, era de interesse das escolas ofertar o ensino da língua inglesa. Então, é um idioma que, ao lado do Francês, era ensinado nas escolas brasileiras, com fins práticos, de formação para o trabalho.

A pesquisa de Oliveira (1999) refere que, em 1951, mudanças no currículo brasileiro ocorreram por conta do reconhecimento dos governantes acerca de sua inadequação para o momento, dado sua tradição livresca, o que requeria uma simplificação dos programas das diversas disciplinas do curso secundário, entre elas o Inglês, incluindo a supressão do estudo de história da literatura inglesa. Por isso, o autor finaliza aí sua pesquisa.

Além dessa pesquisa, Casimiro (2005) também desenvolveu análise da disciplina escolar de Língua Inglesa em período semelhante, 1938 a 1958, focando nos livros didáticos de Inglês utilizados no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, além de analisar os programas de ensino da disciplina. A autora informa que no Colégio Pedro II, naquele período, predominava o *Método Direto* nos livros didáticos utilizados, o qual expunha “[...] realmente o teor da ideologia da classe detentora do poder, da inculcação de valores morais, normas, padrões, cultura provenientes, sobretudo, da civilização norte americana [...]” (CASIMIRO, 2005, p.115). Esse aspecto, em articulação com os conteúdos, nos permite também saber sobre as finalidades dessa disciplina, concomitantemente ao entendimento de distintas abordagens sob as quais essa língua tem sido ensinada.

Segundo a autora, esse método sofreu mudanças de nome, mas seus objetivos fundamentais permaneceram:

Ler, escrever, falar e ouvir o idioma, a fim de que os alunos manifestem seu pensamento; dominem as estruturas gramaticais básicas da língua inglesa de modo gradativo; dominem um vocabulário básico que permita uma comunicação satisfatória em diferentes situações; leiam textos com entonação e pronúncia corretas; compreendam a importância do Inglês como instrumento de comunicação universal; ampliem seu universo, entrando em contato com a cultura e a civilização de outros países que falam a língua inglesa; aprendam uma língua estrangeira de forma viva, dinâmica e enriquecedora; desenvolvam as habilidades básicas na língua alvo, por meio da observação, da reflexão, do reconhecimento e da crítica dos aspectos linguístico-culturais, preparando-se para a formação consciente e responsável, como cidadãos de uma coletividade em constante evolução e transformação (CASIMIRO, 2005, p. 120).

Trata-se do advento da *Abordagem Audiolingual e Audiovisual*, a qual pode ser considerada uma reedição da *Abordagem Direta*, que enfatiza a língua oral e adota o processo de estímulo e resposta, sendo importante o reforço do professor às respostas certas. Bem como no aprendizado da língua materna, o aluno deveria passar à grafia depois de assimilar a oralidade. O audiolingualismo dominou o ensino de línguas a partir da Segunda Guerra Mundial (quando os soldados percorriam terras de línguas distintas, sendo a comunicação um grande problema entre militares e civis), até o início da década de 1970. Com a inserção da linguagem audiovisual na escola, sons, imagens, movimentos, filmes passam a ser ferramentas úteis, possibilitando o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas para o ensino de língua estrangeira, apoiando-se não somente no livro didático.

O método era baseado na associação de figuras e sentenças, estimulando o aluno a repetir orações com os aspectos sintáticos e lexicais alvo da aula. “Método audio-visual é um termo muito cômodo que pode designar um método inteiramente baseado no emprego do material audio-visual (imagens fixas ou animadas, gravações em discos ou fitas magnéticas)” (PARANÁ, SEEC, 1972, p. 30), o que, a princípio, parece se opor ao método tradicional, justamente por utilizar áudio e imagens. Porém, nele, o professor lança mão de um manual didático para transmitir o conhecimento aos alunos, que devem internalizá-los, por meio da repetição e controle do uso da língua materna. Como posto nesse documento de 1972, “[...] pode acontecer que se empregue o material audio-visual só para parecer atualizado, sem deixar por isso de praticar um método de concepção tradicional, inspirando-se em princípios antiquados” (ibid., p. 31). Ainda refere, “[...] na realidade todo ensino ministrado a um aluno dotado de ouvidos e olhos, não seria, no sentido amplo da palavra, um ensino audio-visual?” (id.). De fato, me parece que houve inserção de

novos recursos, porém sem trazer grandes inovações na proposta pedagógica em si.

Além das variações dos métodos de ensino, renovados conforme a pedagogia em voga, as sucessivas reformas do sistema educacional brasileiro têm ora negligenciado, ora tratado indevidamente o ensino de Língua Inglesa, chegando a ser até mesmo excluído da grade curricular obrigatória.

O ensino público ficou organizado de acordo com as Leis Orgânicas até os anos 1960, quando se buscava redefinir valores e objetivos educacionais, visando desenvolvimento e industrialização – possibilitados pela escola. Assim, era um momento propício para mudanças no sistema de ensino. Com base nos (supostos) liberalismo e democracia da Lei de 1946, foi iniciado o projeto de reforma educacional, que viria a se tornar a LDB Nº 4.024, promulgada somente em 1961. Uma das características dessa lei é a não prescrição de um currículo fixo para todo o território nacional, para cada nível e ramo de ensino. Ao contrário, trouxe para os estados a obrigação de organizar seus próprios sistemas de ensino de acordo com suas realidades. Assim, as legislações estaduais deveriam ser reformuladas, surgindo a necessidade do estabelecimento da Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Estadual de Educação.

Quanto à organização da educação escolar, estava composta, de forma geral¹⁸, por ensino primário (com duração de 4 anos) e ensino médio – integrado por ensino agrícola, industrial, comercial, normal e secundário, este último subdividido em ginásial (1º ciclo) e colegial (2º ciclo), com duração de 3 ou 4 anos, respectivamente. Sobre essa divisão: “considerando a conveniência de diversificação do currículo no segundo ciclo do ensino secundário, foram criados dois cursos colegiais, um orientado no sentido da formação científica dos discentes, e outro no da formação clássica” (PARANÁ, 1962b, p. 3). Após esses 7 ou 8 anos, os alunos poderiam frequentar as universidades. Para a formação de professores primários, havia o Curso Normal (já existente antes dessa reforma).

A respeito do ensino de Língua Estrangeira Moderna, essa lei estabeleceu obrigatoriedade parcial no 1º ciclo, e apenas recomendando a inclusão da língua no

¹⁸ Indico “de forma geral” pois, já que cada estado deveria organizar seu próprio sistema de ensino, algumas divergências foram observadas, como no Paraná, por exemplo. Essa questão será explorada posteriormente.

2º ciclo conforme as condições de cada estabelecimento de ministrá-la com eficiência, não prevendo um método de ensino.

Curioso que essa LDB tenha retirado a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa, deixando os currículos tão flexíveis e atribuindo aos estados sua inclusão ou exclusão dos currículos, pois, após a Segunda Guerra Mundial, foi intensificada a relação econômica e cultural brasileira e norte-americana.

José Murilo de Carvalho (2005) afirma que “[...] de 1930 a 1964, mudaram as Forças Armadas, mudou o Brasil, em boa medida em função das relações entre Vargas e as Forças Armadas” (p. 116). Os militares eram, então, “atores com recursos suficientes para influenciar os rumos da nação e com uma ideologia abertamente interventora” (ibid., p.116), atuando na economia, na saúde, na educação, na imprensa, com o intuito de implantar uma política autoritária. Horta (2014) complementa que “enquanto instrumento do poder civil, as Forças Armadas cumprem a sua função de aparelho repressivo, capaz de garantir a segurança e a ordem” (p.20), ou seja, o governo deveria ser firme e o povo, disciplinado. Quer dizer, esse projeto não previa espaço para a ação política por parte da sociedade civil.

De fato, os militares chegaram em 1964 com predominância na política por meio do golpe e seu êxito. Assim, como alega Carvalho (2005), por omissão ou conivência de civis (incluindo acadêmicos e políticos) de esquerda e da direita, os militares ocuparam a Presidência da República, os cargos administrativos, a economia, a política, e, portanto, a educação, a cultura, o esporte, etc.

Foi iniciado um período de repressão aos movimentos sociais, censura aos meios de comunicação e à arte, enfim, ao que fosse contra tal regime. Entre as medidas tomadas, estão os vários acordos assinados entre os governos do Brasil e dos EUA com a finalidade de impulsionar as relações entre os dois países – dentre os quais, um dizia respeito à educação.

Em junho de 1965, foi firmado um primeiro acordo sigiloso, que se tornou público em novembro de 1966, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID - sigla em inglês), o qual desconsiderava as discussões iniciadas em 1961 acerca da educação brasileira. Tratava-se de um acordo para reformar o ensino superior em conformidade com os padrões americanos cuja implementação ocorreu com a Lei nº 5.540/68. Luiz Antonio Cunha e Moacir de Goes (1991, p. 26) afirmam que “[...] os

acordos MEC-USAID¹⁹ cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior [...]", ou seja, os técnicos norte-americanos, responsáveis pela implantação do programa, influenciaram a reforma da educação pública em seus diversos níveis, com oficialização em 1971, a partir da promulgação da Lei 5.692.

A industrialização e a entrada de multinacionais, principalmente após a implantação desse Regime Militar, permitiram a criação de novos empregos que demandavam novas habilidades. Com a política de recuperação econômica traçada, recebemos, junto da ajuda financeira internacional (com empréstimos a juros exorbitantes), a importação de técnicas de ensino modernizantes (para escolas que continuavam excluindo a maior parte da população – analfabeta e sem acesso à educação).

Assim, tanto trabalho, quanto ensino, seguindo os princípios organizacionais das multinacionais, buscavam a racionalização, a eficiência e a produtividade (seguindo a lógica mercadológica de uma política neoliberal que começa a se instaurar); a ciência é simplificada e transformada em técnicas.²⁰ É a implementação do modelo empresarial, na escola. Busca-se, então, uma educação que objetiva moldar a sociedade de acordo com as novas demandas – industrial e tecnológica – do modelo capitalista. Trata-se do advento da proposta tecnicista de ensino, elaborada nos Estados Unidos. A educação era prevista para cumprir a proposta de criar mão de obra com educação e treinamento, produtiva e barata, mas sem suscitar autonomia e consciência social e política.

A visão de homem, nessa concepção, é a de que ele é o produto das influências e forças do meio, devendo acompanhar o sistema político social vigente. Necessita, então, de ser produtivo e eficiente, desconsiderando o subjetivo do indivíduo. Portanto, o objetivo principal, nessa proposta, é formar indivíduos aptos e competentes para o mercado de trabalho, com ínfimo senso crítico. Além disso,

[...] teria desencadeado um processo de proletarização da atividade docente. Isso se daria em razão de ter-se procurado retirar do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar seus meios de ensino, ou seja, o mestre perderia o controle sobre o processo de trabalho, devendo submeter-se rigorosamente a determinações de especialistas e a materiais

¹⁹ Na realidade, foram feitos acordos para investimentos provenientes da USAID em diversas esferas: na questão da eletrificação do Paraná, no Ministério da Agricultura e estudos sobre as sementes para plantação, e também, no Ministério da Educação (PARANÁ, 1967).

²⁰ A esse respeito, ver Kuenzer (1991).

de ensino elaborados por outros profissionais (BUENO E SANTOS-BOSSOLO, 2011, p. 259).

A educação escolar atua como um subsistema que transmite conhecimentos específicos e, seguindo o modelo *behaviorista*²¹, são utilizados estímulos, reforços positivos e negativos a fim de se obter o resultado almejado, sendo possível moldar e controlar o comportamento e a conduta do indivíduo. Os alunos, desestimulados de refletir criticamente, devem aprender a fazer, a dar respostas específicas, a fim de se obter produtos específicos, mensuráveis.

Como referenciado acima, o professor, desvalorizado, do qual se exige pouca qualificação didática pedagógica, encaminha tarefas planejadas previamente por outros profissionais para serem executadas pelo aluno. São atividades específicas, com questões de múltipla escolha, com muita repetição e reforço a fim de se alcançar o objetivo estabelecido. As aulas são programadas com uso de livros didáticos e manuais, com instruções a serem seguidas.

Esse tipo de ensino ainda é posto em prática em aulas e cursos que fazem utilização de apostilas, guias, manuais didáticos, enfim, materiais que moldam e limitam o ensino e o aprendizado, impedindo que o aluno aprenda de forma reflexiva e crítica. Por exemplo, vemos consolidado, com sedes espalhadas por todo o país, cursos de português, inglês, japonês e matemática, cujo método chegou ao Brasil, vindo do Japão, na década de 1970. Se trata de um modelo baseado na educação tecnicista em que a memorização e a repetição garantem resolução rápida e prática. No curso, o aluno aprende os conteúdos e depois pratica os exercícios, desenvolvendo disciplina e se regendo quanto à frequência, ao horário e duração dos estudos, recebendo reforços positivos (que incluem desde palavras de incentivo, até pequenos presentes, medalhas e troféus) para motivar sua evolução.

Outro exemplo de cursos com orientação tecnicista, são algumas escolas de idiomas onde os professores são denominados 'instrutores', sem necessidade de licenciatura específica, nem muito conhecimento da própria língua a ser ensinada pois seguem manuais destinados aos professores – para que todos possam dar as aulas de forma padronizada. Os alunos são divididos por idade, ou por teste de nivelamento. As aulas são conduzidas por livros didáticos – os quais contêm

²¹ O *behaviorismo*, ou comportamentalismo, é uma área da teoria comportamental que prevê o comportamento modelado pelo estímulo e resposta. Grandes nomes desse movimento são J. B. Watson e B. F. Skinner.

atividades objetivas que, eventualmente, vêm disfarçadas de métodos comunicativos, mas ainda limitam a reflexão, criatividade e autonomia dos estudantes.

Sobre as reorganizações do ensino oriundas da Lei nº 5.691/71, houve redução de 12 para 11 anos – sendo oito anos de 1º grau (fusão do antigo *primário* e do *ginásio*) e três anos de 2º grau (*colegial científico* ou *clássico*), além da adaptação do Curso Normal, formador de professores primários, que recebeu a nova designação de Magistério.

Cunha e Goes (1991, p. 56) também referem que “[...] a idéia de acabar com os cursos clássico e científico, que só preparavam para vestibulares, tornando todo o colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores [...]”, já que a partir dos anos 1940 vinha crescendo a procura pelos cursos superiores no país, o que não era interessante para o novo projeto econômico brasileiro.

Essa Reforma Educacional tinha como principal objetivo preparar para o mercado de trabalho, por meio do ensino profissionalizante, ou seja, a proposta curricular deveria estar em conformidade com isso – foram incluídas disciplinas técnicas no currículo, com conseqüente exclusão ou diminuição de carga horária de outras, como filosofia e história. As escolas técnicas industriais passaram a representar o novo modelo de ensino, nas quais era oferecido 2º grau profissionalizante. Desse modo, em termos ideais, a escola e a universidade passaram a ter a função de formar funcionários para a indústria de acordo com as funções requeridas nas linhas de montagens.

[...] reorganiza-se, então, o Sistema Nacional de Ensino buscando a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógico, instalando-se uma hierarquização de funções, centralizada de tal modo que assegure o pleno controle do trabalho dos agentes presentes na instituição escolar, pelos gestores do sistema, conforme o modelo social vigente (MARTINS, 2014, p. 82-83).

Essa lei intensificou a burocratização do ensino, exigindo mais dos professores no sentido de prestação de contas, ao mesmo tempo em que inferiorizava suas funções, tornando-se executor de ordens e regras criadas por técnicos em educação que não participavam da prática docente, estando alheios às

situações e necessidades reais. Além disso, é mantida e reforçada a ideia de Educação Moral e Cívica.

A Lei nº 5.692/71 conservava os objetivos gerais da Lei nº 4.024/61 no que diz respeito à organização administrativa, didática e disciplinar, isto é, cada estabelecimento deveria ser regulado em seu respectivo regimento. Dessa forma, os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e também uma parte diversificada, de acordo com as necessidades e possibilidades dos estabelecimentos, que viessem a atender às diferenças individuais dos alunos.

Tal organização do núcleo comum (Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais), obrigatório em âmbito nacional, era prevista como fator de unidade curricular. A parte diversificada – que incluía também o ensino religioso (que deve ter oferta obrigatória, mas matrícula facultativa) – era de competência dos Conselhos Estaduais e dos estabelecimentos de ensino em consonância com o Conselho. O ensino de línguas estrangeiras fazia parte da lista diversificada, não sendo obrigatório no 1º grau e com carga mínima no 2º grau, sendo ofertado de acordo com as condições de cada escola.

Foram extintos os exames de admissão, de passagem do antigo primário para o ginásio, já que eram considerados um mecanismo de seleção. Com isso, o governo passava a ideia de uma democratização da educação, de viabilização do acesso, trazendo a ilusão de um aumento nas chances de igualdade e condições de vida para todos. O resultado do aumento de vagas e aumento de matrículas foi a massificação do acesso e perda da qualidade. Correa (2007) acrescenta que “à noção de democratização se vincula a de eficiência, eficácia e funcionalidade do sistema de ensino [...]” indo ao encontro com a “[...] lógica empresarial que toma como pressuposto orientações que visam: prever, organizar, comandar e controlar” (p. 251). Em suma, o sistema educacional visava a qualificação da mão de obra para o trabalho, e o fechamento para as discussões políticas. Tratava-se de uma educação rígida e ditatorial, como o próprio sistema de governo.

Com esses fins, também foi feita uma reforma no ensino superior – por meio da Lei nº 5.540/68 –, que, com a matrícula sob o regime de créditos e a instituição de departamentos, representou um mecanismo de controle do professor e do aluno, além de instrumento de desarticulação política, já que os alunos poderiam se

matricular em diferentes disciplinas, horários e turmas, criando um distanciamento entre eles e enfraquecendo o movimento estudantil (CORREA, 2007).

A redução dos anos escolares e o foco profissionalizante acarretaram em significativa redução na carga horária de Língua Estrangeira, além do fato de que tal inclusão era, então, optativa por cada um dos estabelecimentos escolares. Assim, muitas escolas eliminaram suas aulas no 1º grau e reduziram sua carga horária no 2º grau para até 1 hora semanal. Além disso, o ensino de Inglês mais uma vez sofreu modificações em sua metodologia, sendo adotada a *Abordagem Comunicativa*, em que a língua é pensada como conjunto de eventos comunicativos, com ênfase em sua semântica, ou seja, o conhecimento da língua para fins de comunicação. Leffa (1988) aponta que nos materiais didáticos “[...] até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: ‘perguntando e dizendo o nome’, ‘oferecendo, aceitando e recusando ajuda’, ‘perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias’, etc.” (p. 231).

O método desejava revolucionar o estudo de línguas estrangeiras ao propor metodologia ativa, e levar em consideração as experiências dos alunos no processo de interação com a língua alvo e aprendizagem. Ainda, com enfoque na comunicação coloquial, visava estudar a língua em sua totalidade (trabalhando as quatro habilidades: audição, fala, leitura e escrita). Em relação aos materiais didáticos, deveriam introduzir textos autênticos e apresentar atividades variadas e contextualizadas.

Casimiro (2005, p. 48) aponta que “[...] todo o processo de ensinar línguas é direcionado por um método, implícito ou explícito, isto é, por uma filosofia de trabalho no ensino de línguas”, que engloba conceitos de linguagem, de ensino e de aprendizagem, unindo princípios e técnicas – teoria e prática. No entanto, as prescrições do método nem sempre são postas em prática, resultando em alunos incapazes de se expressar, de praticar as habilidades. Os motivos para tal fracasso são conhecidos: turmas numerosas, heterogêneas, aulas de curta duração, aprendizado restrito às regras gramaticais, às situações irreais e desconhecidas aos alunos. Na tentativa de sanar o problema, o art. 8º § 2º da Lei nº 5.692/71 estabelece que

[...] em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino

de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971, art. 8º § 2º).

Essa disseriação seria, possivelmente, uma solução para o ensino de idiomas precário e ineficaz desde os primórdios até a contemporaneidade. Com classes menores e mais homogêneas, seria possível um atendimento mais pessoal ao aluno. Além disso, a carga horária destinada às aulas de língua estrangeira era, e ainda é, muito baixa, não propiciando o contato frequente do aluno com a língua.

Sobre a questão metodológica, diversas tem sido as tentativas de renovação e inovação em busca de um melhor ensino-aprendizado. No entanto, há um impasse na questão teórico-metodológica e os procedimentos práticos da sala de aula. Tal questão foi levantada por Deise Picanço (2002), ao reconhecer a postura eclética e contraditória do professor, que utiliza o que lhe convém de cada método e o aplica na esperança de garantir aprendizado, de um jeito ou de outro. Por exemplo, ora temos o ensino baseado na gramática, ora essa é vista com preconceito e, então, excluída das aulas, desconsiderando-se a reflexão linguística, necessária em situações de uso formal da linguagem, especialmente a escrita. Ou seja, além das questões mencionadas acima, esse é mais um dificultador no ensino de línguas.

Dado o recorte temporal dessa pesquisa, não prosseguiremos com os acontecimentos posteriores. Ainda assim, por meio desse relato da Língua Inglesa como disciplina nas escolas brasileiras, pudemos perceber que seu ensino, desde o início com caráter utilitário, se justifica pelos contextos político, econômico e social do país. Circe Bittencourt (2003) reforça, não se limitando a uma disciplina apenas, mas abrangendo todos os saberes escolares:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p.10).

Taborda de Oliveira (2017, p. 3) corrobora questionando “como, portanto, pretender expulsar a política da educação e, especificamente, do currículo, se a própria definição daquilo que deve ou não ser considerado relevante para ser ensinado já é uma definição política, venha de onde vier?”.

A História das Disciplinas contribui de forma expressiva para a compreensão da História da Educação, por sua vez, importante para entendermos sobre a organização do país. Feita essa exposição da trajetória dessa disciplina no país, veremos, a seguir, a organização da Língua Inglesa nas escolas paranaenses.

1.3 DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ - 1960

No ano de 1962, foram desenvolvidas ações²² que influenciaram na atividade docente. Com propostas para guiar o ensino secundário²³, foram apresentados pela Secretaria de Educação e Cultura²⁴, currículos e programas para cada disciplina, sistemas de avaliação, etc.

Nos *Programas de Ensino Médio do Paraná* percebe-se a oferta de programas diferenciados em algumas disciplinas para o Secundário e para o Normal, devido ao caráter de cada curso. Em que pese as aulas de línguas, para o 1º ciclo do Curso Secundário Ginásial e do Curso Normal, divididos em 4 séries, eram ofertadas aulas de Francês (1ª e 2ª séries) e Inglês (3ª e 4ª séries), com currículos diferenciados. Para o 2º ciclo do secundário, o colegial, eram ofertadas aulas de Língua Inglesa nas três últimas séries.

Os *Programas de Ensino Médio* propõem que, no ano letivo de 1962, o programa para a 3ª série do secundário fosse mantido, dando continuidade aos anos anteriores:

Para o próximo ano letivo, será, então, organizado um novo programa básico, essencialmente prático, reunindo o essencial das atuais 2ªs e 3ªs séries, pois que os terceiros anistas de 1963, salvo os repetentes, terão, verdadeiramente, a iniciação em inglês (PARANÁ, 1962d, p. 51).

²² Relativo às finanças, foi criado o Fundo Estadual do Ensino (FUNDEPAR), um organismo para investir recursos financeiros na educação (construção e equipamento de escolas, e desenvolvimento de programas) e cultura (investimento no Museu Paranaense, Biblioteca Pública e Teatro Guaíra, por exemplo) do Paraná de acordo com as necessidades reveladas pela Secretaria de Educação e Cultura (NEY BRAGA, 1963).

²³ Na realidade, as medidas não se limitaram ao nível secundário – dentre estes documentos, foi publicado o Manual do Professor Primário do Paraná, que constava de seis volumes das 6 séries para o professor poder conduzir o aluno pelo caminho do aprendizado de forma uniforme: trazia os objetivos para as disciplinas básicas, bem como sugestões, técnicas, métodos e práticas com vistas aos objetivos gerais do Sistema Estadual de Ensino.

²⁴ A Secretaria da Educação e Cultura (SEEC) foi criada em 1947, sendo de grande importância para a organização e gerenciamento educacional no Paraná.

A colocação “verdadeiramente” dá a entender que o ensino de Língua Inglesa necessitava de ajustes a fim de atingir seus objetivos educacionais. O documento acrescenta que “as aulas devem, sem embargo, ter desde já um cunho mais prático, baseadas, essencialmente, na conversação” (PARANÁ, 1962d, p. 51), o que também nos indica que as aulas, até então, não focavam no desenvolvimento da habilidade da fala dessa língua.

As indicações para a 4ª série são semelhantes àquelas para a 3ª, com o seguinte adendo: “Essa matéria, então, assim assimilada, servirá de alicerce para o curso colegial, tanto na orientação clássica (2ª e 3ª séries) como na orientação científica, onde, nas três séries, o aluno terá PRÁTICA DA LÍNGUA INGLESA” (PARANÁ, 1962d, p. 51). Ou seja, nas séries anteriores aprendia-se a “teoria” e, posteriormente, o conhecimento era posto em “prática”. A descrição da 3ª série do 1º ciclo do Curso Normal, incluindo detalhes quanto ao conteúdo e método, reforça essa questão:

Unidade I – A conversação, a leitura, os demais exercícios orais ou escritos, para aquisição de um vocabulário fundamental de 600 ou 800 palavras, selecionadas de acordo com a sua utilidade e frequência, versarão sobre os seguintes assuntos: - a escola; as cores, formas, dimensões e posições; a casa e a família; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; alimentos; relações; a cidade; os meios de transporte; os animais e plantas; as profissões. A vida no lar e na sociedade, bem como a vida escolar serão dadas já sob um aspecto mais desenvolvido.

Unidade II – Gramática: Formação do plural dos substantivos; gênero e caso possessivo; pronomes pessoais e relativos; adjetivos demonstrativos; adjetivos numerais, emprego de ANY, SOME, MUCH, MANY, FEW; grau de comparação dos adjetivos; advérbios (lugar, tempo e modo); conjunções e preposições mais usuais. Verbos e interjeições. Esses conhecimentos básicos serão ministrados pelo método indutivo e por numerosos exercícios. A gramática será convenientemente desenvolvida para permitir, na série seguinte, seu estudo sistemático. (PARANÁ, 1962d, p. 51-52)

No 2º ciclo do curso secundário colegial, as orientações clássica ou científica apresentavam algumas diferenciações. Por exemplo, na 3ª série era ofertada aula de Latim e Francês somente para o Clássico, enquanto que o Inglês era ensinado tanto para o Clássico, como para o Científico (nesse, em forma de Prática da Língua Inglesa).

Em consonância com o currículo da Língua Francesa, o ensino de Língua Inglesa enfatizava a leitura. Consta no currículo do curso colegial, para o Clássico:

2ª série: I – Leitura e tradução de trechos literários, escolhidos entre autores ingleses e americanos modernos e contemporâneos (1880 até a época atual). II – Gramática: 1 Concordância. Agreement – Subject and verb. Agreement of collectives. Agreement of distributives. Agreement of pronouns. 2 Colocação. Word order: Normal order of words (position of nouns, pronouns and adverbs). Inverted order of words; inversion of nouns (as subjects; as objects); inversion of pronouns; inversion of adverbs. 3 Sintaxe de advérbio. 4 Sintaxe de preposição.

3ª série: I – Leitura e tradução de trechos literários, escolhidos entre autores ingleses e americanos modernos e contemporâneos (1880 até a época atual), com um breve esboço bio-bibliográfico dos autores dos trechos escolhidos. II – História da formação e evolução da língua inglesa: The Celtic Period. The Roman Period. The Anglo-Saxon Period. The Norman Period. Old English – AD. 450 – 1200. Middle English – AD. 1200 – 1500. Modern English – AD. 1500 – present time. III – Características diferenciais da língua inglesa usada na Inglaterra e nos Estados Unidos. 1 Pronunciation. E.g. British: class; American: class (cléss). 2 Spelling. E.g. British (honour - theatre) – American (honor - theater). 3 Vocabulary. E.g. British (cinema – lorry) – American (movies – truck). 4 Grammar. E.g. British (got) – American (gotten). IV Gramática: Uma breve revisão da sintaxe de concordância e colocação. **Nota:** Recomenda-se que a gramática, após uma breve exposição das regras básicas, seja ministrada por meio de exercícios práticos, visando sua aplicação imediata e, evitando, sempre que possível, o ensino gramatical puramente teórico. Recomenda-se, ainda, o manuseio constante e individual do dicionário por parte do aluno. (PARANÁ, 1962d, p. 109-110)

Já para o curso científico, sob denominação de Prática da Língua Inglesa e alegando que “[...] evitamos o quanto nos foi possível a parte teórica, excluimos a gramática em unidades e recomendamos a sua aplicação apenas indutivamente” (PARANÁ, 1962d, p. 10), havia a seguinte orientação:

1ª série: I – Gramática: Pelo método indutivo, sempre, a gramática deve se limitar a complementar as falhas e lacunas existentes. O SUBSTANTIVO, o ADJETIVO, o VERBO (em seus vários modos e tempos), o PRONOME e o ADVÉRBIO devem merecer especial atenção. Baseados numa leitura intensiva e cuidadosa, esses tópicos serão abordados pelo professor, num jogo de perguntas e respostas, de modo a estimular a conversação. Uma das grandes preocupações deve ser a de fazer com que o aluno se habitue a manusear dicionários (e o professor deve insistir para que cada aluno obtenha o seu) e orientá-lo, de maneira clara e segura, quanto ao uso e capital importância desse <livro de cabeceira>. A formação desse hábito, por parte do discente, ser-lhe-á da maior utilidade para a leitura e compreensão de textos técnicos ou científicos em seu curso superior. II – Explicação e prática intensiva com as expressões idiomáticas encontradas. 2ª série: I – Gramática. Pelo método indutivo, ainda, a PREPOSIÇÃO e a CONJUNÇÃO devem merecer especial atenção. Aquela, por sua fundamental função nos <TWO-WORD VERBS>, idiomatismos tão peculiares à língua inglesa e que tanta dificuldade trazem aos alunos. Esse será o tópico que mais atenção deve merecer por parte do professor. A conjunção, por sua vez, será dentro dos trechos escolhidos para a leitura intensiva, classificada e explicada em forma de conversação e, imediatamente, aplicada em orações semelhantes, construídas pelos próprios alunos, para uma perfeita fixação. II – Explicação e prática intensiva com as expressões idiomáticas encontradas, sua capital e fundamental importância para o conhecimento de uma língua moderna.

3ª série: Nesta fase, a gramática só será ministrada excepcionalmente quando a situação o exigir, com explicação complementar e sempre indutivamente. Dar-se-á maior ênfase à pronúncia, ao ritmo e à entonação por meio de leituras intensivas e extensivas sobre assuntos científicos, técnicos e histórico-literários, insistindo-se no emprego constante do dicionário, fazendo-se com que o aluno encontre e use sinônimos e antônimos, ampliando o seu vocabulário e aplicando-os, imediatamente em aula, numa conversação fluente e constante. Aspectos da história e evolução da língua inglesa, do inglês-americano e de suas características essenciais serão também abordadas, em forma de conversação pelo professor. (PARANÁ, 1962d, p. 110)

Interessante salientar a menção ao uso dos dicionários. Como prescrito nesses documentos, aqueles deveriam ser consultados para a viabilização da leitura e compreensão de textos, sem a ajuda do professor, e para a aquisição de vocabulário.

Além disso, é evidenciada a escolha pelo método indutivo, por vezes denominado intuitivo. Vera Teresa Valdemarin (1998) contextualiza sua aparição, em meados do século XIX, com o avanço do trabalho industrial e suas demandas, “[...] o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar [...] imputando-lhe também uma defasagem em relação ao desenvolvimento econômico [...]” (ibid., p. 67).

A autora descreve o método, em conformidade com seus elaboradores, Froebel e Pestalozzi, como “[...] concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo *aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo* [...]” (ibid., p. 68). Isto é, pode ser resumido em dois termos: observar e trabalhar – [...] observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento [...]” (ibid., p. 69). Ainda, ao aliar observação e trabalho, pensar e construir, “[...] o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare para o futuro produtor” (ibid., p. 69). Em suma, “[...] a aprendizagem tem seu início nos sentidos, que operam sobre os dados do mundo para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho e que a linguagem é a expressão deste conhecimento” (ibid., p. 75).

Sobre os materiais utilizados em sala de aula, estes são adequados à faixa etária da criança, com propostas de procedimentos e atividades variados e alternados para evitar cansaço e tédio. O livro, para o aluno, deixa de ser elemento fundamental nas aulas, não sendo mais visto como depositário de conteúdos a se

memorizar, mas sendo material essencial para o professor, já que é nele que se encontram as orientações metodológicas, modelos de procedimentos e atividades.

No que diz respeito à linguagem, para o aprendizado da leitura e escrita, de língua estrangeira, “as palavras e as frases, expressão das ideias, podem ser analisadas quanto à forma e ao sentido, de modo que sejam estabelecidas relações entre as leis do pensamento e as regras gramaticais” (VALDEMARIN, 1998, p. 72).

Sintetizando, nesse método, a partir de exemplos formam-se as regras, isto é, parte-se do particular para o geral. Então, o fenômeno é observado, depois são formuladas hipóteses explicativas criando relação entre elementos, e, por fim, essa relação é generalizada, tomada como regra geral. A fim de exemplificar, a gramática sendo aprendida de forma essencialmente indutiva, significa que a explicação da mesma só ocorreria após a interiorização das estruturas. Assim, o aluno deveria, ao entrar em contato com alguma estrutura gramatical, entender a regra tirando suas conclusões. Acredita-se que, dessa maneira, o aluno está no centro da construção do seu próprio aprendizado.

Ainda, pressupunha-se que, com o ensino conduzido dessa forma, seria possível “melhor atender e preparar o discente para que possa, no curso superior, fazer, realmente, uso do inglês para as finalidades específicas que são, essencialmente, a leitura intensiva e extensiva de textos técnicos e científicos” (PARANÁ, 1962d, p. 110). Isso evidencia que o ensino da língua era focado na leitura e interpretação de textos e não na conversação, como a descrição deseja parecer.

Ao comparar o programa de língua inglesa do ano de 1942 – exposto por Oliveira (1999) – com os mostrados acima, duas décadas depois, pode-se observar que não houve mudanças significativas. Ao contrário, os conteúdos são os mesmos, divididos da mesma maneira nas 3 séries, abrangendo as classes gramaticais dispostas da mesma forma, além da história da literatura Inglesa, estudada por meio de gêneros e “[...] dos melhores autores ingleses e norte-americanos”, além da “[...] verificação dos traços diferenciais entre a língua inglesa européia e a língua inglesa americana (ortografia, pronúncia, vocabulário da linguagem cotidiana, sintaxe)” (OLIVEIRA, 1999, p. 85).

Para o ano de 1951, o autor relata que foi estabelecido um novo plano de estudos de Inglês, cujo programa passou a abranger, na segunda série do curso ginasial, “[...] conversação, leitura e exercícios, orais ou escritos, para aquisição de

um vocabulário (básico) fundamental de 500 a 600 palavras”, além dos “conhecimentos básicos da gramática” (ibid., pp. 86-87). As aulas também eram ministradas pelo método indutivo. Quanto aos cursos clássico e científico, além do estudo gramatical, e de leitura de trechos de autores modernos, os alunos realizariam as atividades com “[...] exercícios de tradução, versão e composição” (ibid.). Ou seja, na década de 1960 previam-se programas semelhantes aos das décadas de 1940 e 1950.

Outro documento analisado, *Avaliação do aproveitamento escolar*, de 1962, orienta que as avaliações deveriam ser escritas, mas também de outra forma, que o professor deveria julgar mais adequada, como avaliação oral, pesquisas, atividades desenvolvidas do decurso do ano, etc: “Artigo 8º - Para as línguas vivas deverão ser realizadas, além do exame referido no artigo anterior, provas orais, cuja nota, somada à da prova escrita, dará, como média aritmética, a nota do exame final” (PARANÁ, 1962a, p. 6). Assim, eram aplicadas provas bimestrais, além da exigência de 75% de presença.

Ao concluir o curso secundário ginasial, como previamente mencionado, o aluno deveria realizar exame para obtenção de certificado de conclusão: “art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza²⁵ após estudos realizados sem observância de regime escolar” (BRASIL, 1961). A Portaria nº 2492 de 1961 (PARANÁ, 1962a) instituiu normas para a realização desses exames, e autoriza o Colégio Estadual do Paraná e o Colégio Estadual de Londrina a realizarem os exames, que deveriam ocorrer em maio e setembro de cada ano letivo, para os alunos inscritos nesses estabelecimentos com 16 anos completos na data da inscrição, para o exame de madureza do 1º ciclo ginasial, e 19 anos completos para os do 2º ciclo colegial. Além das disciplinas avaliadas (Português, Matemática, Geografia geral e do Brasil, História geral e do Brasil, Ciências, Organização social e política do Brasil, e Desenho), o candidato deveria optar por duas das seguintes disciplinas: Francês, Inglês e Latim.

No ano de 1964, foi instituído o Sistema Estadual de Ensino Paranaense a partir da Lei nº 4.978/64, que reafirmava os princípios contidos na LDB nº 4.024/61.

²⁵ O Exame de Madureza era um teste de verificação de conhecimento, realizado por alunos ou pessoas que não seguiram ensino regular mas que desejassem um certificado de ensino ginasial ou colegial.

No plano Estadual, a Educação Primária passou a ser constituída pela Educação Pré-Primária, para crianças de até sete anos, e pelo Ensino Primário, de caráter obrigatório²⁶, para crianças a partir dos sete anos de idade. Esse grau de ensino, no Paraná, foi estendido para 6 séries²⁷ nos grupos escolares, sendo que as duas últimas séries eram “[...] organizadas com objetivos pré-vocacionais e de orientação profissional [...]” (PARANÁ, 1964), isto é, eram oferecidos ensinamentos de artes e ofícios com funções de habilitação de mão de obra.

Dessa forma, essa educação primária complementar daria “[...] aos alunos, além da alfabetização e instrução primária, a formação necessária para o exercício de determinadas profissões de nível elementar” (PARANÁ, 1962, p. 10). Com essas séries extras, as crianças terminariam o curso com 14 anos de idade, ou seja, a idade mínima para o exercício de atividade remunerada. Sobre sua efetivação, “iniciada a execução da reforma do ensino primário em 1963, para os novos alunos, ela se completará em 1967 e em 1968, quando estarão funcionando em todos os grupos escolares os 5ºs e 6ºs anos primários” (PARANÁ, 1963, p. 52). Além disso, “a inovação prevê também o acesso à 2ª série do ciclo secundário daqueles que tiverem concluído a 6ª série do curso primário, uma vez que aprovados no exame de admissão” (PARANÁ, 1965, p. 86), quer dizer, era mais uma forma de estimular o acesso a esse nível de ensino.

Esses documentos apresentaram prescrições para o ensino na década de 1960 para as Classes Comuns do ensino de nível médio, trazendo informações acerca de conteúdo, método, estratégias em sala de aula, procedimentos para avaliação, apontando os objetivos do ensino para esse nível de ensino, naquele período. Esses dados puderam ser contrastados com aqueles referentes à década de 1940.

No capítulo seguinte, trataremos informações abarcadas nos documentos relativos às Classes Integrais do CEP dessa mesma década, oferecendo indícios sobre a relação entre os conteúdos e metodologias aplicados.

²⁶ Durante o período de 1960 a 1964 houve um aumento de, aproximadamente, 50% nas matrículas para o Ensino Primário devido, acredita-se, à obrigatoriedade do Ensino Primário de quatro anos para todas as crianças a partir de 7 anos de idade estabelecida pela Lei 4.024/61, diferente da constituição de 1946 que não indicava idade obrigatória (COSTA, 2017).

²⁷ Ensino primário em 6 séries nos grupos escolares; ensino primário em 5 séries nas casas escolares; ensino primário em 4 séries nas escolas isoladas (PARANÁ, 1962).

2 CLASSES INTEGRAIS E LÍNGUA INGLESA NO CEP (1960-1967)

Feita a apresentação geral da Língua Inglesa como disciplina escolar e seus métodos em âmbito nacional, passamos para a segunda seção desse trabalho, na qual exponho a questão dessa língua no Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960, destacando as Classes Integrais, quanto a sua caracterização e, por fim, a análise dos relatórios anuais dos professores dessas Classes. Entretanto, parece imprescindível traçar aspectos da trajetória do CEP, *locus* dessa pesquisa, anteriormente à tal exposição.

2.1 O ESTADO DO PARANÁ – ASPECTOS HISTÓRICOS E CEP

O Colégio Estadual do Paraná, tradicional instituição estadual de ensino, hoje localizado no centro da capital, vem trilhando sua história há mais de 170 anos²⁸. O Colégio, popularmente denominado CEP ou Estadual, também é um espaço para atividades culturais, esportivas e sociais dos paranaenses, promovendo feiras de ciências, dispendo de um planetário, banda musical, museu, entre outras atividades. Também possui um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, o CELEM, cujas aulas são oferecidas gratuitamente não só para alunos, mas também à comunidade.

Com efeito, no ano de 1846, foi criado o *Licêo de Curitiba*²⁹ por lei sancionada pelo Presidente da Província de São Paulo, Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva. Segundo o artigo 1º da Lei nº 33 (de 13/03/1846), que decretava a criação de dois liceus na província – um em Taubaté, outro em Curitiba –, “[...] se ensinarão as seguintes matérias: *Grammatica Latina, lingua Francesa, Philosophia racional e moral, História geral especialmente do Brasil, Geographia, e Geometria prática, e noções geraes de machanica applicada às artes*” (Lei nº 33 apud STRAUBE, 1993, p. 9).

Em sua exposição histórica, Straube (1993) apresenta dados sobre a duração e frequência das aulas no CEP em diversos períodos, o que nos permite deduzir a importância dada às disciplinas. Ainda para auxiliar nesse entendimento, a pesquisa

²⁸ Straube (1993) relata que o CEP teve início em 1846, com o nome de Licêo de Curitiba, porém esta instituição teve suas atividades extintas duas vezes na década de 1870, o que, para alguns, desconfigura a continuidade da instituição. Também, no decorrer de sua trajetória, teve sua nomenclatura modificada diversas vezes, todavia se trata da mesma instituição.

²⁹ Nesse trabalho, será utilizada a grafia que consta nos documentos.

de Melo (2014) – apesar de não expor informações sobre as aulas de Inglês da década de 1840 –, afirma que no Colégio Pedro II o Inglês estava presente em 6 dos 7 anos do ensino secundário, ou seja, naquele momento, ocupava um papel de destaque. Considerando que o CEP buscava equiparação àquele Colégio, é possível que também destinasse essa importância à língua.

Nessa época, a região do Paraná pertencia à Província de São Paulo, obtendo sua autonomia somente no final de 1853, com lei assinada pelo Imperador Dom Pedro II, a qual desvinculava a região paranaense do estado de São Paulo.

Até o ano de 1854, o *Licêo de Curitiba* ainda não havia se consolidado, “[...] nem mesmo era julgado existente pelo governo [...]” (STRAUBE, 1993, p. 13), de forma que, ao ser sancionada a Lei nº 17 (de 14/09/1854), que criava na capital da Província as cadeiras de Latim, Francês e Inglês, o artigo 6º estabelecia que essas cadeiras seriam preenchidas tão logo fosse estabelecido um Liceu.

Nesse mesmo ano, foi inaugurada a primeira Sede própria do *Licêo*, que teve, em 1857, a primeira *Biblioteca Pública da Província* - atual *Biblioteca Pública do Estado do Paraná* - instalada em suas dependências. O ensino secundário no Paraná não gozava de muito prestígio, não conseguindo manter seus alunos, o que ocasionou a extinção do *Licêo* e sua substituição por um colégio subvencionado³⁰. Sobre o ensino de línguas, no ano de 1859, as aulas de inglês na 4ª série ocorriam na terça e no sábado das 10h às 11h da manhã e as aulas de francês eram na terça e sexta das 11h às 12h, ou seja, tinham a mesma carga horária. Por outro lado, as aulas de Latim eram ofertadas todos os dias das 12h às 13h, tendo uma carga elevada em comparação com as outras línguas.

Em 1872, o *Licêo* foi reinaugurado em nova sede, e em 1876, com regulamento e ensino reformados, passou a chamar-se *Instituto Paranaense*, anexo ao qual foi instalada a *Escola Normal* – atual *Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto* – e “[...] uma escola primária onde os alunos da Escola Normal pudessem exercitar-se no ensino prático [...]” (STRAUBE, 1993, p. 26).

No ano de 1891, o ensino secundário foi reformulado, compreendendo 7 anos. No ano seguinte, o *Instituto Paranaense* passou a se chamar *Gymnásio Paranaense*. Acerca do ensino de línguas, em 1893, “[...] o decreto n. 6 de 17 de fev. de 1893 tornou obrigatórias as cadeiras de Inglês e Alemão e modificou o elenco de

³⁰ O ensino subvencionado pode receber incentivo financeiro governamental, público, ou auxílio da iniciativa privada.

disciplinas dos diversos anos” (STRAUBE, 1993, p. 40), ficando as aulas de línguas distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 - Apresentação das disciplinas de línguas e suas cargas horárias

Ano	Carga total semanal	Disciplinas/carga	Aula extra (revisão)
1º ano	25 horas	Português (5h) Francês (5h)	
2º ano	27 horas	Português (5h) Francês (4h) Latim (5h)	
3º ano	28 horas	Português (4h) Francês (3h) Latim (4h) Inglês (5h)	
4º ano	30 horas	Latim (3h) Inglês (5h) Alemão (5h)	Português (1h) Inglês (1h)
5º ano	30 horas	Inglês (4h) Alemão (5h)	Português (1h) Francês (1h) Latim (1h)
6º ano	30 horas	Alemão (4h) Grego (6h)	Português (1h) Francês (1h) Inglês (1h) Latim (1h)
7º ano	32 horas	Grego (4h)	Português (1h) Francês (1h) Inglês (1h) Alemão (1h) Latim (1h)

Fonte: A autora [com base em informações retiradas da obra de Straube (1993)].

Nessa distribuição de cargas horárias podemos ver que o Inglês foi ganhando espaço, enquanto que o Latim e o Francês foram perdendo, o que é ainda mais evidente quando comparado com o ano de 1859. Entretanto, assim como no Colégio Pedro II, de acordo com Melo (2014), nesse período, vemos diminuição na relevância das línguas vivas em oposição à elevação da importância dada às Ciências Físicas e Matemáticas.

Em 1900, o *Gymnásio Paranaense* conseguiu sua equiparação ao carioca *Gymnásio Nacional* – essa obtenção e posterior perda da equiparação ocorreu algumas vezes (a citar, quando, em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa reformou a legislação – exigência acatada pelo Colégio Pedro II – e o CEP não reformulou seu programa de ensino). Em 1904, mudou novamente de sede.

Sobre seus objetivos, “o curso do Ginásio Paranaense era exclusivamente doutrinário, a fim de servir de base para os estudos superiores ou então como simples preparo, essencial ao melhor exercício de qualquer profissão pública ou liberal [...]”, já o curso da Escola Normal, que funcionava anexo a esse Ginásio até 1922, “[...] era especialmente destinado à formação de professores, exigindo no estudo das matérias disciplinares um predomínio fundamental sobre a doutrina e a prática do ensino mediante o sistema melhor apropriado” (STRAUBE, 1993, p. 59).

No entanto, apesar da obstinação e investimento nesse nível de ensino, a procura não atendia às expectativas, “[...] o programa continuava o adotado anteriormente à Lei Rivadávia, observando-se ter diminuído consideravelmente a matrícula no Ginásio, não só devido ao disposto na lei, como também por ter a Universidade do Paraná³¹, recentemente fundada, criado um Curso de Preparatórios [...]” (STRAUBE, 1993, p. 60). Assim, a instituição teve de se adaptar ao regime vigente, ao contrário, teria desaparecido devido à baixa demanda.

Poucos anos depois, dados trazidos por Straube (1993), apontam que “a população do Paraná, que era de 243.655 pessoas em 1890, crescera para 397.033 em 1900, atingindo 572.375 em 1910 e 676.872 em 1917” (p. 70). Essa nova e abundante população, demonstrou interesse pelo estudo secundário, resultando em considerável aumento das matrículas, “[...] acompanhando o desenvolvimento da capital, atingindo 544 alunos, sendo realizado 9.005 exames” (STRAUBE, 1993, p. 77). Além dos exames de admissão, ao término dos cursos os alunos deveriam fazer um exame final, o já mencionado Exame de Madureza, e, mediante aprovação, recebiam os diplomas. Devido ao crescimento da busca pelo Colégio, o edifício alugado pelo estado teve de ser ampliado, construindo mais pavilhões. Por outro lado, apesar desse crescimento, “[...] a legislação de ensino não vinha acompanhando o desenvolvimento do Estado, o que dificultava o trabalho dos educadores” (ibid., p. 70).

Em 1918, foi criado o *Gymnásio Paranaense Internato* – que, em 1925, passou a funcionar sob a direção do *Gymnásio Paranaense Externato*.

Em 1942, o *Gymnásio Paranaense* foi nomeado *Colégio Paranaense*, já que todos os estabelecimentos que oferecessem o segundo ciclo colegial deveriam ser denominados *Colégio*. Em 1943, foi mudada a denominação do *Colégio Paranaense*

³¹ A Universidade do Paraná, atual Universidade Federal do Paraná, foi fundada em 1912 sob liderança do deputado e diretor de instrução pública do Paraná, Victor Ferreira do Amaral.

Externato para Colégio Estadual do Paraná. O Ginásio Paranaense Internato passou a chamar-se *Colégio Paranaense* – já que oferecia tanto o ciclo ginásial como o colegial –, desvinculando-se do estado.

Em 1944 foi iniciada a construção da atual sede, inaugurada em 1950 pelo então Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, e pelo governador do estado, Moysés Lupion, que, em mensagem expôs o desejo de que não se limitasse a grandeza do Colégio apenas no aspecto material, mas que fosse um excelente centro educativo para quem nele procurasse a sua educação (PARANÁ, 1950). E, de fato, na época em que as escolas públicas eram consideradas superiores às privadas, o CEP era referência tanto pela grandeza material, por suas proporções físicas e instalações, quanto por seu ensino secundário de qualidade.

Os edifícios e obras arquitetônicas escolares projetados com estilos e proporções monumentais já vinham sendo construídos desde há muito, como é o caso da Escola Normal de São Paulo em 1894, mesclando grandezas dimensional e moral, como refere Bencostta³² (2007) “[...] a arquitetura transforma-se em pedagogia eloquente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade moderna” (p. 123).

Correia (2005) também destaca a importância da arquitetura na compreensão da realidade social de um determinado período, via-se “o desejo de transmitir aos habitantes de Curitiba a grandeza que suas obras tiveram, através da simbolização dos edifícios escolares, disseminar seus projetos políticos” (p. 222). A autora aproxima tal questão com o Colégio Estadual do Paraná, exemplo de uma dessas grandes e simbólicas edificações, cuja inauguração sofreu atrasos devido às dificuldades financeiras e falta de mão de obra qualificada.

Naquele momento, iniciou-se uma influência da arquitetura moderna nas linhas arquitetônicas, que não foi substancialmente vista ali. Ao contrário, sua forma simétrica, com horizontalidade marcada, pode nos indicar a dificuldade do conservador em se modernizar.

Além do prédio em si, quanto à sua localização, Correia (2005) diz ser “[...] possível afirmar que a intenção fosse a de implantar escolas em locais onde a

³² Bencostta (2007) analisa a arquitetura da Escola Normal de São Paulo levando em consideração aspectos como o seu arquiteto e estilo arquitetônico, a planta do edifício - a fim de verificar seu formato e dependências, para serem relacionados com o projeto pedagógico da escola. Tais questões foram abrangidas, não de forma exaustiva, no trabalho de Straube (1993) a respeito das sedes do Colégio Estadual do Paraná e por Correia (2005) fornecendo detalhes - como formato, pavilhões, corredores, hall, ambientes - sobre o prédio da atual sede do Colégio.

densidade populacional estivesse aumentando; por isso, escolas mais importantes foram construídas em bairros centrais, para que pudessem ser vistas por toda a população” (p. 251). Assim, o CEP foi tomado como símbolo do progresso educacional na cidade de Curitiba.

Com os avanços do início da década de 1950, Curitiba buscava se firmar como cidade grande, a capital do estado. Visava a transição da condição colonial e rural, para a urbano-industrial desenvolvida e moderna. Oliveira, D. (2001) confirma que, durante as décadas de 1950 e 1960, o Paraná viveu “[...] intensa proliferação de novos centros urbanos. No caso da região Norte, tal fato deve ser atribuído a expansão das atividades relacionadas ao café. No Sudeste, foram a madeira e a pecuária” (p.35). Assim, a exploração do mate, da madeira e do café impulsionaram a industrialização nesse estado – processo que “[...] coincide com a intensificação das políticas imigratórias e com o auge do Ciclo da Erva-Mate” (ibid., p. 24).

Magalhães (2001) destaca que a importância política da imigração no Paraná foi tanto pelo povoamento do território, como pelo que o acompanhou: diversificação das atividades econômicas, que contribuiu para a urbanização; formação da classe média do estado, que pressionou pelo direito ao voto, pelos direitos aos cidadãos não católicos, pelo aumento salarial e, de grande importância, pela universalização da escola pública. A autora sugere que “[...] a universalização da escola pública foi resposta à disposição de se inculcar a disciplina nos indivíduos desde a infância, mas também ao atendimento a uma demanda das classes médias com relação à democratização do conhecimento” (Ibid., p. 38).

Na década de 1960, a administração Ney Braga deu forma concreta aos projetos de industrialização do estado (OLIVEIRA, D., 2001). Nesse período, se efetivou o processo de urbanização e o êxodo do trabalhador rural, com o desenvolvimento agrícola e a industrialização do campo; quando importantes rodovias foram construídas – o estado viu seu sistema de estradas e transporte se desenvolver de forma substancial, englobando o ferroviário, portuário e de aviação; também ocorreu ampliação da rede de esgoto e distribuição de energia elétrica às residências, além da instalação de linhas de comunicação e de telefones; realizou-se abertura de novas maternidades; verificou-se desenvolvimento da indústria hoteleira e turística; e, claro, ampliação das casas e grupos escolares, em ambos os ambientes rural e urbano (PARANÁ, 1961; 1962; 1963; 1965).

Somente ao final dos anos 1970, é que a população urbana paranaense ultrapassou a rural.

O contexto analisado foi marcado pela ocupação do território, aumento populacional, surgimento dos novos centros urbanos e colonização das áreas rurais; movimento que, não sem conflitos, foi vislumbrado pelas pessoas da época como um período de progresso e modernização, no qual a educação foi enfatizada como um dos fatores desta modernidade (SCHELBAUER, 2014, p. 77).

Nesse processo de transição, ainda era realidade a falta de instrução primária³³ às crianças, e, apesar do reconhecido esforço em relação ao ensino secundário, alegava-se³⁴ que esse nível de ensino era entendido como inadequado às necessidades de desenvolvimento do Paraná e do Brasil, já que os cursos deveriam dar aos estudantes “[...] habilitação para o exercício de profissões de nível médio” (PARANÁ, 1962, p. 11). Também, faltava investimento no ensino técnico industrial e agrícola, bem como no ensino superior: “[...] um Estado que depende de agricultura, não viu criada nenhuma escola superior dêsse ramo” (PARANÁ, 1961, p.34). Essa carência seria suprida na década seguinte, com a criação de cursos técnicos diversos a nível superior.

Nessa época, buscava-se, de forma ininterrupta, criar unidades de ensino de grau médio – ginásios, colégios, escolas normais e cursos normais regionais. O governador Lupion ressalta que o século XIX foi o da expansão do ensino primário, e o século XX, o do ensino secundário. Então, foram tomadas medidas para incentivar os alunos a frequentarem tal nível de ensino, como a gratuidade absoluta das instituições públicas, a oferta de bolsas, ou “[...] que fossem concedidas vantagens aos alunos, como por exemplo, dar-lhes referência para os empregos públicos, independentes de concurso ou exame público” (STRAUBE, 1993, p. 21).

Apesar da crescente procura pelo ensino secundário, um problema ainda preocupava – a elevada taxa de reprovações no Curso Ginásial. A fim de tentar

³³ No que diz respeito à educação primária, foi reportada insuficiência de escolas, alta evasão – sendo muito pequena a parcela de crianças que chegava a concluir a 4ª série –, falta de legislação adequada e de recursos técnicos e financeiros, o que, acreditava-se, seria solucionado com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases Estadual proposta pela LDB de 1961 (PARANÁ, 1962). Atribuiu-se à subalimentação das crianças, a grande causa da evasão, principalmente na zona rural e nas escolas isoladas (PARANÁ, 1963). Por isso, foi implantado um programa de distribuição de Merenda Escolar. Além disso, era relevante o problema do analfabetismo adulto, para o qual foi criada a Mobilização Estadual contra o Analfabetismo (MECA) a fim de amenizar a situação.

³⁴ Essas críticas foram tecidas pelo governador Ney Braga em relação à gestão anterior, de Lupion. Acerca disso, ver MAGALHÃES, M. (2011, pp.51-77).

diminuir esse índice, em 1959, o Ministério da Educação passou a autorizar alguns estabelecimentos de ensino a desenvolverem Classes Experimentais, as quais previam ação e participação dos alunos, considerando seus interesses e experiências, contavam com um número reduzido de alunos em cada sala e períodos de atividades mais prolongados. No Paraná, teve a autorização para tal exercício, o Colégio Estadual, que as denominou Classes Integrais, iniciando o ano letivo em 1960, contando com apenas duas turmas de 25 alunos, da primeira série ginásial (STRAUBE, 1993).

Paralelamente, além dessa medida, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 – que propunha que os estabelecimentos municipais e particulares de ensino primário e médio deveriam ter seu ensino autorizado, reconhecido e organizado para cada estado, considerando sua realidade, características e necessidades –, “[...] reconhece que a baixa eficiência do rendimento do ensino de grau médio decorre da sobrecarga de matérias” (PARANÁ, 1962b, p.23).

Por esse motivo, apoiados na crença³⁵ de que seguindo um currículo simplificado e próximo de seus gostos e aptidões, os alunos apresentariam resultados satisfatórios, foi proposta e aprovada³⁶ a diversificação do currículo, tanto do ensino ginásial quanto do colegial, sendo que “[...] o Colégio Estadual do Paraná³⁷ levou mais longe a diversificação curricular no curso colegial, propondo a instituição de seis diferentes modalidades de ensino, com conteúdo eminentemente teleológico de preparação ao ingresso nos cursos superiores [...]” (PARANÁ, 1962b, p. 3). Os cursos tinham disciplinas comuns e obrigatórias (como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física), além das complementares optativas (como Inglês) para compor o número de disciplinas obrigatórias e os alunos deveriam escolher uma modalidade de acordo com sua preferência, aptidão e vocação. Para o 1º ciclo ginásial, os alunos deveriam escolher entre quatro modalidades: A (com intensidade ao estudo da Matemática e das Ciências), B (da Geografia e da História), C (das línguas modernas) e D (das línguas clássicas). Para o 2º ciclo colegial, havia seis subdivisões, sendo de orientação científica – Curso de Ciências Matemáticas; Curso de Ciências Biológicas, e Curso

³⁵ Não apenas na crença, mas nos resultados dos experimentos que vinham sendo realizados. Vieira e Dallabrida (2016) lembram que Contier considerou a ressonância do projeto das Classes Experimentais na LDB de 1961, que tornou legal a experimentação (consta no art.104 e art.20).

³⁶ Consta na Portaria n.1749 de 11 de maio de 1962.

³⁷ Em 1955, foi aprovado o Regime Interno dos Ginásios e Colégios do Estado, determinando que o CEP tivesse regime próprio, dadas suas características de instalação e longevidade funcional.

Científico de orientação eclética –, e de orientação humanística – Curso de Ciências Sociais, Curso de Geografia e História, e Curso de Línguas (PARANÁ, 1962b).

Considerando que o estado do Paraná, e nele se inclui o CEP, teve representatividade na resistência às imposições do governo, às propostas políticas e educacionais da época, é de se questionar se o ensino nas décadas de 1960 e 1970 seguia as prescrições governamentais.

Assim como em outras regiões do país, no Paraná, o golpe recebeu apoio de diversos setores da sociedade civil – empresários, religiosos, civis – mas também recebeu resistência, por exemplo, vinda de professores e estudantes. Magalhães (2001) colabora com a quebra da imagem passiva e ordeira desse estado, ao questionar que

[...] ou bem a resistência ao regime militar foi muito expressiva, ou bem a repressão se tornou uma prática obsessiva, independentemente do risco efetivo oferecido pelos indivíduos ali indiciados. Advogados, jornalistas, estudantes, parlamentares, donas de casa preocupadas com o custo de vida; sindicatos, associações, cooperativas, universidades, todos colocados sob suspeita pela polícia política, que radiografava, com riqueza de detalhes, as ações e palavras dos paranaenses (MAGALHÃES, 2001, p.89).

Da parte docente, vimos associações de professores participarem ativamente, incluindo a Associação dos Professores do Paraná (APP) – fundada com ideais conservadores em 1940, porém modificando suas orientações políticas ao longo de sua história –, cujos membros vinham, majoritariamente, do Instituto de Educação e do Colégio Estadual do Paraná, este último sendo palco de assembleias da APP (CAMARGO, 2017).

Além da resistência vinda dos professores, relatórios e recortes de jornais contidos nas pastas temáticas dos arquivos do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) expõem a resistência ocorrida naquele período por parte de alunos do CEP, além de diversos grupos que lutavam pelos direitos dos estudantes que estavam sendo violados naquele período – como a União Brasileira dos Estudantes Secundários, a União Paranaense dos Estudantes (UPE) e o Movimento Estudantil Livre. Estes tinham em suas pautas, além dos assuntos referentes ao cotidiano da vida escolar e universitária – como a qualidade e o preço dos alimentos consumidos pelos estudantes –, as lutas contra o regime governamental militar e a disciplina ditatorial nos colégios, as propostas recém impostas de cobrança de anuidades e

privatização do ensino público, o acordo MEC-USAID, o “tecnicismo” do ensino, dentre outros assuntos de ordem semelhante.

Além desses movimentos, no CEP houve a produção de um jornal – O *Inconfidente* – para a divulgação de assuntos ligados à comunidade escolar, às situações consideradas injustas no próprio colégio, como é o caso da cobrança de anuidades, da demora da confecção das carteirinhas dos estudantes, do alto preço dos alimentos no interior do Colégio, mas também para o incentivo aos estudantes à luta contra o governo; também eram feitos poemas de resistência; pequenas matérias com atualizações quanto às lutas ao redor do mundo; alertas sobre o que denominavam “dedo-duragem” contra os professores ocorridas nas aulas (quando professores abordavam assuntos considerados inadequados por alunos mais conservadores); críticas ao trabalho do Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná e sua suposta cumplicidade às exigências do Diretor Ernani Straube (de 1966 a 1969), por eles considerado conivente com as demandas do governo; propunham, então, um grêmio independente com eleições livres, novos estatutos, representação autêntica.

Alguns grupos tiveram suas atividades encerradas pelo regime, como é o caso da UPE, fundada em 1939, sendo a entidade estadual estudantil mais antiga do Brasil, assumindo posicionamentos políticos que pendiam as vezes para a direita, outras para a esquerda. Ainda assim, representou os estudantes matriculados nas instituições de ensino superior, públicas, semipúblicas ou privadas do estado do Paraná. Em abril de 1968, foi fechada pelo regime militar a partir da instauração do Ato Institucional nº 5 e extinta pelo Ministério Público Federal em janeiro de 1969, após lutar contra o ensino superior pago em instituições públicas recém decretado (ZAPARTE, 2011).

Prosseguindo cronologicamente, na década seguinte, ocorreu a promulgação da Lei nº 5.692/71, passando o CEP a ofertar “[...] habilitações, no nível de 2º grau, em Desenho de Arquitetura, Técnico em Edificações, Auxiliar de Patologia Clínica, Auxiliar de Farmácia, Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica” (STRAUBE, 1993, p. 119). Posteriormente, mais habilitações profissionalizantes³⁸ foram

³⁸ Além da oferta desses cursos, em consonância com as propostas da Lei nº 5.692/71, o CEP organizou o Departamento de Orientação Educacional e Profissional, com aconselhamento vocacional (SILVA, 2012).

ofertadas, divididas por áreas – humanística, biológica e tecnológica – e cumpridas em 3 anos.

Quanto a isso, um recorte de jornal, intitulado “Ensino em crise”³⁹, datado de 1979, tecendo críticas ao ensino no CEP, o descreveu como uma decadência, com cursos e professores desqualificados, afirmando que “[...] é algo de preocupante, se pensarmos que o CEP foi o primeiro colégio a adotar a lei 5692/71 que instituiu a “Reforma”. Seguindo, tece críticas ao “ensino técnico”, que não formava técnicos (por não haver preparo real para inserção no mercado) e criava estudantes despreparados para a universidade. Esses pareceres nos dão indícios de que o Colégio adotou as diretrizes da nova Lei prontamente.

Assim, aspectos da trajetória e apontamentos históricos do Colégio nos mostram que o mesmo passou por diversos formatos, tendo finalidades específicas, em conformidade com os projetos e políticas do país e do estado, modificados a cada período. Por isso, devido ao seu valor, é uma importante referência de estudo.

Passemos agora às Classes Integrais, porém antes se faz importante aclarar a questão da nomenclatura. O que foi chamado de Classe Experimental em diversas regiões do país, foi denominado Classe Integral no Colégio Estadual do Paraná. Se trata de experiência pedagógica semelhante, porém com nomenclaturas diferentes.

Tendo os caminhos abertos pelos ideais *escolanovistas*⁴⁰, e seguindo os mesmos preceitos das *classes nouvelles*⁴¹ – proposta de modelo pedagógico alternativo e inovador para o ensino secundário francês que visava democracia após a Segunda Guerra e ensino com formação não só para o trabalho, mas para a vida – , nos finais dos anos 1950 e meados de 1960, foi proposta renovação pedagógica do ensino secundário, denominada *Classes Experimentais*⁴². Estas visavam contribuir para a transformação do ensino secundário, principalmente em relação à

³⁹ Tal recorte foi acessado no Dossiê “Colégio Estadual do Paraná” das pastas temáticas da DOPS.

⁴⁰ Proposta de ensino progressista, com método ativo, inspirada nas ideias de direito à educação – pública e gratuita – a todos os cidadãos, e que promova o desenvolvimento da autonomia do educando, possibilitando, então, o combate às desigualdades sociais. No Brasil, ganha notoriedade em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, fazendo parte nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (MIGUEL, 2011).

⁴¹ Sobre a influência dessas classes nas Classes Experimentais do Brasil, ver “Luis Contier como catalisador de redes: Classes Experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960” de Vieira e Chiozzini (2018).

⁴² Para aprofundar sobre a introdução das Classes Experimentais no Brasil, ver “Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961)” de Vieira e Dallabrida (2016).

democratização do acesso a esse nível de ensino, a fim de que deixasse de ser exclusividade das elites.

Circulava entre os defensores da educação pública, e também entre os estudantes, a ideia de que as leis e as práticas educativas estavam ultrapassadas, que não cabia mais, naquela sociedade em desenvolvimento e com diversificadas demandas, um ensino tão rígido, uniforme e estanque. Por isso, essas Classes intencionavam “[...] desenvolver um currículo adaptado às condições dos alunos e às solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e modificada pelas novas descobertas científicas [...]” (CHAVES JUNIOR, 2016, p. 520). Se apostava na educação escolar como responsável pelo desenvolvimento econômico e social, formando indivíduos capacitados para se integrarem à nova sociedade (urbana, moderna, industrial e democrática) que se desenvolvia. Para atender ao novo público e à nova finalidade de ensino, era necessário haver mudança no programa, no currículo, no método.

As Classes Experimentais, como descrevem Chaves Junior (2017) e Dallabrida (2018), seriam desenvolvidas em instituições com condições pedagógicas que possibilitassem tal experiência; deveriam ter número reduzido de professores, os quais deveriam ser credenciados, e que realizassem reuniões frequentes; necessitavam de consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados, e que também deveriam participar de reuniões periódicas; o currículo deveria buscar formação humana sólida, atendendo às aptidões individuais e visando maior articulação do ensino das várias disciplinas por meio do uso de métodos ativos; deveriam ter número reduzido de alunos em cada classe (no máximo 30); ainda, o tempo de permanência na escola aumentado seria preenchido com atividades extraclasse chamadas de Clubes.

Dallabrida (2018), sobre as classes secundárias experimentais entre 1959 e 1962, reporta que “[...] essa experiência pedagógica renovadora se realizou, nesse período, em 46 colégios, localizados em oito estados, sendo que a maioria pertencia aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro [...]” (p. 104), dentre esses estados está o Paraná. Aqui, a instituição que teve a autorização para implantar as Classes Experimentais, foi o CEP.

A seguir, destino um espaço para descrever as Classes Integrais do CEP, e, posteriormente, serão apresentadas as aulas de Língua Inglesa nessas Classes, de acordo com os registros abarcados nessa pesquisa.

2.2 CLASSES INTEGRAIS DO CEP

Conforme mencionado anteriormente, no CEP, essas Classes Experimentais foram chamadas de Classes Integrais, dentre os motivos, o fato de ter horário de funcionamento integral (com tempo de permanência na escola ampliado) e propor formação integral (física, intelectual, artística, religiosa, moral, sexual, social e democrática), além de que o nome “experimental” poderia não causar boa impressão. Todavia relatórios e documentos oficiais se referiam, muitas vezes, a tal inovação como “Classes Experimentais”.

Em trabalhos sobre as Classes Integrais, Chaves Junior (2017; 2018) descreve o processo de elaboração do projeto das tais classes, iniciado no final de 1959, pela professora Ruth Compiani – na época, professora da Universidade Federal do Paraná –, um grupo de professores da mesma Universidade e um grupo de professores do CEP. Os registros das reuniões dos professores do CEP daquele ano, bem como os relatórios anuais de 1960 a 1967, fazem referência ao Método de Ensino por Unidades Didáticas, embasado nas teorizações de Henry Morrison⁴³.

Importante mencionar que, antes da implantação dessas Classes, Chaves Junior (2018) relata que, em 1957, foi desenvolvido, com natureza experimental e temporária, um “pequeno colégio” dentro do próprio Colégio Estadual do Paraná, denominado “Colégio Experimental” anexo ao CEP – o qual forneceria condições para observação e pesquisa pedagógicas. Sobre isso, o pesquisador detalha:

Em linhas gerais, o Colégio Experimental funcionou da seguinte forma: dentro do universo de quase 4000 alunos que frequentavam o CEP nos 3 turnos - o que era considerado um “ambiente pedagógico fundamentalmente desconhecido quanto as suas reais possibilidades bem como quanto as suas falhas” - foram selecionadas 10 turmas, uma de cada série dos cursos do período matutino, para o controle experimental, “perfazendo no máximo 350 alunos”. Para a regência destas turmas foram indicados professores “do próprio corpo docente” do CEP e que estivessem dispostos a colaborar com o trabalho experimental e em receber os alunos-mestres da Universidade do Paraná para realizar as suas práticas de docência (CHAVES JUNIOR, p. 90-91, 2018).

⁴³ Educador norte-americano que propôs o ensino pelo “Método de Unidades Didáticas”. Em busca de inovação, projetos escolares fundamentados na noção de unidade do “Plano Morrison” foram adotados em algumas escolas no Brasil. Tal proposta constituía do estabelecimento de um conjunto de temas relacionados compondo um plano de ensino progressivo e integrado.

Essa experiência, nos cursos ginásial e colegial, motivou o desenvolvimento das Classes Integrais, no curso ginásial. O projeto experimental do CEP carregava influência das propostas *escolanovistas*, das metodologias ativas e, principalmente, das Classes Experimentais de São Paulo⁴⁴ - pioneiras na inovação do ensino secundário inspiradas nas *classes nouvelles* francesas. Representou, a partir dessas propostas, algo exclusivo e diferenciado.

A inovação representava a busca por atender à nova realidade, como referido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1958, p. 78): “à medida que evolui nossa concepção dos objetivos e funções da escola secundária, vai-se acentuando uma tendência para torná-la menos uniforme nas suas práticas e menos rígida na sua estrutura”.

Para o ingresso em tais classes, o aluno deveria ser aprovado no Exame de Admissão, ter o consentimento dos pais, e atender a alguns critérios de seleção, tais como: os pais terem residência fixa na cidade e próxima ao colégio, ter condução própria, ter a intenção de cursar os quatro anos ginásiais, ter boa redação e leitura. Além disso, não eram aceitos os filhos de militares ou pessoas sujeitas a transferência, candidatos que dependiam de duas conduções até a escola, meninos com mais de 13 anos de idade, para evitar heterogeneidade quanto a maturidade na mesma turma (CHAVES JUNIOR, 2016).

Alguns dos critérios de admissão às Classes Integrais me leva a crer na permanência do caráter elitista do acesso à esse nível de ensino, como a disponibilidade para cursar os 4 anos e a desnecessidade de trabalhar e interromper os estudos; ter condução própria; a exigência da residência fixa em Curitiba e preferencialmente perto do CEP implicava em que a família deveria ser de classe social elevada; o sucesso no exame de admissão demandava curso primário prévio de qualidade, ou curso preparatório, para ter condições de passar no exame.

No entanto, defende-se que essas medidas foram postas pela busca da diminuição do índice de evasão, para garantir que os alunos não abandonassem as Classes Integrais e fossem para as Classes Comuns, ou, até mesmo, desistissem do ensino secundário. Inicialmente, havia a necessidade da sequenciação, já que o experimento era como um laboratório que buscava resultados. Por isso, a

⁴⁴ Para descrição de algumas das experiências não somente no ensino público, mas também de colégios privados e católicos, ver o artigo “Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950” de Dallabrida (2018)

necessidade de que todos os que entrassem, concluíssem seus estudos nesse mesmo projeto.

Ainda, contra a ideia da elitização dessas Classes, já que a procura era grande e as vagas eram poucas, realizava-se sorteio público, “[...] um importante critério para atribuir ao processo uma pretensa isenção, do ponto de vista da coordenação, evitando possíveis críticas quanto a favorecimentos a alguns candidatos por influências as mais diversas” (CHAVES JUNIOR, 2017, p. 139), o que, na verdade, acabava retirando o critério de “capacidade” do aluno no processo de seleção. Essa prática também trazia heterogeneidade para as classes.

As classes funcionavam em tempo integral: pela manhã, das 7h20min às 11h50min (inicialmente, as aulas começavam as 8h, mas surgiu a necessidade desse acréscimo), eram ofertadas as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Francês, Inglês ou Latim, Desenho e Educação Física; já no período da tarde, das 13h50min às 17h30min, eram conduzidas as atividades artístico-culturais, com as disciplinas de Música, Artes Aplicadas e Religião, bem como as aulas de reforço para as disciplinas estudadas pela manhã. Além das aulas semanais, os alunos também tinham aulas aos sábados pela manhã, das 7h20min às 9h50min (CHAVES JUNIOR, 2016).

Suas atividades “estendiam-se aos aspectos sociais, de orientação profissional, com entrevistas, de orientação sexual, e de educação física dirigida, clubes, viagens, passeios e visitas” (STRAUBE, 1993, p. 114). Os relatórios anuais (PARANÁ, CEP, 1960-1967) apontam que os clubes eram atividades extraclasses ofertadas de forma regular variando de acordo com o interesse dos alunos e disponibilidade dos professores para coordenar as atividades, e incluíam xadrez, damas, escolinha de artes com oferta de desenho, pintura, cerâmica, fotografia, teatro, danças, literatura, língua inglesa, etc.

Havia um projeto de interdisciplinaridade, denominado “Entrosamento das disciplinas”, que previa o trabalho de diversas disciplinas focando um mesmo tema. Por exemplo, em Português era lido sobre a vida urbana em Roma, na aula de Desenho eram trabalhados os estilos arquitetônicos e artísticos romanos, em Música eram trabalhadas músicas romanas, em Inglês o vocabulário sobre meios de transporte, e em Francês os monumentos romanos. Chaves Junior (2017) mostra, por meio de relatos de professores, que era uma tentativa de fazer um trabalho

interdisciplinar que, as vezes resultava em grandes conexões entre disciplinas, outras, não havia tanto entrosamento entre elas.

O rendimento escolar não era baseado apenas na aquisição de conhecimentos, os professores atribuíam conceitos – Ótimo (A), Bom (B), Suficiente (C), Insuficiente (D) – bimestralmente, avaliando, também, a conduta do aluno quanto a pontualidade, cooperação, atenção, interesse, boas maneiras, sociabilidade e respeito pelos colegas, ordem e capricho nos trabalhos, hábitos de higiene e iniciativa. Quanto à aprovação, era necessário que o aluno alcançasse, pelo menos, rendimento Suficiente, em todas as disciplinas. Caso isso não ocorresse em uma delas, caberia ao corpo docente decidir sobre sua aprovação com dependência na disciplina, ou reprovação. Optando-se pela primeira opção, o aluno deveria recuperar-se durante as férias.

Acreditava-se no potencial dessa experiência pedagógica para solucionar algumas deficiências do ensino secundário brasileiro, por exemplo, os altos índices de reprovação e evasão (CHAVES JUNIOR, 2016). Diversos foram os motivos atribuídos à tal problema, como o maior acesso a esse nível de ensino. No entanto os alunos, heterogêneos, não se adaptavam à estrutura homogênea do ensino secundário. Então, ao propor classes mais homogêneas por meio do critério de idade para admissão, por exemplo, o problema de evasão e reprovação poderia ser solucionado, pois acreditavam que os alunos, tendo a mesma idade, teriam o mesmo nível de maturidade, interesse e desempenho.

Várias foram as tentativas de inovação no ensino com esse caráter de reformulação e democratização da educação escolar, como as que inspiraram a formulação do Plano de Organização das Classes Integrais: “Colégio da Fundação Getúlio Vargas - Nova Friburgo”; Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia da “Universidade de São Paulo” e da “Universidade do Rio Grande do Sul”; além das experiências estrangeiras do “Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres - França” e do “Liceu Manoel de Salas - Chile” (CEP, 1963).

Os resultados da experiência apontaram diminuição no índice de evasão e de reprovação, ou seja, um de seus objetivos foi alcançado (CHAVES JUNIOR, 2017). Além disso, obteve sucesso e benefícios no sentido de renovação – mesmo que houvesse pontos de conservadorismo, como os critérios de seleção dos alunos, ou a exigência de disciplinas comuns obrigatórias. No entanto, por diversos motivos estruturais, administrativos e financeiros – principalmente em relação ao pagamento

dos professores, que recebiam pelo trabalho de tempo integral –, no ano de 1967, as Classes Integrais deixaram de existir e os alunos que ainda as cursavam foram incorporados às Classes Comuns.

Alguns fatores foram contra essa experiência como um todo, não se limitando ao caso do CEP. Além do alto custo com corpo docente e infraestrutura, o número pequeno de alunos por turma ia contra a necessidade da expansão de vagas para atender à crescente demanda. Além disso, as experiências ocorreram, em sua maioria, em instituições privadas, ou seja, não representavam a realidade das instituições públicas, que não teriam condições de implantar Classes do mesmo cunho.

De forma geral, o momento visava um outro tipo de formação: um ensino secundário com currículo enxuto e simplificado, mas com formação integral e individualizada, onde o aluno estivesse no centro. Isso em um período em que, paralelamente, se disseminava uma educação técnica, tecnicista, com formação para o trabalho.

Apresento a seguir o ensino de Línguas Estrangeiras nas Classes Integrais do CEP.

2.3 REGISTROS ANUAIS DAS CLASSES INTEGRAIS

Com a Lei nº 4.024 de 1961, foram lançadas diretrizes que representavam possibilidades de conteúdos e métodos, mas que permitiam interferência das instituições, que necessitavam de adequações às suas realidades. Dessa forma, o ensino de Língua Estrangeira perdeu a obrigatoriedade, sendo sua inclusão ou exclusão responsabilidade de cada estado. Resultou que algumas escolas mantiveram o Francês e o Inglês, como foi o caso do Colégio Estadual do Paraná, enquanto que outras não ofereciam o ensino da Língua Inglesa.

Sobre o ensino de línguas nas Classes Integrais:

[...] estava previsto o trabalho com o “Francês, em forma recreativa” ao longo da 1ª série do curso. No primeiro semestre da 2ª série, os alunos frequentariam aulas de Inglês e Francês para que pudessem no segundo semestre optar por uma delas ou, demonstrando “gosto e aptidão”, continuar com ambas (CHAVES JUNIOR, 2016, p. 532).

Então, para essa análise documental, foram explorados os registros anuais das aulas de Inglês das Classes Integrais do CEP, com o objetivo de entender como se dava o ensino dessa língua nesse contexto.

Inicialmente, tive acesso aos “Relatórios das Classes Integrais” que estavam divididos por ano, sendo, seis livros, um para cada ano (de 1961 a 1966). Posteriormente, tive acesso aos relatórios dos anos de 1960 e 1967. Como será possível observar nas apresentações individuais desses relatórios, houve um cuidado em sua organização e preservação. São livros encadernados e com capa dura, com folhas de espessura fina, datilografadas, com uma média de 220 páginas cada. Os relatórios não contêm paginação datilografada, mas enumerações feitas à mão – nem sempre em sequência numérica. Sendo assim, por vezes não foi possível incluir dados para referências.

O registro de cada disciplina é assinado pelo professor responsável e, ao final, o relatório é assinado pela coordenadora das Classes Integrais do CEP (Ruth Compiani). Esse tipo de documento, por ser escrito pelo próprio professor, possui significância e relevância, pois nos permite uma aproximação da realidade das aulas, isto é, contando com a veracidade das informações nele contidas, podemos ter acesso à prática no contexto de sala de aula.

Uma vez que o foco dessa pesquisa é o ensino de Língua Inglesa, informações a esse respeito foram priorizadas.

Conforme dados dos relatórios, o objetivo inicial do estudo do Inglês era o de tornar a língua conhecida aos alunos para que pudessem escolher conscientemente entre o Inglês e o Francês no 2º semestre. Resultou que a maioria dos alunos optou pelo Inglês, o que criou um sério problema no segundo semestre: as turmas eram demasiadamente grandes, o que dificultava a apresentação das aulas e a assimilação da matéria. A solução para o problema foi a subdivisão das turmas em grupos menores.

A fim de melhor visualizar a questão das línguas vivas oferecidas, elaborei um quadro no qual é possível observar a abertura gradual de novas turmas e novas séries, além das ofertas e opções pelas línguas estrangeiras:

Quadro 2 - Relação das línguas estrangeiras ofertadas por séries nas Classes Integrais

ANO	SÉRIES	LÍNGUAS OFERTADAS		
		INGLÊS	FRANCÊS	LATIM
1960	1ª série	Não	Sim	Não
1961	1ª série 2ª série	Não Sim	Sim Sim	Não Sim
1962	1ª série 2ª série 3ª série	Não Sim Sim	Sim Sim Sim	Não Sim Sim
1963	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série	Sim Sim Sim Sim	Não Não Sim Sim	Não Não Não Sim
1964	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série	Sim Sim Sim Sim	Não Não Não Sim	Não Não Não Não
1965	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série	Sim Sim Sim Sim	Não Não Não Não	Não Não Não Não
1966	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série	Sim Sim Sim Sim	Não Não Não Não	Não Não Não Não
1967	2ª série 3ª série 4ª série	Sim Sim Sim	Não Não Não	Não Não Não

Fonte: A autora (com base em informações retiradas dos relatórios analisados).

No quadro, é possível constatar que o inglês se tornou predominante a partir de 1962. Nesse ano, os alunos da 2ª série, no 2º semestre letivo, tiveram de optar entre uma língua ou outra. Assim, conforme as novas turmas abriam, foram sendo priorizadas as aulas de inglês, e o francês foi perdendo seu espaço. O motivo não foi somente a predileção, mas também o fato de que, devido à nova LDB de 1961, houve modificação no plano das Classes Integrais em relação às línguas estrangeiras vivas. Tal questão foi exposta em um item no relatório do ano de 1962.

O Planejamento do trabalho para o ano de 1962, para as 3ªs séries se efetuou de acordo com a previsão no Plano de Organização das Classes Integrais. Apenas um aspecto foi modificado em face da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a questão do estudo das línguas estrangeiras vivas.

O Plano das Classes Integrais admitia a possibilidade de o aluno optar por uma delas (Francês ou Inglês) após o período obrigatório de familiarização com seu estudo; também admitia a possibilidade de o aluno continuar estudando ambas, isto porque talvez viesse a necessitar delas ao ingressar no 2º ciclo.

A opção se fez após o 1º semestre da 2ª série e o resultado foi o seguinte: 33 alunos optaram pelo Inglês; 7 alunos optaram pelo Francês; 6 alunos continuaram com ambas prevendo a hipótese de necessitar delas no curso científico, razão que se anula em face da nova lei.

Considerando a nova situação e também procurando atender o grupo de alunos que estudando ambas as línguas solicitara nova oportunidade para se definir por uma delas, já que não estavam satisfeitos e se julgavam prejudicados em relação ao outro grupo, foi resolvido que se lhes daria a chance perdida – sendo que o resultado foi o seguinte: 39 alunos optaram pelo Inglês; 7 alunos pelo Francês (CEP, Relatório de 1962).

De acordo com o relatório de 1963, devido ao baixo interesse pelo Francês, e também ao fato de acreditarem que a dedicação a uma só língua durante os 4 anos ginasiais poderia trazer maior rendimento, a língua foi suprimida em caráter experimental, e o Inglês inserido desde a 1ª série. Da mesma forma, o Latim não teve demanda, possivelmente pela falta de incentivo expressa pela LDB de 1961, sendo suprimido em caráter definitivo. Então, os alunos que já estavam participando das aulas dessas duas línguas, puderam concluir até o fim do ano, mas elas deixaram de ser ofertadas no ano seguinte para novos alunos, e por completo em 1964.

O ano letivo era dividido de forma bimestral, sendo que a opção pela língua inglesa ou francesa (enquanto essa ainda era oferecida), era feita semestralmente. Quanto à frequência das aulas de línguas, eram oferecidas de duas a quatro aulas semanais, dependendo da série e da opção pelo Francês (antes de ser excluído).

Como atividade extracurricular de Língua Inglesa, era oferecido o “Clube Sing Song” onde eram cantadas canções em inglês. Essa atividade possibilitava a interação dos alunos e oportunizava a prática da língua em forma de cantoria.

Como já referenciado, foi desenvolvido um projeto chamado “Entrosamento das Disciplinas” – cuja ideia se vinculava à de interdisciplinaridade⁴⁵ –, em que alunos e professores de várias disciplinas trabalhavam assuntos em comum. Dessa forma, o conteúdo de Inglês, geralmente concentrado na aquisição lexical, se relacionaria ao de outras disciplinas, especialmente História e Geografia.

Nos relatórios, consta que a verificação da aprendizagem era feita por intermédio de provas objetivas, exercícios orais e escritos e conversação. Depois de

⁴⁵ Nesse sentido, ver o trabalho de Fazenda (1995).

cada prova, era feita, pelos próprios alunos, a retificação da aprendizagem nos cadernos – que continham vocabulário ilustrativo, exercícios complementares, canções e poesias.

Quanto ao índice de aproveitamento das aulas de Inglês, esses registros apontam que os objetivos foram atingidos, uma vez que os alunos comprovaram razoável domínio do idioma. O relatório de 1961 apresenta resultados de uma comparação entre as Classes Integrais e as Comuns: os alunos das aulas de Inglês da 2ª série das Classes Integrais apresentaram mais conhecimentos até mesmo quando comparados aos alunos das 3ª e 4ª séries das Classes Comuns. Entretanto, não encontrei evidências dessas informações, como folhas de atividades, ou descrições aprofundadas das avaliações realizadas.

Havia grande variedade de recursos nas aulas: jogos, atividades orais, exercícios escritos, apresentações musicais, filmes, revistas, etc, tendo como foco a oralidade – a conversação sendo praticada em equipes. No decorrer das 4 séries, eram trabalhados vocabulários e estruturas gramaticais em situações específicas e familiares aos alunos, como, por exemplo, descrever a família, a escola, os hábitos e atividades dos alunos, as cidades, a alimentação, esportes, o corpo humano, animais, situações de compras ou ir ao cinema, comparação entre os Estados Unidos da América e o Brasil, em diversos aspectos, confecção de cartões natalinos, etc. Por meio de muita repetição e revisão, era possibilitado o aprendizado de vocabulários e frases de seus cotidianos. Entre os objetivos visados, buscou-se tornar uma outra nação conhecida, com os seus costumes e tradições, salientar o que há de comum entre o Brasil e o estrangeiro, ensinar a respeitar culturas e tradições de outros povos.

No que diz respeito ao uso de livros didáticos, consta, embora sem detalhes, que alguns eram usados para fornecer textos, contos, poemas e exercícios gramaticais que seriam trabalhados com os alunos. Possivelmente, isso se justifica por ser uma proposta que adota o método ativo, isto é, contra o ensino livresco.

Antes de passar para a apresentação individual dos relatórios⁴⁶, seguem, no quadro abaixo, os itens neles contidos (alguns apresentam subitens extras ou suprimem outros, de acordo com as atividades desenvolvidas):

⁴⁶ De forma geral, os trabalhos interdisciplinares seguiam a mesma conduta em todos os anos. Portanto, a fim de evitar repetições, será exposto somente o que houve de diferente em cada ano.

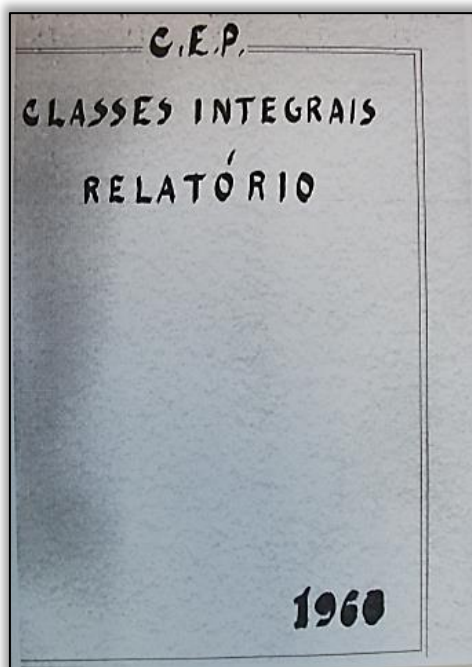
Quadro 3 - Conteúdo dos Relatórios

- Quadro geral de matrículas
- Relação nominal dos alunos
- Relação do corpo docente em exercício e outros funcionários
- Cópia das atas de resultados finais
- Estatística de aproveitamento do ano letivo anterior
- Horário escolar
- Observações gerais sobre as atividades escolares referente ao ano letivo
- Modificações feitas ao plano das Classes Integrais
- Organização das turmas (duas turmas de cada série – 25 alunos cada)
- Reuniões de professores
- Entrosamento das disciplinas
- Demonstrações realizadas pelos alunos
- Relatório do serviço de Orientação Educacional
- Estudo do Meio (visitas realizadas no ano)
- Relatório de Filmes Projetados
- Campanhas realizadas
- Atividades Extra Classe (Clubes de Ciências, Artes, Gouache, Fotografia, Xadrez, Filatelia, Danças Folclóricas, Carpintaria, Aeromodelismo, Palavras cruzadas, Literário Dentifrício, Esportivos, etc.)
- Relatórios de cada disciplina
- Aproveitamento escolar (bimestral, de todas as disciplinas, de todas turmas)
- Considerações Finais

Fonte: A autora (com base em informações retiradas dos relatórios analisados).

2.3.1 Relatório do ano de 1960

Figura 1 - Capa do Relatório de 1960



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1960 – CMCEP.

Esse relatório não é um livro encadernado, com capa dura e colorida, como são os dos anos seguintes. Ao contrário, é uma folha simples contendo apenas as informações necessárias para definir o documento, como se pode ver na figura acima.

O ano de 1960, foi o primeiro da experiência e só foram ofertadas as turmas A e B de 1ª série.

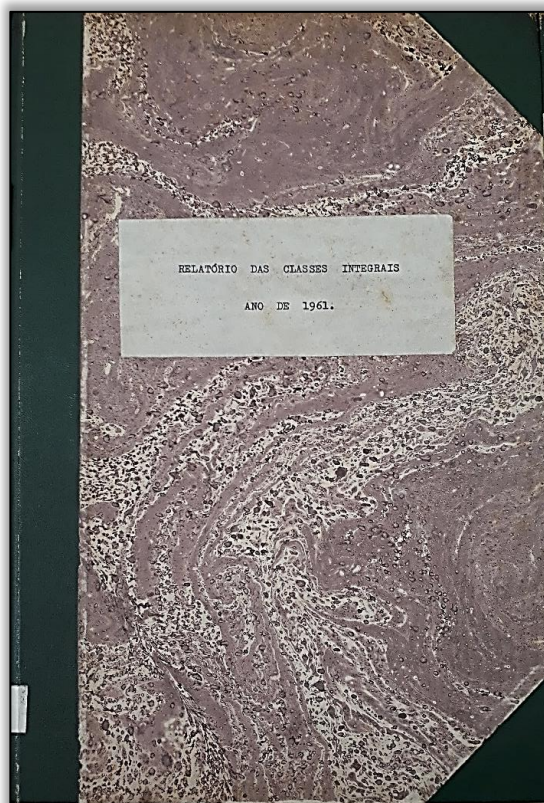
Nesse relatório, há um item denominado “Descrição do Método Didático”⁴⁷ em que se afirma que, além de adotar o “Learning by doing”, o ensino consistiu essencialmente em orientação das atividades discentes; o aluno pesquisou, comparou, analisou, formulou sínteses. Em suma, foi orientado no sentido de redescobrir a matéria, trabalhá-la e organizá-la num todo significativo. Também é referenciada a adoção do Método de Unidade Didática (CEP, Relatório de 1960). Além disso, traz indicativos do uso de fichas de estudo, e da intenção de suscitar a autonomia e reponsabilidade dos alunos.

⁴⁷ A foto original do documento se encontra em anexo na página 150.

Esse relatório não traz informações acerca do ensino de inglês pois, nesse ano, apenas o francês era estudado como língua estrangeira.

2.3.2 Relatório do ano de 1961

Figura 2 - Capa do Relatório de 1961



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1961 – CMCEP.

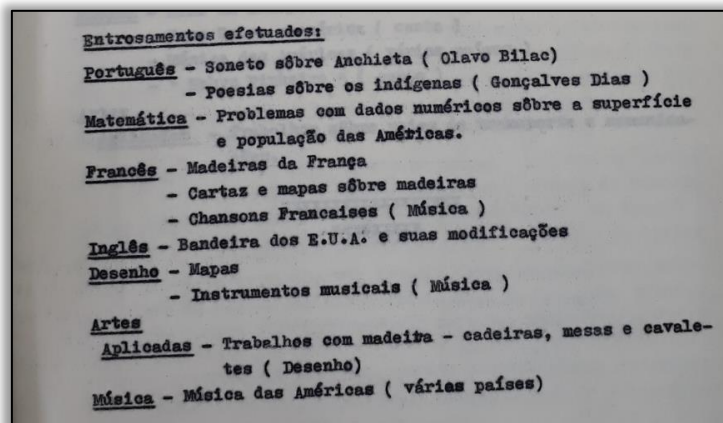
O relatório desse ano, em ótimo estado de conservação, se apresenta encadernado, contém capa dura e de coloração marrom com textura branca, com bordas pretas. Uma etiqueta no centro do livro indica as referências do documento.

No ano de 1961, foram organizadas 4 turmas – duas de 1ª série e duas de 2ª série. No que diz respeito à busca pela experiência pedagógica, de 219 aprovados no exame de admissão, 103 candidataram-se e 50 foram selecionados.

No projeto de “Entrosamento das Disciplinas”, consta que, ao estudar as Américas, a 2ª série trabalhou a bandeira dos Estados Unidos da América, gravuras da Casa Branca com suas dependências, erosão nos E.E.U.U, o chá na Inglaterra, além de ter sido feita visita ao Consulado Americano. Também cantaram "Silent Night" na festa de encerramento do ano (CEP, Relatório de 1961).

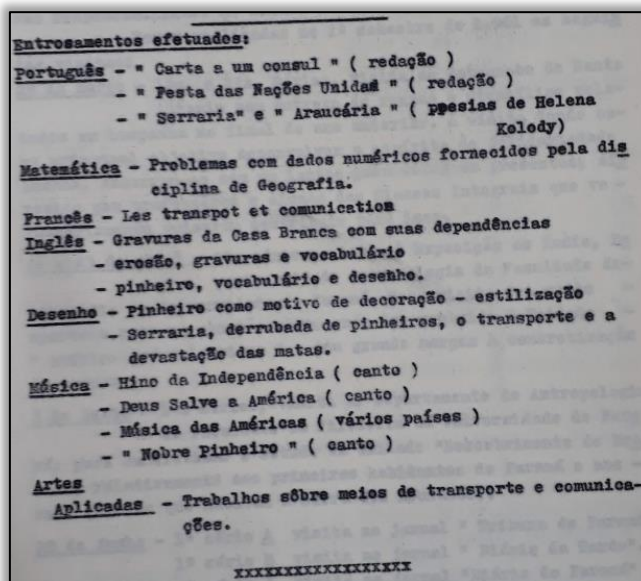
Os trechos contidos nas imagens abaixo documentam estas atividades interdisciplinares:

Figura 3 - Entrosamentos da 2ª série (Unidades I, II e III) - 1961



Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1961 – CMCEP, p.12.

Figura 4 - Entrosamentos da 2ª série (Unidades III, IV e V) - 1961



Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1961 – CMCEP, p. 13.

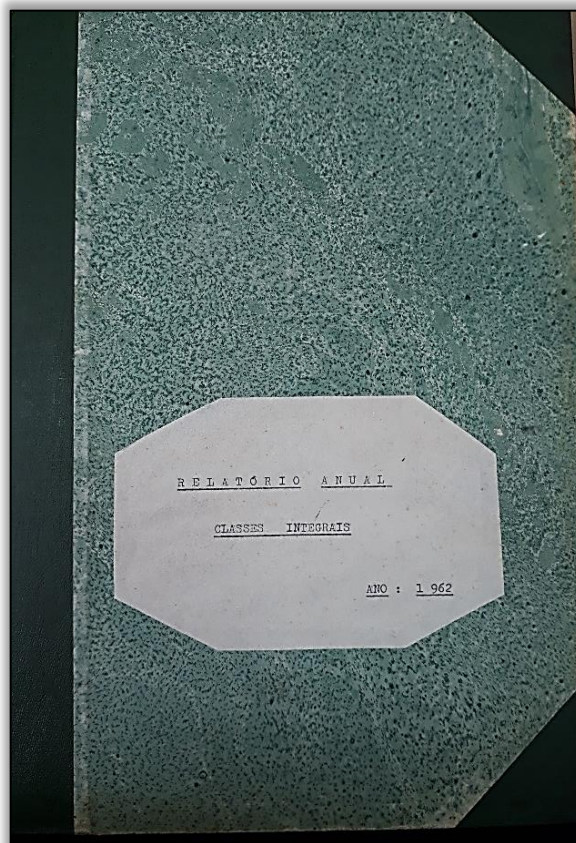
Também é mencionado no relatório o Panamericanismo⁴⁸, embora sem nenhuma descrição do trabalho realizado acerca da temática.

Não há menção ao uso de livro didático. No entanto, adotou-se como leitura suplementar, o livro *Frank and Maria – Book I*, cedido pelo Serviço de Divulgação e Relações Culturais dos Estados Unidos da América⁴⁹ (CEP, Relatório de 1961).

⁴⁸ O Panamericanismo, ou Interamericanismo, seria uma união de todos os países da América, com objetivos políticos, econômicos, militares, culturais, etc. Para aprofundar na questão, ver Pereira (2011).

2.3.3 Relatório do ano de 1962

Figura 5 - Capa do Relatório de 1962



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1962 – CMCEP.

O relatório desse ano segue o padrão do ano anterior. Também em excelente estado de conservação, se apresenta encadernado, com capa dura e de coloração verde texturizado, e moldura preta. A etiqueta no centro do livro indica as referências do documento.

No ano de 1962, foram organizadas turmas de 1^a, 2^a e 3^a série, sendo o inglês oferecido a partir da 2^a série, com carga horária de 4 aulas semanais.

Em relação ao interesse pelas Classes nesse ano, foram aprovados 243 alunos, desses 86 se candidataram, dos quais 50 foram sorteados. Comparados aos dados do ano anterior, houve maior busca pelas Classes.

O relatório continha um tópico extra trazendo a questão das “Classes Integrais (Experimentais) do Colégio Estadual do Paraná face ao Parecer nº 13 e a

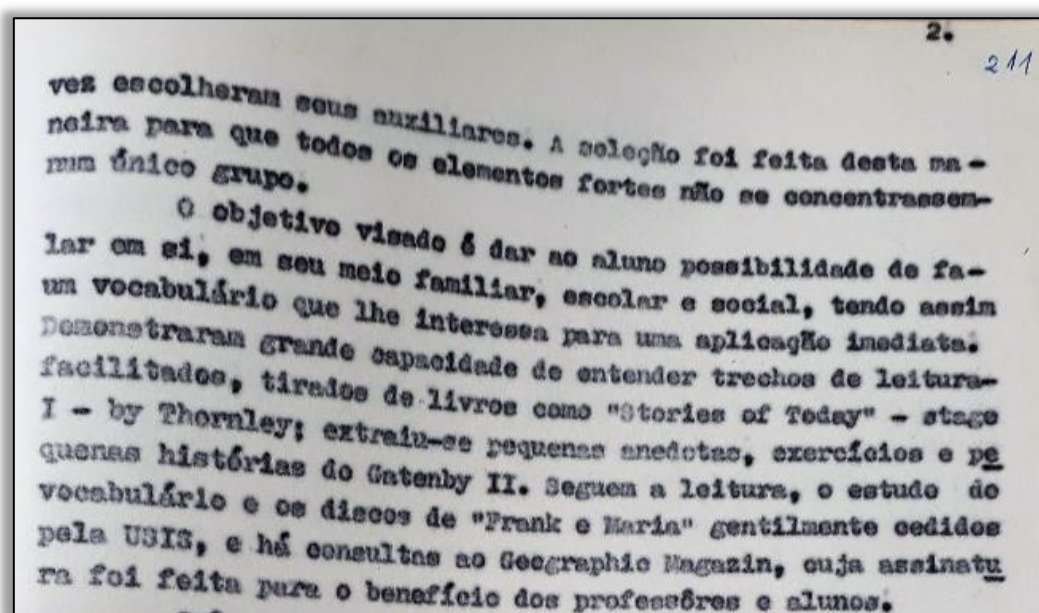
⁴⁹ Sigla em inglês: United States Information Service (USIS). Foi um dos órgãos oficiais do governo estadunidense responsável pela produção de fontes impressas publicados em português, para o público brasileiro, entre os anos de 1922 e 1988 (JUNQUEIRA, 2018).

Lei Diretrizes e Bases”. Consta que foi solicitado aos estabelecimentos de Ensino Secundário com experiências em andamento, e que desejassem continuar com as mesmas, o seguinte: 1 – Relato completo dos resultados; 2 – Razões pelas quais não poderão se adaptar à nova legislação; 3 – Nova proposta para prosseguir com a experiência para o curso todo. Além desse, um relatório dos “Estágios de aperfeiçoamento realizados por professores das classes integrais no ginásio vocacional Oswaldo Aranha, em São Paulo”.

Os Entrosamentos das Disciplinas realizados envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Inglês foram: na 2ª série – localização, limites e áreas do Paraná e do Brasil; relevo do Paraná; hidrografia do Paraná; vegetação. Nas reuniões dos pais, os alunos participaram apresentando canções em inglês e francês, além da leitura em coral de poesias. Na 3ª série – Biblioteca do Colégio e Biblioteca Pública. Vocabulário sobre meios de transporte e comunicação.

Sobre o uso de materiais didáticos, é reportado que “[...] trechos de leitura facilitados, tirados de livros como “Stories of Today” – stage I – by Thornley; extraiu-se pequenas anedotas, exercícios e pequenas histórias do Gatenby II” (CEP, Relatório de 1962, p. 211). Além desses, como se vê na seguinte imagem, assim como no ano anterior, foram trabalhadas as habilidades de leitura e audição com *Frank and Maria*.

Figura 6 - Material didático adotado em 1962

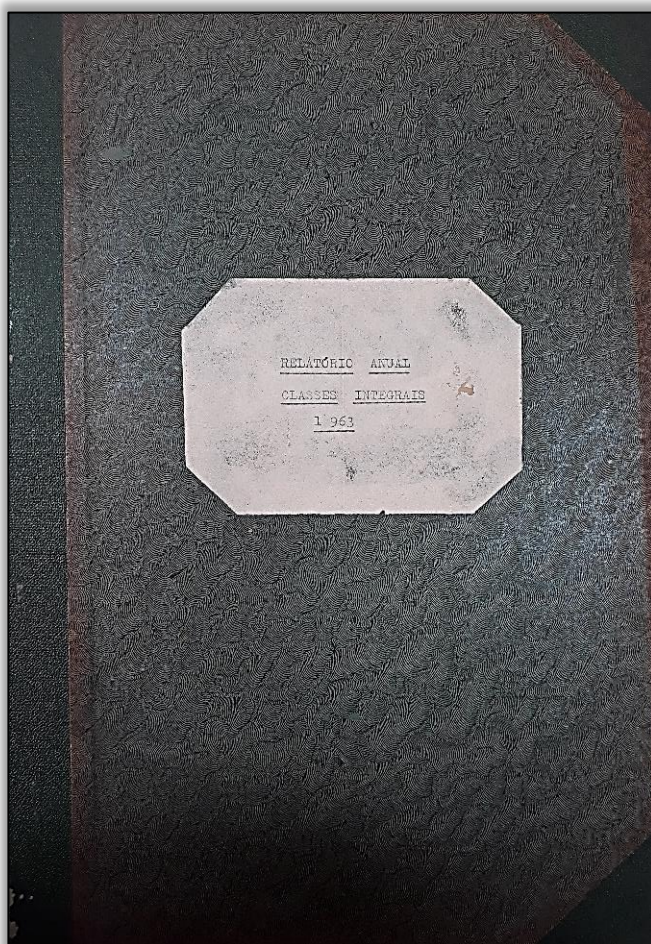


Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1962 – CMCEP, p. 211.

O trecho acima traz informações não somente acerca desses materiais didáticos adotados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, mas também seus objetivos – possibilitar ao aluno a aquisição de suficiente vocabulário necessário para falar sobre assuntos específicos e ler os textos selecionados.

2.3.4 Relatório do ano de 1963

Figura 7 - Capa do Relatório de 1963



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1963 – CMCEP.

O relatório do ano de 1963 seguindo o padrão do ano anterior, se apresenta encadernado, contém capa dura de coloração acinzentada, e bordas pretas. As referências do documento estão indicadas na etiqueta ao centro do livro.

Dada a busca pela língua inglesa, nesse ano, o idioma passou a ser ofertado desde a 1ª série, e houve supressão do latim e do francês (nas novas turmas de 1ª e

2ª série). Por esse motivo, este relatório, em comparação com os outros, traz mais informações acerca das aulas de Língua Inglesa.

No que diz respeito ao uso de livros didáticos, é mencionado que, para a 1ª série, “[...] durante este primeiro estágio, eminentemente oral, não foi ainda adotado um livro didático [...]”, o que me faz supor que posteriormente seria adotado algum livro didático.

Os assuntos referentes ao Entrosamento de Disciplinas foram ministrados em forma de leitura e de questionário. A parte gramatical foi dada de modo indireto. Na reunião de pais e alunos da 2ª série, houve apresentação de duas canções: *Brother John* e *Row your boat*. Na 3ª série, o Inglês se relacionou com História e Geografia nos seguintes tópicos: pré-história (trecho de leitura), Egito (leitura e conversação), Assírios e Caldeus (conversação), Hebreus e monoteísmo (conversação). Quando o assunto era a Ásia, foi aplicado questionário sobre sua situação geográfica: limites, área e localização, relevo, hidrografia, clima e vegetação, população, língua e religião.

Também, o mundo grego e o continente europeu: mitologia grega, questões sobre a Grécia, sobre Roma, a Grã-Bretanha, limites e características da Europa. Ainda, foram atividades do Entrosamento, os animais do zoológico após visita ao Passeio Público, descrições sobre hipotéticos piqueniques e passeios à praia. Para o tema “Na Cidade”, foi simulada uma compra em loja de roupas para que os alunos praticassem conhecimentos acerca de descrições de roupas, e também uma ida ao cinema, envolvendo o conhecimento relacionado. Nos próximos assuntos, “Nossa Pátria” e “Nosso Estado”, foram realizados trabalhos em cartolinas. Também, para o fim do ano, foram feitos planejamentos para as férias e cartões de Natal.

Além disso, assim como no ano anterior, os alunos da 3ª série tiveram uma audição semanal dos discos *Frank and Maria*, com comentários sobre os vocabulários, gramática e história, decorrentes das próprias lições que acompanham os discos. Essa informação, comparada com a do relatório de 1961, me leva a crer que eram, então, audiolivros trabalhados tanto nas habilidades de leitura quanto de audição. Em adição a esse material, pequenas histórias e anedotas foram retiradas do livro *Gatenby II* e dadas como leitura suplementar. Consta no relatório que foi dada maior ênfase ao trabalho oral, mas que o escrito foi também intensificado – os testes foram apenas orais, mas realizaram vários exercícios escritos no caderno.

Para a 4ª série, no projeto interdisciplinar, foram realizados trabalhos em equipe sobre a Europa medieval e as cruzadas, por meio de tradução da revista *National Geographic Magazine*. Foi feito estudo sobre as origens do Parlamento e os alunos responderam um questionário sobre a Guerra dos Cem Anos. Também, leitura e discussão sobre a Civilização Inglesa e Americana e escritores representativos, como Shakespeare. Além disso, dando maior ênfase à parte escrita do que a oralidade, foram trabalhados os temas “Colecionando selos”, “Escalando o Monte Everest”, “A Vida de Campo Inglesa”, “Uma Vila Inglesa”, “Uma visita a Londres e a Nova York”, “Vida em Países de Língua Inglesa” com trabalhos individuais, em duplas ou equipes. Também para essa série, é revelado que foram introduzidos alguns exercícios do livro – *Beginning lessons in English* (CEP, Relatório de 1963).

Este é um ano importante para o experimento pedagógico, já que são formadas as primeiras turmas que passaram pelo curso completo – da 1ª até a 4ª série – em regime experimental. Foi possível expor alguns resultados⁵⁰ para essa disciplina, todavia não são muito otimistas, como se vê na imagem abaixo. Diz-se que o entusiasmo no emprego da língua inglesa na 4ª série não foi tão grande como nas demais séries, o que poderia estar ocorrendo devido ao uso excessivo da língua portuguesa nos anos anteriores.

Figura 8 - Resultados alcançados em 1963

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: Conseguiu-se pouco rendimento e pouca vontade dos alunos nos trabalhos individuais de entrosamento e nos orais. Houve maior rendimento nos trabalhos em equipe e nos de pesquisa em forma de questionários.

O entusiasmo no emprêgo da língua inglêsa nesta série não foi tão grande como nas demais séries. Atribui-se isto a se ter utilizado demais a língua portuguêsa nos anos anteriores.

Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1963 – CMCEP, p. 216.

⁵⁰ Também apresenta os resultados de uma pesquisa que havia sido realizada: alunos das Classes Comuns e alunos das Classes Integrais, das 4ª séries, fizeram testes de Português e Matemática, além de uma relação entre rendimento escolar e nível socioeconômico. Os alunos das Classes Integrais demonstraram resultados mais satisfatórios, além de não parecer haver dependência entre esses fatores – o que são dados interessantes para o experimento.

2.3.5 Relatório do ano de 1964

Figura 9 - Capa do Relatório de 1964



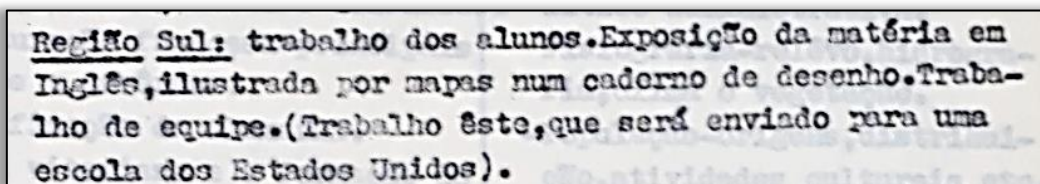
Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1964 – CMCEP.

O relatório de 1964 – ano em que dos 207 aprovados no exame, 111 candidataram-se e 50 foram sorteados –, também está preservado com capa dura de coloração preta texturizada, e borda preta. As especificações do documento estão indicadas na etiqueta ao centro do livro.

Como atividades extras, realizaram leituras de pequenos contos retirados do livro de *Gatenby II- Direct Method* como *A sad story*, *The four musicians*, *A cross-word puzzle*, *A story about Edison*. Além desses, foi feita a leitura coral da poesia *The squaw dance* de Lew Sarett e trabalho com a música *Never on Sundays*. Como de costume, no fim do ano, confeccionaram cartões de Natal.

Quanto aos Entrosamentos do Inglês com as disciplinas de História e Geografia, na 1ª série, foi trabalhado um diálogo sobre Curitiba e vocabulário a respeito do mate. Na 4ª série, foram desenvolvidos trabalhos de pesquisa, leitura e conversação acerca do Império Britânico e os Estados Unidos da América em diversos aspectos (meio rural e urbano, universidades, literatura). Ainda para essa série, quando estudada a região Sul do Brasil, foi proposto um trabalho em equipe que, segundo o registro, seria enviado para uma escola dos Estados Unidos, como verifica-se no trecho a seguir:

Figura 10 - Entrosamento de Inglês e Geografia em 1964



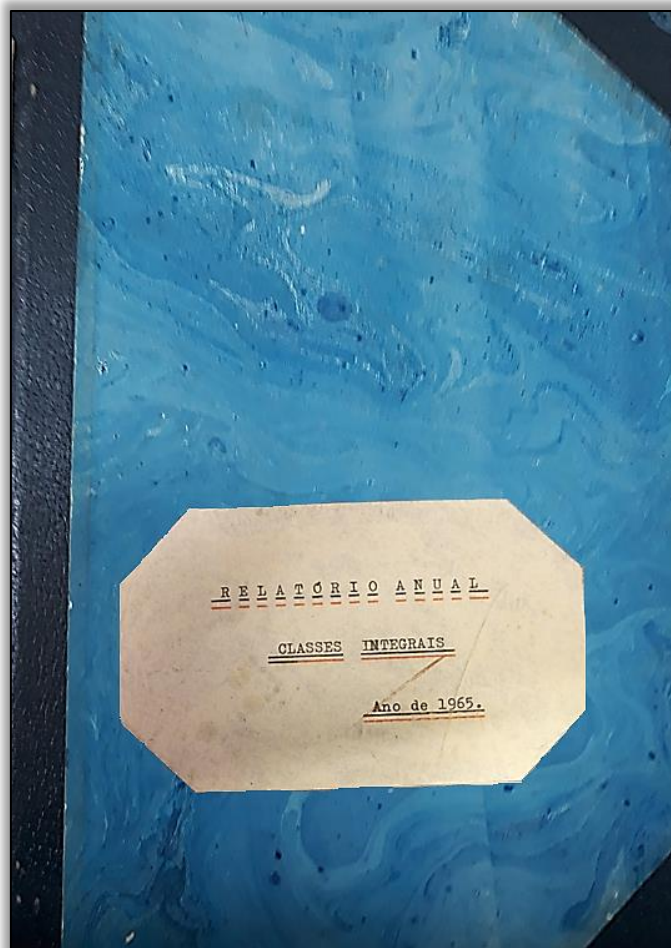
Região Sul: trabalho dos alunos. Exposição da matéria em Inglês, ilustrada por mapas num caderno de desenho. Trabalho de equipe. (Trabalho este, que será enviado para uma escola dos Estados Unidos).

Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1964 – CMCEP, p. 20.

As demonstrações realizadas pelos alunos, envolvendo Língua Inglesa e Música, foram um canto para os alunos da 1ª série, e um número musical em Inglês para a 2ª série (CEP, Relatório, 1964).

2.3.6 Relatório do ano de 1965

Figura 11 - Capa do Relatório de 1965



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1965 – CMCEP.

O relatório desse ano segue o padrão dos anteriores, com o mesmo tipo de encadernação e capa, em coloração azul. Nesse ano, foram sorteados, dos 111 que se candidataram, 49 novos alunos para a 1ª série – uma das vagas foi ocupada por um aluno repetente.

No projeto interdisciplinar, é referenciado que, para a 1ª série, foram explorados diálogos sobre Curitiba; pontos cardeais e uso dos mesmos na orientação nos Estados Unidos da América; vocabulário sobre a temperatura; o uso do chá na Inglaterra.

Nas 2ª e 3ª séries, foi ensinada a leitura através de símbolos fonéticos, quando necessário, e deu-se grande atenção ao “Pattern Practices”, ou seja, às substituições de palavras em estruturas novas. Também, nas aulas, os alunos memorizaram e representaram diálogos, além de os copiar no caderno

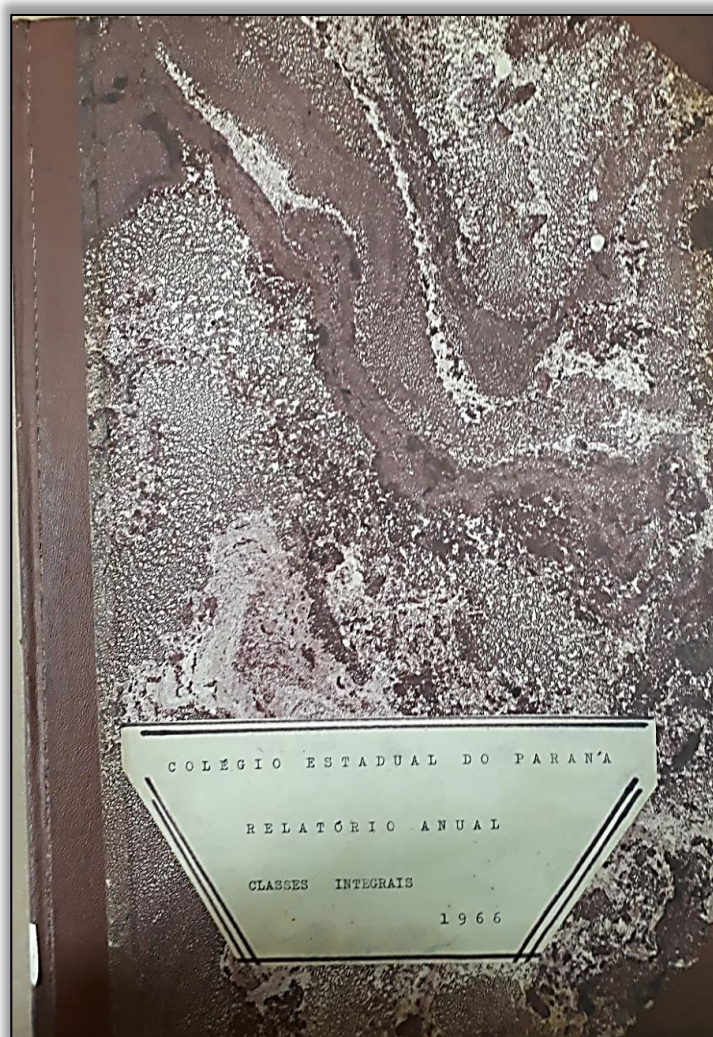
posteriormente. Para a aprendizagem das partes do corpo, na 2ª série, cantou-se “Hooocki-Pooocki”. Também cantaram a canção “Deus salve a América”, além de assistirem os filmes “Nova York moderna” e “Feira mundial”.

Na 3ª série, foi feito estudo de sentenças célebres da revista “Life” v. 34, n. 9, n. 4 e n. 5 (CEP, Relatório de 1965).

A 4ª série turma não realizou atividade de Entrosamento relevante. Nessa série, era focado o exercício escrito – de maneira a preparar os educandos para o Curso Colegial. Ainda assim, eram realizadas apresentações orais, como quando é relatado que os alunos fizeram, dando explicações em língua inglesa, a projeção de slides sobre o Parlamento Inglês.

2.3.7 Relatório do ano de 1966

Figura 12 - Capa do Relatório de 1966



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1966 - CMCEP.

Nesse ano – o relatório segue o padrão dos demais, porém carregando a cor marrom com textura branca, assim como suas bordas – foram preenchidas, por meio de sorteio, 47 vagas para a 1ª série – havia 3 alunos repetentes.

Nesse relatório é anunciada a decisão de extinguir, gradativamente, o regime das Classes Integrais, integrando-o ao sistema normal do estabelecimento. Dentre os motivos alegados⁵¹, estão a recomendação do Conselho Estadual de Educação para a redução do horário de estudo em apenas um período, deixando de ser integral. Outro fator foi a remuneração dos professores – os atrasos nos pagamentos desanimavam os docentes, afetando seus desempenhos em aula. O aproveitamento dos espaços físicos das salas de aulas por maiores quantidades de alunos, também foi uma questão levantada. Com isso, a partir de 1967 não seriam abertas novas turmas. As turmas já existentes continuariam suas aulas apenas no período matutino, com cortes na carga horária.

Sobre os encaminhamentos da disciplina de Inglês, na 1ª série foi proposta mudança no horário, sendo oferecidas aulas mais curtas com maior frequência (4 aulas de 35 minutos cada). Era previsto que estas seriam estritamente orais, com auxílio de material audiovisual, sem uso de livros, como se vê na imagem abaixo:

Figura 13 - Planos para as aulas de Língua Inglesa em 1966

II - Plano Experimental:

No começo do ano foi elaborado, apresentado e aprovado um Plano Experimental de ensino do Inglês na 1ª série ginasial. As características principais do plano foram apresentação totalmente oral da matéria sem uso de livro, extensivo - uso de material audio-visual e aulas mais curtas, mas mais frequentes; pleiteadas inicialmente seis aulas de 25 minutos, por motivos técnicos de horário foram adotadas 4 aulas de 35 minutos renumeradas como três aulas de 50 minutos.

O plano incluía desenvolvimento de um ensino semelhante, com introdução de livros didáticos e auxiliares a partir do 2º ano e abrangia todo o curso ginasial, visando como meta final que os alunos ao completarem a 4ª série ginasial tivessem domínio razoável da língua inglesa o que por sua vez permitiria elaborar um programa correspondente para o curso colegial visando fornecer aos alunos do 3º ano colegial conhecimentos suficientes para que não somente não tivessem problemas nas provas vestibulares, mas tivessem domínio suficiente do idioma para usarem livros didáticos de nível universitário em inglês com facilidade e mesmo pudessem utilizar seus conhecimentos nos seus empregos.

Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1966 – CMCEP, p. 77.

⁵¹ A foto original do documento se encontra em anexo na página 151.

No entanto, são acusadas falhas que impediram tal execução – falta de qualidade do material fornecido pelo C.C.A.A. e cooperação nula da Cultura Inglesa, que também deveria fornecer material audiovisual. A crítica está explicitada na imagem a seguir:

Figura 14 - Falha no material audio-visual

b) O uso de filmes e diapositivos resultou em fracasso to tal por deficiência dos aparelhos de projeção e pela - qualidade insatisfatória dos filmes fornecidos pela / Cultura Inglesa e pelo Centro Americano, aliás quanto' aos diapositivos a cooperação da Cultura Inglesa foi nu la.

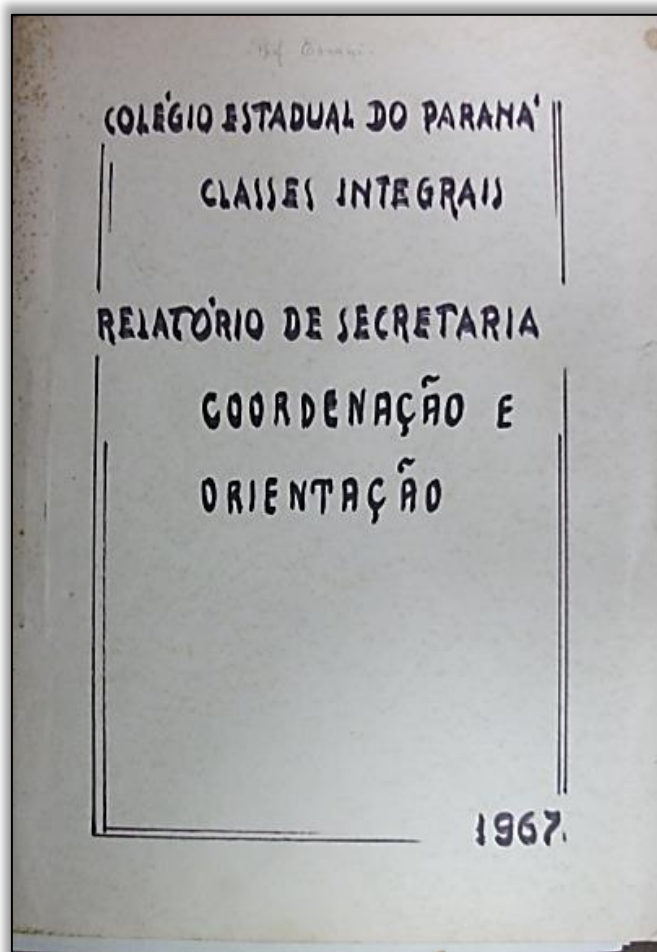
Assim sendo o programa baseado largamente no uso in tensivo do material áudio-visual foi muito prejudicado e não pôde ser executado na amplitude prevista.

Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1966 – CMCEP, p. 78.

Esse relatório contém registro do “Clube Sing Song”, no qual eram trabalhadas as disciplinas de Inglês e Música conjuntamente. É relatado que se atingiu melhora na pronúncia dos alunos, já que inicialmente era trabalhada a letra e depois colocada em prática no canto. Adicionalmente, foram feitos jogos e audições de discos.

2.3.8 Relatório do ano de 1967

Figura 15 - Capa do Relatório de 1967



Fonte: Relatório das Classes Integradas do ano de 1966 – CMCEP.

O relatório desse ano – que não possui o mesmo formato dos anteriores, ou seja, não contém capa dura, colorida e identificação central, sendo muito mais simples – apresenta apenas os quadros de professores e alunos das 2ª, 3ª e 4ª séries, já que não foram abertas turmas para a 1ª série. Além disso, apreciações sobre a experiência, que findava naquele ano.

Com efeito, com essa exploração, priorizando os detalhes acerca dos procedimentos envolvendo a língua inglesa, foi possível uma aproximação com as propostas, as práticas em sala de aula, as respostas dos alunos de acordo com os resultados alcançados.

Ao observar superficialmente os relatórios de outras disciplinas, constatei que os desse idioma não apresentam tantas informações e descrições detalhadas do trabalho realizado em sala de aula, todavia, de qualquer modo, continuam o

suficiente para tecer considerações significativas para o objetivo aqui proposto. Isto é, foi possível acessar o material utilizado em sala de aula; os tipos de exercícios realizados; a forma como os alunos eram avaliados; os resultados, embora nem sempre satisfatórios, do processo de ensino e aprendizagem, indicando o envolvimento dos alunos com a disciplina; os projetos interdisciplinares, demonstrando que havia um esforço em realizar entrosamento da disciplina de Língua Inglesa com outras.

As Classes Integrais surgiram em um momento em que houve uma espécie de brecha na política educacional para o ensino secundário, pois já era sentida a necessidade de mudança na educação – sendo, então, incluída na Lei a permissão para o funcionamento de classes experimentais, onde houvesse condições. Os educadores visavam renovar a cultura escolar, reformar as práticas pedagógicas que estavam engessadas em conceitos tradicionais conservadores, por meio dessa proposta experimental, que perdurou por quase uma década.

Retomando o conceito de cultura escolar proposto por Juliá (2001), as Classes Integrais podem ser entendidas tanto do ponto de vista de sua concepção, quanto organização e funcionamento, como um experimento que propunha um novo conjunto de normas, definindo outros conhecimentos e condutas, gerando práticas diferenciadas e finalidades renovadas, por meio de conteúdos e modos de ensinar reformados. Estava sendo criada uma nova cultura no interior daquele Colégio, que já tinha sua cultura estabelecida.

Dessa forma, essas Classes traziam novidade nos mais diversos aspectos: novas metodologias foram adotadas, material diversificado foi empregado, a maneira de o aluno ser avaliado era diferenciada, buscava-se suscitar a autonomia do aluno e oferecer formação integral, até mesma a forma de ingressar nessas Classes era singular. Entretanto, com o fim da experiência, os alunos tiveram de se inserir nas Classes Comuns do CEP e suas culturas já consolidadas.

Passo, então, à década seguinte, com a exploração dos livros didáticos que foram adotados nas aulas de Inglês das Classes Comuns dessa instituição.

3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Nessa seção foram analisados os livros didáticos de Inglês adotados pelas Classes Comuns do CEP na década de 1970. A coleção foi desenvolvida no Brasil por autores e editores brasileiros em parceria com americanos. O objetivo dessa observação é conhecer a metodologia utilizada e atividades realizadas, tornando possível ter indícios das finalidades visadas com seu ensino. Antes disso, fundamento a questão dos livros didáticos.

Alain Choppin (2002) aponta para o crescimento das pesquisas que tomam esse material como objeto de estudo. O autor lembra que, por muito tempo, as pesquisas sobre os livros didáticos eram reduzidas devido a vários motivos, por exemplo, o fato de serem vistos como familiares, ou banais, por serem produzidos em grande quantidade, por fazerem parte do cotidiano, o que os desvalorizava, motivo pelo qual não são devidamente conservados. De fato, “porque foram considerados como simples espelhos da sociedade do qual procedem - uma concepção de resto bem ingênua – ou como vetores ideológicos e culturais” (CHOPPIN, 2002, p. 10).

É verdade que alguns poucos estudos, com foco em livros mais antigos, surgiram em alguns países após a década de 1960, estudando as sequelas da Segunda Guerra Mundial. Porém, o autor destaca que “o essencial da produção científica dos historiadores fica confinado na análise do conteúdo das obras de sua própria disciplina, ou no estudo da imagem que os manuais antigos de leitura, de instrução cívica ou de geografia apresentam da sociedade” (CHOPPIN, 2002, p. 10). Assim, o autor comenta que na França, até 1980, quase metade das publicações que tratam da história do livro apresenta uma perspectiva sociológica, apesar de padecerem de insuficiência metodológica e de análises e conclusões superficiais.

Na década de 1980, houve consolidação desse campo de pesquisa em muitos países, e o livro didático foi consagrado como uma fonte para os historiadores da educação, sendo considerado “um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p. 13). O autor aponta ainda, que o livro didático além de ser depositário de saberes e habilidades julgadas necessárias, veicula uma ideologia, participando do processo de aculturação. Deste modo,

[...] direcionando seu olhar aos manuais, o historiador pode, assim, observar, a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social” (CHOPPIN, 2002, p. 15).

Ou seja, devido as suas diversas características, o livro didático pode ser um objeto importante para compreendermos aspectos não somente inerentes às disciplinas escolares, como conteúdos e abordagens utilizadas, mas também sinalizar perspectivas sociais, uma vez que são “[...] reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem discutir intenções e projetos de construção e de formação social” (CORREA, 2000, p. 12).

Essa materialidade assume papéis bastante controversos: muitas vezes desprezada tanto por alunos, como por seu (des)valor literário – apesar de sabermos do seu papel na formação de leitores –, devido a sua natureza, sua finalidade, seu uso pontual, geralmente são descartados após uso; por outro lado,

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor (legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático) deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1996, p. 56).

Ou seja, esse material é visto como norteador dos conhecimentos a serem transmitidos, selecionando e categorizando o saber. Apoiamo-nos, então, nos apontamentos de Choppin (2004) ao se referir às quatro funções do livro didático: referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental.

Por função referencial, o autor se refere ao fato de o livro didático ser “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Por função instrumental, destaca que o livro didático coloca em prática métodos de aprendizagem, propondo

[...] exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências

disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função ideológica e cultural do livro didático se deve a ele ter se firmado “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Para o autor, tal função pode se dar de modo explícito ou de maneira dissimulada.

Por fim, como função documental o livro didático pode fornecer “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Função que surgiu recentemente.

Sobre os livros didáticos, Chartier (2011) aproxima aspectos que incluem textualidade, autoria e leitura, ou seja, produção, circulação e recepção - a apropriação do texto, canônico ou não. A apropriação, é “[...] entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns” (p. 26).

Juliá (2001) acrescenta sobre a dificuldade de reconstruir a história das práticas culturais, já que pode não deixar traços. Dentre os problemas está a questão de que “[...] o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (p. 15), ou seja, nem sempre registram-se o que parece claro no presente, também, “os exercícios escolares escritos foram pouco conservados”, ou ainda o descarte das produções escolares devido “[...] a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço” (ibid.). Se os livros didáticos têm conservação e acesso restritos, pois são descartados após serem utilizados, a situação dos cadernos e registros de alunos e professores, é ainda pior.

Correa (2000) lembra outro aspecto relevante ao pensarmos os livros didáticos – a relação mercado e escola. Trata-se da sua produção, isto é, “[...] produzir livros também passa a significar possibilidades de venda e não só de veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas” (p. 21). Assim, parece interessante que se busque informações sobre as editoras, além dos autores. A questão da autoria também é abordada por Souza (1996), “[...] observa-se em grande medida, o caráter de anonimato do autor de livros didáticos. Muitos

livros didáticos acabam sendo reconhecidos não por seus autores, mas por seu título ou mesmo pela editora” (p. 59). Ainda, que

A autoria do livro didático está associada predominantemente ao sujeito escritor, considerado autor, enquanto que a sua autoridade é legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico de estado (SOUZA, 1996, p. 57).

Apesar do nome e função do autor conferir autenticidade à obra e ser objeto de apropriação penal – isto é, os textos passaram a ter autores, com identidades reais, quando as autoridades passaram a julgar e punir as produções escritas –, Chartier (1998, p. 34) recorda que, tradicionalmente, a questão da autoria não entra no domínio dos historiadores, pois os autores “[...] pertencem, com exclusividade, à história literária e aos seus gêneros clássicos: a biografia [...]”, por exemplo.

Sobre a influência dos livros didáticos, que silenciam ou exaltam vozes, Melo (2014) reflete sobre o aprendizado dos saberes expostos nesses materiais acontecer ao mesmo tempo em que os alunos “apreendem concepções de mundo e leituras da realidade inseridas no modo como estes mesmos saberes são postos. Por este motivo, é que pelas vias pedagógicas, o livro detém em si, uma incrível capacidade de influência social” (p. 31). Em seu trabalho, cuja temática central é a difusão de estereótipos acerca do sexo feminino nos livros didáticos, a autora conclui que essa materialidade vai muito além de se prestar ao ensino, sendo importante meio de difusão de valores e ideologia – no caso específico de sua pesquisa, o papel da mulher na sociedade que se deseja pelo estado, mostrado de forma explícita ou camuflada.

[...] acredito que uma das formas da escola ser agente de socialização, está no modo como o LD é usado, e há uma tendência notável do fortalecimento de estereótipos, quando estes estão presentes no material adotado e passam despercebidos ao olhar do professor (MELO, 2014, p. 49).

Devido à temática de sua pesquisa, a autora se refere ao fortalecimento de estereótipos, porém esse fortalecimento não se limita a essa questão, isto é, são reforçados quaisquer valores e ideologias – explícitas ou implícitas –, que se façam presentes por meio de conteúdos, temas de discussão propostos, métodos, capazes de (de)limitar o conhecimento a ser transmitido.

Em suma, o livro didático é portador de valores, de ideologias, de culturas, que são estabelecidas, principalmente, pelos grupos dominantes. Estas, claro, estão sujeitas à reação e resistência dos que as recebem. “As razões ideológicas estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que ‘pode’ e ‘deve’ ser dito/escrito/veiculado” (SOUZA, 1996, p. 57). Isso quer dizer que o livro didático pode ser tomado como portador de saber absoluto, indiscutível, sendo os professores capazes de fortalecer essa importância, ao se submeterem aos seus conteúdos – que são tanto pedagógicos, como ideológicos – ou podem ser recebidos e utilizados com cautela e restrições, tendo o professor um papel estratégico nesse processo, não se restringindo ao que está posto nos livros didáticos.

Para esse trabalho, tive acesso aos livros didáticos adotados como fonte de pesquisa ao serem encontrados em sebos e em perfeito estado de conservação. Esses livros haviam sido referenciados nos registros de professores da instituição selecionada. Sabemos que, em diversas escolas, professores conduzem suas aulas guiados quase que exclusivamente pelo livro didático, porém como referido anteriormente, não há indícios do real uso feito desse material, assim como não tive acesso aos materiais de alunos. Por meio da análise dos textos e dos exercícios inseridos nos livros, se torna possível compreender algumas intenções por parte do projeto de estado para com a sociedade, por meio dos sujeitos em formação.

Ao pensarmos no ensino de línguas, vem junto a questão dos métodos ou abordagens de ensino. O método aponta como e o que será ensinado, já que são influenciados pelos objetivos de ensino traçados pela sociedade, pelo governo, pela configuração de determinada sociedade em determinado período. Por exemplo, o método pautado em gramática e tradução prescrevia a memorização de regras gramaticais e vocabulários para possibilitar a tradução de textos. Ou seja, o foco estava na linguagem escrita. Hoje, nos perguntamos se os alunos aprendiam a se comunicar em Inglês. Sabemos que, por meio desse método, não era trabalhada a parte oral da língua. Repousa aí a crítica a esse método. No entanto, devemos pensar qual era o objetivo do ensino e aprendizado dessa língua naquele período. Como vimos, no Brasil do fim do século XIX e início do século XX, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação, e o estudo das línguas tinha o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno

pertencente à elite. Não se esperava um domínio e uso prático do inglês, com a língua oral, mas era prezada a análise gramatical e a leitura e tradução de textos literários.

Outro fator a acrescentar é a questão da escolha dos livros didáticos. Sabe-se que, hoje, as escolas privadas e cursos livres tendem a priorizar os materiais importados, apesar do seu custo elevado, por alguns motivos como autores nativos e renomados, a exclusão da língua portuguesa em suas atividades, restringindo-se à língua alvo, valorizando a apresentação de aspectos das culturas dos países falantes nativos de língua inglesa, a possibilidade de preparo para exames internacionais, e por acreditarem que essa escolha confere *status* de qualidade ao ensino. É comum também que os cursos livres produzam seus próprios materiais didáticos.

Por outro lado, a opção pelo material nacional, pelas escolas públicas, se dá pela adequação ao sistema brasileiro de educação com foco no vestibular, ao fato de muitas vezes os livros apresentarem atividades ou explicações em Língua Portuguesa, facilitando o ensino e a aprendizagem, além dos preços moderados. Apesar das distinções entre as produções nacionais e as importadas, ambas carregam características pertinentes em comum, por exemplo, esses livros didáticos têm seus conteúdos divididos em unidades, são apresentados de forma hierarquizada, do nível mais fácil, ou menos complexo, para o mais difícil, mais complexo, além de uma lição ser pré-requisito de outra. Independentemente do método adotado, ou do livro escolhido, o ensino de idiomas parece seguir, desde os tempos mais primórdios, organização semelhante, como demonstrado ao se comparar os programas de diferentes décadas.

Dessa forma, ao analisarmos livros didáticos ou programas das aulas, entendemos não só sobre o ensino da língua, mas também são oferecidos indícios dos objetivos da educação de determinadas épocas.

Apresento a seguir os livros utilizados no colégio aqui investigado.

3.1 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA NO CEP – 1970

Para a análise aqui proposta, foram elencados alguns elementos a se considerar: pré-textuais – capa, folha ou página de rosto, prefácio (onde editores dialogam com professores e leitores/consumidores, expõem seus objetivos, e podem revelar seus caminhos teóricos) e índices (onde são mostradas as sessões e suas disposições); e textuais: os próprios textos e seus conteúdos: as sessões de compreensão e expressão escrita; as sessões de compreensão e expressão oral; os tipos de exercícios propostos (de repetição, de perguntas/respostas, de análise, de preencher lacunas, de reformulação, as operações cognitivas exigidas, etc.); os jogos comunicativos; as atividades de reflexão (CORACINI, 1999). Os livros que serão verificados nessa pesquisa, não apresentam elementos pós-textuais (apêndices e referências), impossibilitando, assim, sua análise.

Documentos contidos no Centro de Memória do Colégio, referem que o material didático utilizado na década de 1970 era o “English as it is in the U.S.A”, produzido pelo Centro de Cultura Anglo Americana (C.C.A.A) e impresso pela Waldyr Lima Editora.

Como já levantada a questão da autoria dos livros didáticos, por Chartier (1998) e Souza (1996), nos perguntamos, inicialmente, quem foi Waldyr Lima, autor dos livros e também editor dos mesmos? Por que seus livros foram selecionados pelo CEP?

Essas questões não serão respondidas nessa pesquisa, mas poderão ser objeto de pesquisas futuras, a fim de se explorar melhor esse autor e a editora, a distribuição e inserção de seus livros em diferentes localidades e, principalmente, nesse colégio.

Com fins de introdução e contextualização, a Waldyr Lima Editora⁵² está diretamente relacionada à rede de escolas de línguas C.C.A.A, cujo *website* aponta que, em 1961, no Rio de Janeiro, Waldyr Lima desenvolveu um método interativo de ensino, fruto de pesquisas feitas em cursos de vários países, com base nas necessidades do aluno brasileiro. Tal metodologia obteve sucesso e as instituições de ensino de outros municípios e estados solicitavam permissão para utilizá-la – como é o

⁵² Buscando informações na internet sobre a empresa, foi possível acessar a localização da editora na cidade de Rio de Janeiro. Também foram localizadas opiniões de funcionários e ex-funcionários – em sua maioria positivas e, quase que unânime, a crítica quanto a estar estagnada a uma cultura corporativa típica de empresas familiares.

caso do CEP. Por conta da demanda, em 1970, surgiu a Waldyr Lima Editora, com o objetivo de produzir materiais didáticos. Em 1982, inovaram com a utilização de aparelhos de TV e videocassetes em salas de aula e, posteriormente, na década de 1990, a implementação das aulas com o auxílio de computadores.

No que diz respeito aos livros didáticos que serão analisados, não há indicação acerca das séries a que se destinavam. Porém, de acordo com as relações das lições⁵³ previstas para cada série, em folhas soltas de documentos encontrados no CMCEP – que continham programações anuais para a disciplina de Língua Inglesa do 2º grau na década de 1970 no CEP – averiguou-se que os livros *Preparatory* e *Book I* eram trabalhados no 1º grau, já nas 3 séries do 2º grau eram empregados os *Book II* e *III*. Essa questão será melhor abordada posteriormente. No quadro a seguir, observa-se um exemplo de plano de ensino da disciplina de Língua Inglesa, no qual são apresentadas a quantidade de aulas por bimestre, as lições previstas, os objetivos específicos, o conteúdo programático e as sugestões de estratégias.

Quadro 4 - Exemplo de plano anual da 3ª série do 2º grau⁵⁴

Bimestre	Previsão de aulas	Objetivos Específicos	Conteúdo Programático	Sugestões de Estratégias
1º Bimestre	14 aulas Lições 33,34	1. Usar sentenças interrogativa-negativas orais e escritas. 2. Empregar Pronomes Possessivos.	1. Don't; doesn't; didn't; aren't. isn't; wasn't; weren't. 2. Mine, yours, his, hers, ours, theirs.	Exercícios orais e escritos. Leitura. Conversação. Ditados. Testes.
2º Bimestre	15 aulas Lições 35,36	3. Utilizar Pronomes Indefinidos. 4. Usar Graus de Adjetivos.	3. Some-Any; Something; Anything; Nothing. 4. Comparativo e Superlativo dos adjetivos de mais de duas sílabas.	Idem
3º Bimestre	16 aulas Lições 37,38	5. Empregar graus de Adjetivos.	5. Comparativo e Superlativo dos adjetivos de 1 e 2 sílabas.	Idem
4º Bimestre	12 aulas Lições 39,40	6. Empregar graus de Adjetivos. 7. Utilizar Pronomes Indefinidos.	6. Comparativo e Superlativo dos adjetivos irregulares. 7. Somebody-Anybody-Nobody Somewhere-Anywhere-Nowhere	Idem
Obs. Os testes serão efetuados na última semana de cada bimestre.				

Fonte: A autora (com base em documento acessado no CMCEP).

⁵³ As lições estão divididas da seguinte forma: *Preparatory* – Lições 1 a 10; *Book One* – Lições 1 a 12; *Book Two* – Lições 13 a 24; *Book Three* – Lições 25 a 40.

⁵⁴ A foto original do documento se encontra em anexo na página 152.

Como se vê, o ano letivo era dividido em 4 bimestres, com uma média de 60 aulas, durante as quais eram trabalhadas em torno de 8 lições. Ao final de cada bimestre, era aplicado um teste.

Início, então, a análise dos livros no que diz respeito ao método empregado, aos tipos de exercícios e atividades propostos, enfim, ao que possa indicar as finalidades desse ensino.

3.1.1 ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

A coleção “English as it is in the U.S.A” fez parte de um curso de Inglês preparado para as escolas brasileiras de 1º e 2º graus. Trata-se de uma coleção composta por 7 livros (do Preparatory ao Book Six), porém nessa pesquisa me atendo aos quatro livros (Preparatory, Book One, Book Two e Book Three) adotados e trabalhados no CEP.

O quadro abaixo apresenta a relação dos quatro livros didáticos em questão, com suas respectivas referências. Os livros não fornecem informações acerca do ano de publicação e séries destinadas, o que pode representar uma estratégia de venda.

Quadro 5 - Relação das obras analisadas

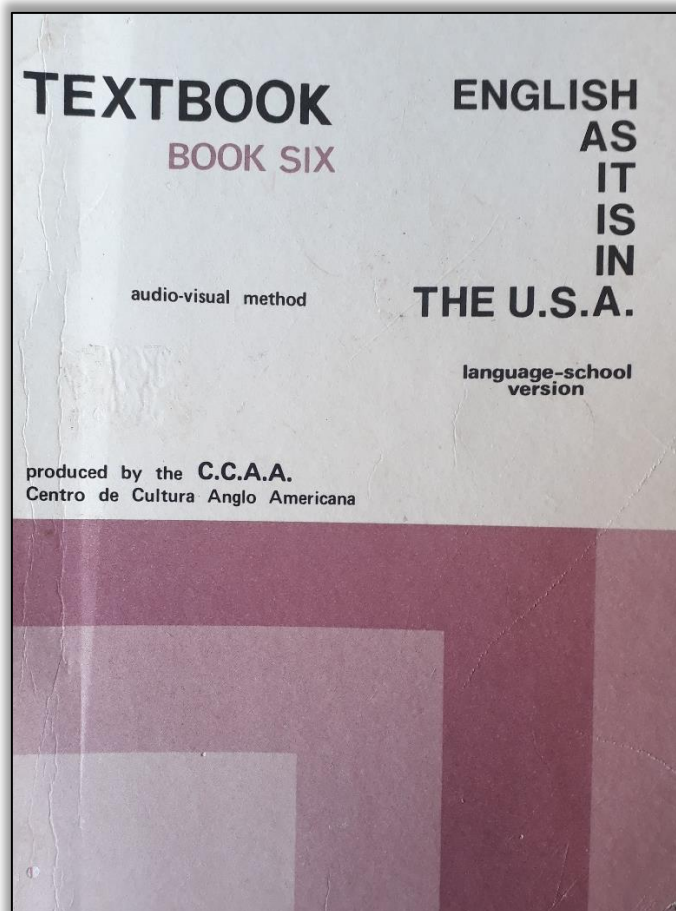
Autores	Obras	Editora	Edição	Nº de Páginas
Waldyr Lima Brian McComish F. Bowen Evans	English as it is in the U.S.A Preparatory – for students of the ‘1º e 2º graus’	Waldyr Lima	18ª	168
Waldyr Lima Brian McComish F. Bowen Evans	English as it is in the U.S.A Book Two – for students of the ‘1º e 2º graus’	Waldyr Lima	4ª	170
Waldyr Lima Brian McComish F. Bowen Evans	English as it is in the U.S.A Book Three – for students of the ‘1º e 2º graus’	Waldyr Lima	3ª	202
Waldyr Lima Brian McComish F. Bowen Evans	English as it is in the U.S.A Book Six – Language School Version	Waldyr Lima	11ª	62

Fonte: A autora (com base em informações retiradas dos livros da coleção “English as it is in the USA” de Waldyr Lima)

O Book Six ao qual tive acesso, apesar de aparentar ser sequência aos outros, indica ser de uma outra coleção, já que na própria capa está escrito “Language-school version” e, na folha de rosto, consta que esse é o sexto livro de

uma coleção de treze livros. Foram criadas duas versões para a coleção “English as it is in the U.S.A”, produzidas pelo C.C.A.A, uma para as escolas de 1º e 2º graus, e outra para as escolas de idiomas. Apesar disso, diferente dos outros, esse livro apresenta um prefácio que traz algumas informações relevantes. Assim sendo, somente esta parte do livro será explorada nessa pesquisa.

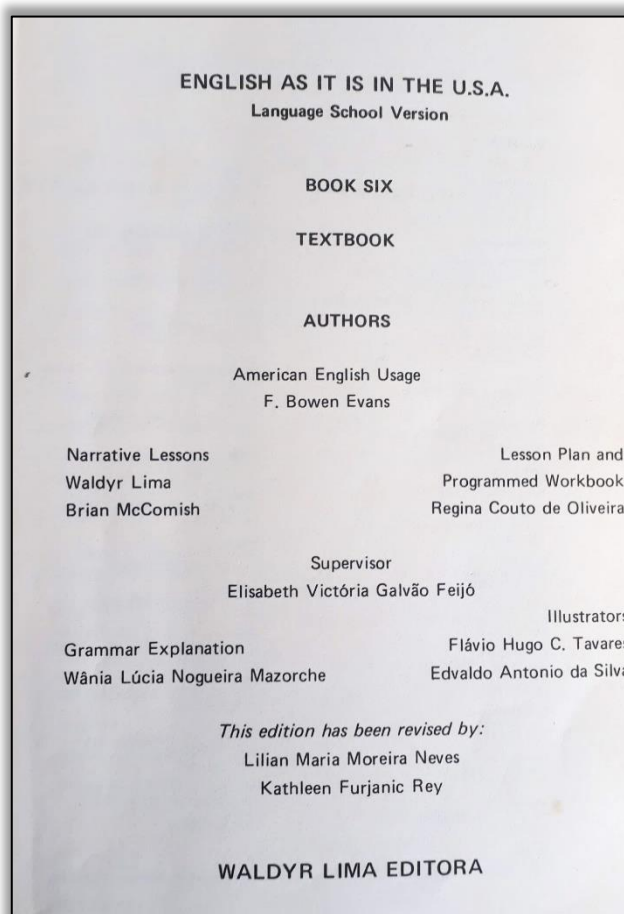
Figura 16 - Capa do livro "English as it is in the USA - Book Six"



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Six.

Sobre os autores, pode-se observar, na página de apresentação a seguir, que havia um trabalho em equipe, constituída por dez pessoas com funções diferenciadas, como desenhar, produzir os diálogos, corrigir, compor o livro do aluno, desenvolver os planos de aula, enfim, um trabalho integrado visando resultado proposto para a coleção didática.

Figura 17 - Relação de autores dos livros



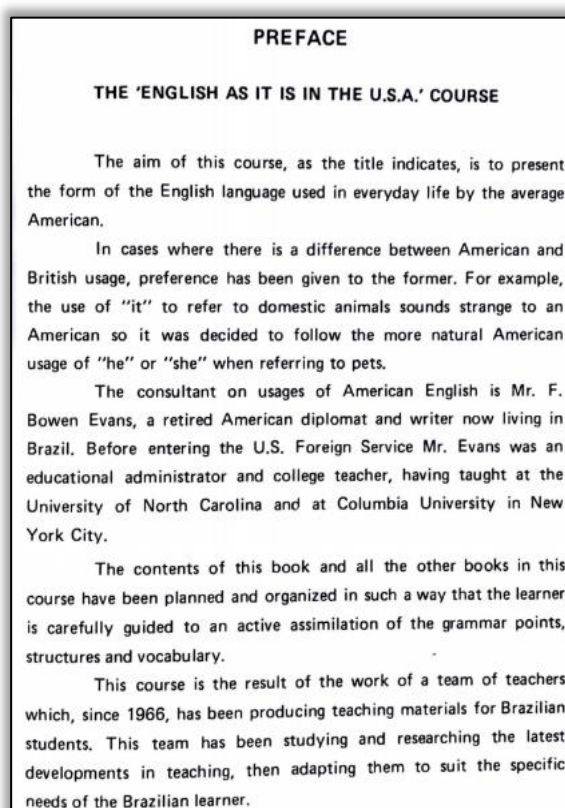
Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Six.

Na página seguinte do livro, está o prefácio, trazendo mais informações sobre tal equipe. É exposto que a coleção tem como consultor de naturalidades, usos e correções da língua inglesa americana, F. Bowen Evans, um diplomata americano aposentado e escritor que, na época, vivia no Brasil. Ele havia sido professor da Universidade da Carolina do Norte e da Universidade de Columbia, na cidade de Nova Iorque. Além dele, contribuiu para a realização desse trabalho uma equipe de professores que produziam materiais didáticos para estudantes brasileiros desde 1966. Essa informação é importante para termos alguma referência temporal acerca da produção desses livros – além da própria nomenclatura “1º e 2º graus”, proposta após a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971.

É dito que o grupo – composto por Waldyr Lima, Brian McComish, Elisabeth Victoria Galvão Feijó, Wânia Lúcia Nogueira Mazorche, Regina Couto de Oliveira – estudava e pesquisava tendências no ensino e as adaptava às necessidades específicas do estudante brasileiro.

Além das informações acerca dos autores, informa que o objetivo do curso é apresentar a língua inglesa usada no cotidiano de um americano. Acrescenta que é dada preferência ao americano em detrimento do britânico, como o próprio título indica. Também consta que os conteúdos desses livros foram organizados de forma que o estudante fosse cuidadosamente guiado a uma assimilação ativa dos pontos gramaticais, estruturas e vocabulário. O prefácio e sua tradução podem ser conferidos a seguir:

Figura 18 - Prefácio do Book Six⁵⁵

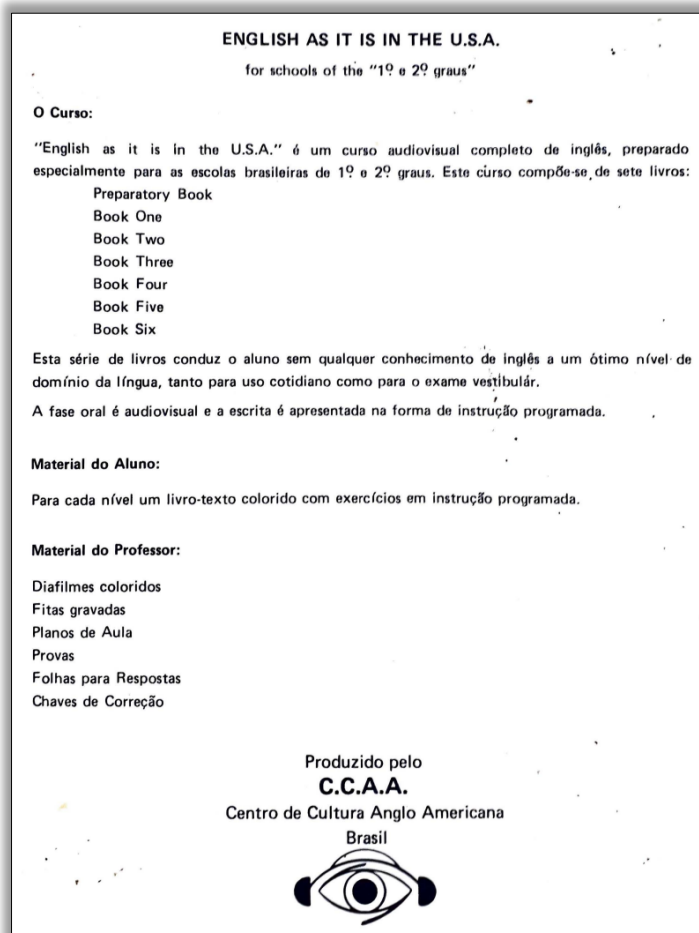


Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Six.

⁵⁵ Tradução: O objetivo deste curso, como o título indica, é apresentar a forma do idioma inglês usado na vida cotidiana pelo americano comum. Nos casos em que há uma diferença entre o uso Americano e Britânico, foi dada preferência ao primeiro. Por exemplo, o uso de "it" para se referir a animais domésticos parece estranho para um americano, por isso foi decidido seguir o uso americano mais natural de "he" ou "she" ao se referir a animais de estimação. O consultor sobre o uso do inglês Americano é o Sr. F. Bowen Evans, um diplomata e escritor americano aposentado que agora vive no Brasil. Antes de ingressar no Serviço de Relações Exteriores dos EUA, Evans era um administrador educacional e professor universitário, tendo ensinado na Universidade de North Caroline e na Universidade Columbia, em Nova York. O conteúdo deste livro e de todos os outros livros deste curso foram planejados e organizados de forma que o aluno seja cuidadosamente orientado a uma assimilação ativa dos pontos gramaticais, estruturas e vocabulário. Este curso é resultado do trabalho de uma equipe de professores que, desde 1966, produz materiais didáticos para estudantes brasileiros. Essa equipe estuda e pesquisa os mais recentes desenvolvimentos no ensino, adaptando-os para atender às necessidades específicas do aluno brasileiro.

Passo, agora, para a análise dos elementos comuns aos três livros destinados às escolas de 1º e 2º graus, que se iniciam com a seguinte página:

Figura 19 - Primeira página dos livros



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Two.

A afirmação “[...] conduz o aluno sem qualquer conhecimento de inglês a um ótimo nível de domínio da língua, tanto para uso cotidiano como para o exame vestibular” aponta para o objetivo final do aprendizado, para a finalidade do ensino e aprendizado dessa língua, a aprovação naquele exame e a futura inserção no mercado de trabalho – um indicativo do caráter elitista do acesso e aprendizado dessa língua.

Além da proposta do método Audiovisual, já exposta na capa, temos a explicação de que nesses livros “a fase oral é audiovisual e a escrita é apresentada na forma de instrução programada”.

A instrução programada foi um sistema de ensino automatizado baseado nas ideias de Skinner, idealizador do *behaviorismo* – pautado na tríade estímulo-

resposta-reforço já mencionada. Esse sistema de instrução, individualizado, se adapta à progressão do aluno, isto é, segue-se um material planejado com pequenos passos sequenciais, sendo que a cada um, o aluno recebe um “feedback” sobre seu progresso quanto ao domínio do conteúdo, além da correção imediata pelo professor – visto como um auxiliador no processo de aprendizagem. Este sendo conduzido de forma ativa pelo aluno. A avaliação é supervalorizada, devendo o acerto ser incidente e o erro levado a zero. É visada, principalmente, a memorização dos conteúdos.

No que diz respeito ao trabalho do professor, observa-se nessa página inicial que este tinha acesso a diafilmes coloridos, fitas gravadas, planos de aula, provas, folhas para respostas e chaves de correção, ou seja, o professor recebia o pacote completo previamente elaborado e finalizado e só teria que aplicar conforme as instruções.

A página que segue contém os nomes dos autores e suas funções na elaboração dos livros, os mesmos já referenciados.

Como mencionado, sem um prefácio, os livros *Preparatory*, *Book Two* e *Book Three* iniciam com uma breve Mensagem ao Aluno, que consta o seguinte em seu trecho introdutório:

Você é parte integrante de um país que está crescendo. Seu país é parte de um mundo que cada dia torna-se menor ... À medida que o mundo torna-se menor, povos de todas as partes precisam se comunicar a fim de serem rápida e facilmente entendidos. A língua inglesa é, hoje, este instrumento de comunicação (LIMA, W., *English as it is in the USA* – Nota ao aluno).

A partir daí, podemos entender o Inglês como a língua do desenvolvimento e da globalização – mesmo que esse termo não esteja presente. Tal presunção é reafirmada em “ela é a língua mais importante do mundo. Assim sendo, a aprendizagem do inglês é, sem dúvida, uma necessidade básica para você que se prepara para sua vida profissional futura”, sendo posto, então, como um conhecimento essencial para o acesso e inserção na sociedade e no mercado de trabalho, esse idioma é visto como uma língua superior, a *língua franca*.

Alguns são os termos para se referir ao Inglês universalizado, globalizado, que se tornou necessário nos mais diversos campos e aspectos da vida – Língua Adicional, Língua Global, Língua Universal, Língua Internacional, Língua Franca

(SWIECH; GOMES, 2018). Antes, era o Latim a língua estrangeira principal, depois, o Francês ganhou sua cadeira nas escolas e produções acadêmicas.

Esse entendimento da língua está em consonância com a função ideológica e cultural do livro didático levantada por Choppin (2004), apresentada anteriormente. Ambos se configuram como instrumentos capazes de contribuir com a transmissão de valores, cultura, identidade das classes dirigentes.

O livro didático aqui verificado reforça, no trecho a seguir, os métodos e técnicas de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos serão ensinados – a fase oral sendo audiovisual, e a escrita em instrução programada – que, por sua vez, carregam posicionamentos político e ideológicos, além de pedagógicos.

Como você sabe, falar e escrever são os dois principais modos de comunicação. Com o nosso ensino você aprenderá, inicialmente, a comunicar-se através da forma falada e, em seguida, num progresso natural, através da forma escrita (LIMA, W., English as it is in the USA – Nota ao aluno).

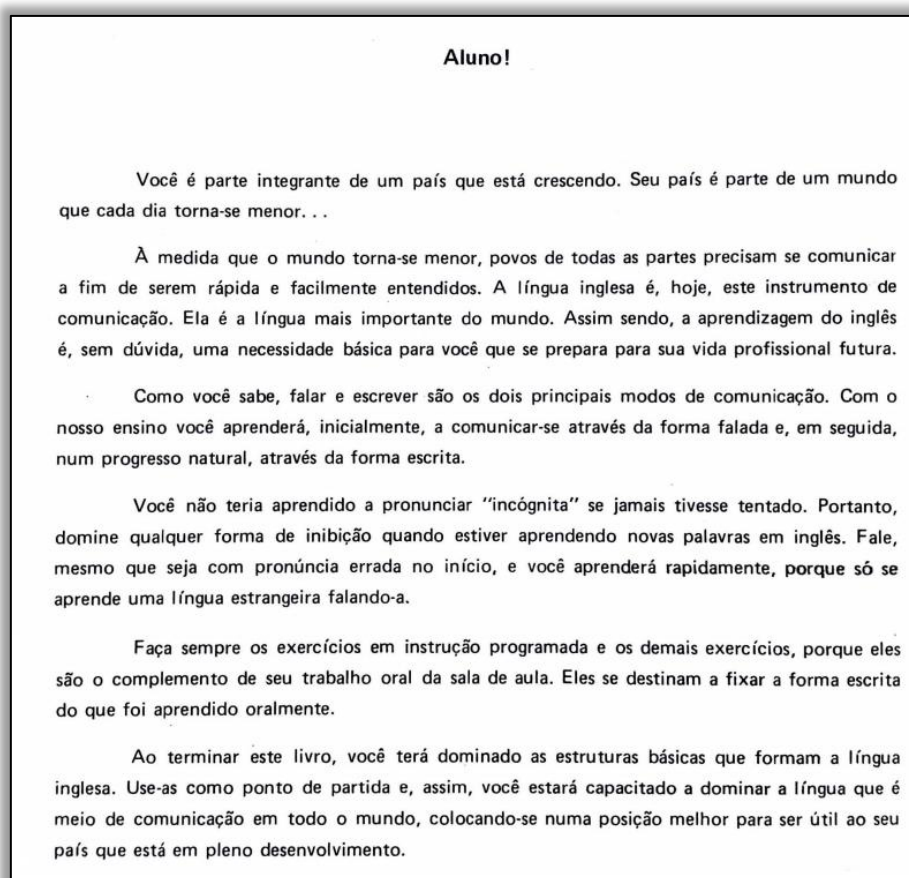
Então, são apresentadas palavras de estímulo, na linha da psicologia comportamental, do *behaviorismo*: “[...] Fale, mesmo que seja com pronúncia errada⁵⁶ no início, e você aprenderá rapidamente, porque só se aprende uma língua estrangeira falando-a”.

Além disso, novamente, apontam para a direção metodológica, que segue no trecho seguinte: “Faça sempre os exercícios em instrução programada e os demais exercícios, porque eles são o complemento de seu trabalho oral da sala de aula. Eles se destinam a fixar a forma escrita do que foi aprendido oralmente”.

Por fim, mais palavras de estímulo e exaltação à importância do idioma, afirmando que ao término do curso, “você estará capacitado a dominar a língua que é meio de comunicação em todo o mundo, colocando-se numa posição melhor para ser útil ao seu país que está em pleno desenvolvimento” (LIMA, W., English as it is in the USA – Nota ao aluno).

⁵⁶ A respeito de pronúncias “erradas” ou “corretas” dentro da proposta de inglês como Língua Franca, ver Swiech e Gomes (2018).

Figura 20 - Nota ao aluno



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Two.

Em seguida, é apresentada a lista de conteúdo, a qual contém os números das lições, seus títulos e, de forma resumida e objetiva, os assuntos trabalhados em cada uma. Logo após, progredindo para a parte textual, são introduzidos os personagens que farão parte das histórias que iniciam cada unidade. Alguns desses personagens mudam a cada livro.

Todos os livros estão organizados da mesma maneira: lições, exercícios para aquisição de vocabulário seguidos pelos de gramática – ambos em instrução programada – e revisão para teste.

Sobre a constituição física do livro, Chartier (1998) descreve que

[...] um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações

(paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito (CHARTIER, 1998, pp. 7-8).

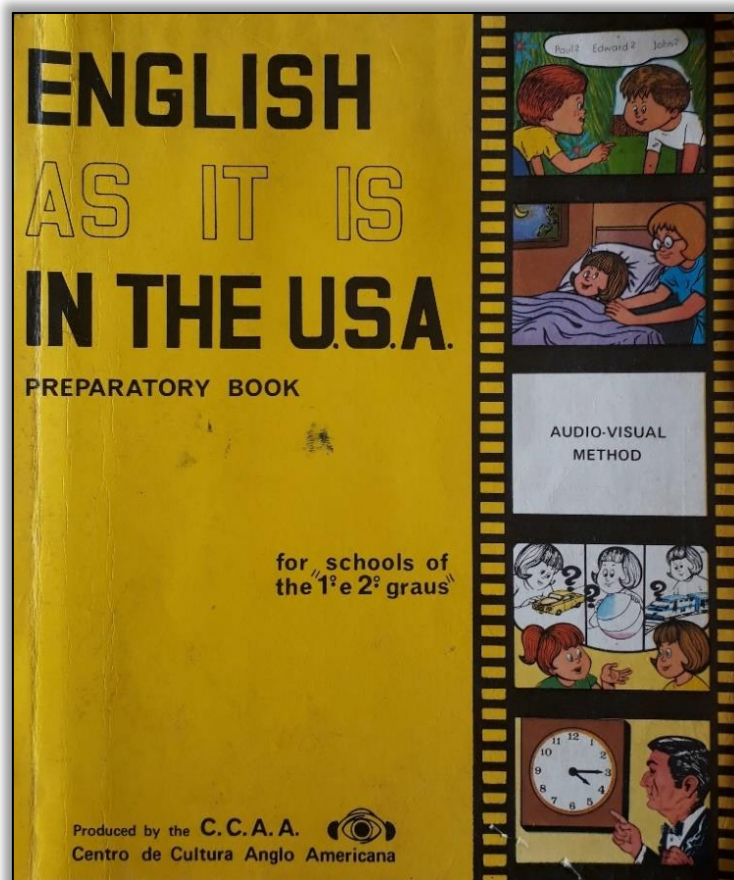
Vejamos as características físicas dos livros aqui analisados: todos têm encadernação do tipo brochura, com capa mole em papel grosso. O corpo do livro é composto por folhas coladas, impressas em frente e verso em tinta de cor preta. Os desenhos dos diálogos que introduzem as unidades são coloridos, já as imagens apresentadas nos exercícios, de cor preta.

A fim de não se perder as particularidades dos livros, a partir daqui cada um será apresentado individualmente. Dessa maneira, pretendo encontrar indícios acerca das finalidades do ensino da língua inglesa nesse período.

3.1.2 ELEMENTOS TEXTUAIS

a) Preparatory

Figura 21 - Capa do livro “English as it is in the USA – Preparatory”



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Preparatory.

A capa do livro introdutório ao curso, denominado *Preparatory*, exposto acima, contém uma faixa simulando um rolo de filme, com cenas do cotidiano: duas crianças se conhecendo, uma mãe pondo a filha para dormir, duas meninas se questionando sobre alguns brinquedos e um homem vendo as horas. Por enunciar a adoção do método audiovisual, acredito que tal ilustração tenha a intenção de causar um “efeito audiovisual”, afinal, nos faz pensar em um filme – imagens, sons, ação.

Adentrando o livro, após as três primeiras páginas já apreciadas, vemos a sua lista de conteúdo, composta pelos números das lições, seus títulos e páginas. Abaixo dos títulos, em português, são apresentados os temas contidos em cada lição.

Quadro 6 – Tradução da lista de Conteúdo⁵⁷ do livro *Preparatory*⁵⁸

LIÇÃO	CONTEÚDO	PÁGINA
1	Vamos cantar! Introdução do “Present Tense” do verbo “TO BE” (I AM, YOU ARE, ‘S) (formas afirmativas e interrogativas) – comandos (imperativo) – adjetivos possessivos (MY, YOUR) – “WHAT”.	1
2	Mike, Peggy, Vicky e Bill O “Present Tense” do verbo “TO BE” (HE IS, SHE IS) (formas afirmativas e interrogativas) – comandos (imperativo) – “HERE” e “THERE”.	13
3	Um vizinho O “Present Tense” do verbo “TO BE” (I AM, SHE IS) (formas contratas) – cumprimentos – “WHO” – “WHERE”.	27
4	No jardim O “Present Tense” do verbo “TO BE” (THEY ARE, YOU ARE – plural) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – pronomes demonstrativos “THIS” e “THAT” – caso possessivo – adjetivos possessivos (HIS, HER).	39
5	Um ovo Introdução da forma negativa do verbo “TO BE” (IT’S NOT) – “THERE IS” (formas afirmativas e interrogativas) – artigo indefinido “A” (AN).	59
6	À uma hora O “Present Tense” do verbo “TO BE” (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas) – “THERE ARE” (formas afirmativas e interrogativas) – horas certas – “HOW MANY” – números.	71
7	Hora de ir para a cama Introdução do “Present Continuous Tense” (formas afirmativas e interrogativas) – horas (com “TO”) - comandos (imperativo) – números.	93

⁵⁷ A foto da lista original se encontra em anexo na página 152.

⁵⁸ Os conteúdos trabalhados ao longo desse livro podem ser resumidos da seguinte maneira: **Gramática:** presente do verbo “to be” (formas afirmativas, negativas e interrogativas); comandos (imperativos); adjetivos possessivos (my, your, his, her, our e their); pronomes interrogativos (“what”, “where”, “who”, “how”, “how many”); pronomes demonstrativos “this” e “that”; artigo indefinida “a” e “an”; “there is” e “there are” (formas afirmativas, negativas e interrogativas); introdução ao presente contínuo (formas afirmativa e interrogativa); verbo “have” (formas afirmativas, negativas e interrogativas com “Do”); caso genitivo (’s). **Vocabulário:** “here” e “there”; números (1-10); horas com “after” e “past”; cores; preposições (in, on, at, of, under, up); objetos escolares; brinquedos, roupas.

8	No supermercado O "Present Continuous Tense" (formas afirmativas e interrogativas) – comandos (imperativo) – horas (com "AFTER") – números.	110
9	Brinquedos O verbo "HAVE" (formas afirmativas e interrogativas com "DO") – cores – preposições – números.	129
10	Jogando futebol O verbo "HAVE" (formas afirmativas, interrogativas e negativas com "DO") – comandos (imperativo) – horas (com "PAST") – adjetivos possessivos (OUR, THEIR) – números.	143

Fonte: A autora (com base na lista de conteúdo do livro *Preparatory - English as it is in the USA* de Waldyr Lima).

Em seguida, a página de apresentação dos personagens desse livro:

Figura 22 - Página com os personagens - *Preparatory*



Fonte: LIMA, Waldyr. *English as it is in the USA – Preparatory*.

Esses personagens estarão presentes no decorrer dos pequenos diálogos, em discurso direto, que introduzem as unidades. Eles são um casal (o pai, Mr. Burton e a mãe, Mrs. Jean Burton), seus filhos (Bill e Vicky), a vizinha (Miss Sally Adams), mais duas crianças (Mike e Peggy), o comentarista e um gato. Diferente de

todos os personagens, que falam em primeira pessoa, o comentador traz a possibilidade da construção das frases em terceira pessoa.

As unidades que contemplam os conteúdos têm títulos que anunciam seus temas. Elas iniciam com uma curta história envolvendo os personagens acima – são diálogos simples compreendendo apenas vocabulário e gramática limitados àqueles expostos na lista de conteúdo. Em seguida, há uma breve esquematização da parte gramatical e lexical abrangida na história.

Figura 23 – Unidade 1 (diálogo e gramática)

2 S.V. Preparatory Book

1
LET'S SING

M.: Hi!

B.: Hi!

M.: My name's Mike.

B.: Come here!

B.: Let's sing!

M.: All right!

M.: What's your name?

B.: My name's Bill.

B.: Are you Peggy?

P.: Yes, I am.

M.: Are you Vicky?

V.: Yes, I am.

Grammar:

Possessive Adjectives:

my
your

Examples:

I am Vicky. My name is Vicky.

What's your name? Are you Mike?

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA –Preparatory, pp. 1-2.

Logo após, a fim de colocar em prática os novos aprendizados, são iniciados os exercícios na forma de instrução programada, conforme se pode observar na figura abaixo.

Figura 25 - Instrução Programada - Vocabulário

4 S.V. Preparatory Book		S.V. Preparatory Book 5	
9	Você aqui busca aprender inglês. Basta seguir as nossas instruções. Não olhe a resposta antes de tentar resolvê-la. Abra a janela pequena.		Go to 10
10	Come here. _____!	Peggy	Go to 11
11	Come here, Bill!	Come here	Go to 12
12	Vicky, come here!	come here	Go to 13
13	Mike, _____!	come here	Go to 14
14	What's your name? My name's Bill.	name	Go to 15
15	What's your name? My name's Peggy.	What name name	Go to 16
16	What's your name? My name's Mike.	What	Go to 17
17	What's your name? My name's Vicky.	your	Go to 18
18	What's your name? My name's Peggy.	your My	Go to 19
19	What's your name? Mike.	What's your ...? My name's ...	Go to 20
20	Let's sing, Mike!	All right!	Mike
21	All right! Let's sing, Peggy!	Let's sing	Go to 21
22	All right! Let's sing, Bill!	Let's sing All right!	Go to 22
23	Come here!	All right!	Go to 23
24	Let's sing!	All right!	Go to 24
25	Complete: C _____!	Come here! All right!	Go to 25
26	What's your name? Bill.	What's your name? My name's Bill. Go to Grammar	Go to 26

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Preparatory, pp. 4-5.

Como visto nas imagens acima, o aluno é guiado por comandos dados pelo próprio livro, ao indicar que o aluno prossiga para o próximo exercício. Após 26 etapas relativas ao vocabulário, o aluno é conduzido para a parte de gramática, composto por 8 atividades do mesmo tipo, no mesmo sistema, em forma de instrução programada, como se vê na imagem a seguir:

Figura 26 - Instrução Programada - Gramática

6 S.V. Preparatory Book

PROGRAMMED INSTRUCTION
Grammar

1	Complete: Are you Vi_ _y? Yes, I am.	Are you Vicky? Yes, I am. Go to 2
2	Are y_ _ Bill? Yes, _ am.	Are you Bill? Yes, I am. Go to 3
3	A_ _ _ _ Peggy? Yes, _ a_.	Are you Peggy? Yes, I am. Go to 4
4	_ _ _ Mike? Yes, _ _ _.	Are you Mike? Yes, I am. Go to 5
5	Am I Mike? Y_ _s, you are.	Am I Mike? Yes, you are. Go to 6
6	A_ _ Bill? _ _ _ you are.	Am I Bill? Yes, you are. Go to 7
7	_ _ _ Peggy? Y_ _ a_.	Am I Peggy? Yes, you are. Go to 8
8	_ _ _ Vicky? _ _ _.	Am I Vicky? Yes, you are. Go to Exercises

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Preparatory, p. 6.

Dando sequência, o aluno é direcionado à seção “Exercises”, na qual são propostos exercícios do tipo “Marque o item correto com um X”, “Crie frases organizando as palavras na ordem correta”, “Complete as lacunas com as palavras dadas”, “Reescreva as frases afirmativas na sua forma negativa”, “Complete as lacunas com os verbos em parênteses no tempo adequado”, “Ditado”, “Rotule as imagens com as frases dadas”, caça palavras, e “Responda as questões” – cujas respostas podem apresentar algumas palavras e os espaços em branco para guiar o aluno.

No livro *Preparatory* (assim como no *Book Three*), a seção seguinte é enunciada “Modelo de Questões para Provas” – em português, no livro *Preparatory*, já que se supunha que os alunos ainda não tinham conhecimento suficiente para entender enunciados em língua inglesa –, com a seguinte descrição: “Resolva estes exercícios na sala com o professor. Ele solverá suas dúvidas. Veja a seguir os tipos de questões que haverá em suas provas”. Os tipos de questões não diferem dos tipos já realizados anteriormente. Segue exemplo na figura que segue:

Figura 27 - Modelo de questões para provas

S.V. Preparatory Book 11

Modelo de Questões para Provas

Resolva estes exercícios na sala com o professor. Ele solverá suas dúvidas.
Veja a seguir os tipos de questões que haverá em suas provas.

1) Mark the correct item with an X:

I _____ Mike.


A- am (X)
B- are (.)
C- is ()


2) Mark with an X the item that is the BEST complement to the sentence given:


Let's sing, Bill!

A- All right! ()
B- My name's Bill. (X)
C- Yes, I am. ()
D- Yes, you are. ()

3) Number as in the example:

Example:  (3) (1) Bill

 () (2) Peggy

 () (3) Vicky

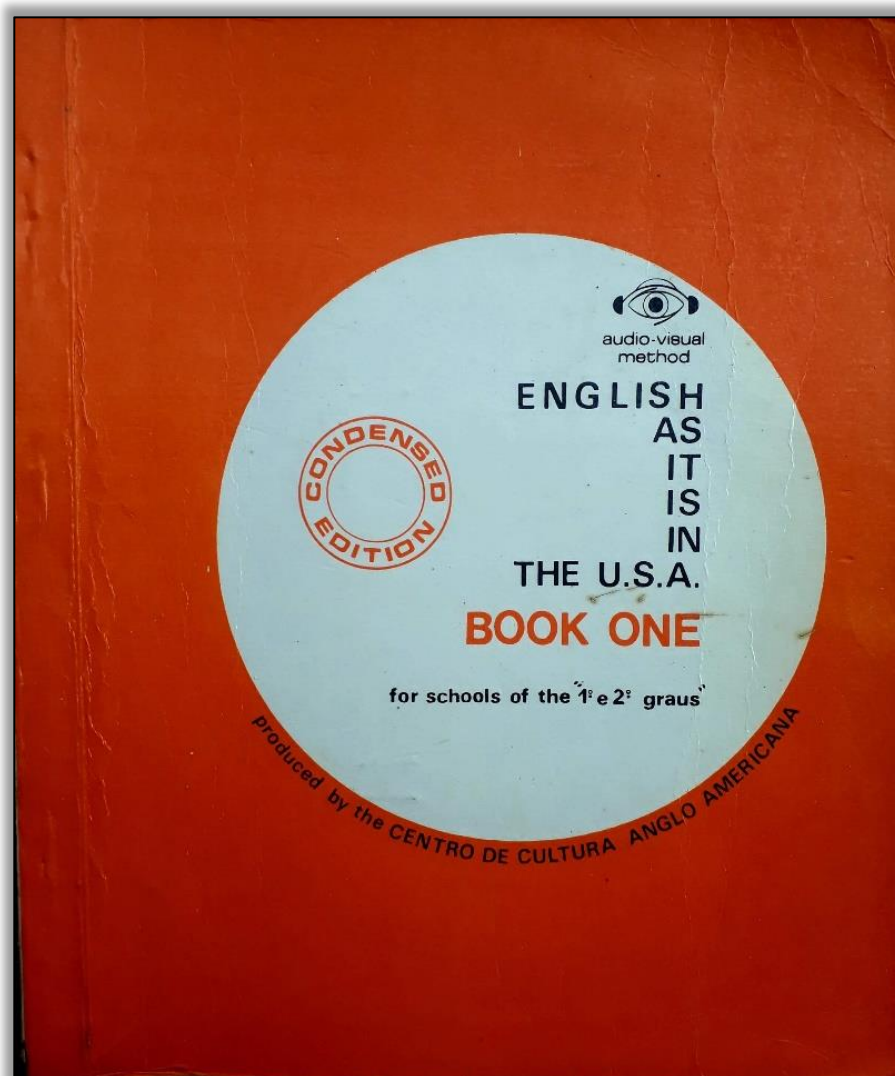
4) Complete with am, are or is:

" _____ you Mike?" "Yes, I _____."

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Preparatory, p.11.

Assim finaliza a primeira unidade. As seguintes seguem o mesmo padrão, com o diferencial de que a cada duas ou três unidades, não há “Modelo de Questões para Provas”, mas revisões para testes – “First Test Reviewing”, “Second Test Reviewing”, “Third Test Reviewing”, “Fourth Test Reviewing” e “Final Test Reviewing”.

b) Book One

Figura 28 - Capa do livro "English as it is the USA - *Book One*"

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book One*.

Diferentemente do livro explorado anteriormente, esse não contém ilustrações na capa. Ao contrário, é simples, apresentando apenas as informações sobre título e método.

O livro inicia na lição 1 indo até a 12. No quadro a seguir, está a tradução da lista de conteúdo:

Quadro 7 - Tradução da lista de Conteúdo⁵⁹ do *Book One*⁶⁰

LIÇÃO	CONTEÚDO	PÁGINA
1	Amigos Introdução do “Present Tense” do verbo “TO BE” (I AM, YOU ARE, THIS IS) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – comandos (imperativo) – cumprimentos – pronome demonstrativo “THIS” – adjetivos possessivos (MY, YOUR) – “WHAT”.	1
2	Família do Robert O “Present Tense” do verbo “TO BE” (HE IS, SHE IS, IT IS) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – pronome demonstrativo “THAT” – adjetivos possessivos (OUR, YOUR - plural) – caso possessivo – “WHO”.	11
3	Em casa O “Present Tense” do verbo “TO BE” (WE ARE, THEY ARE) (formas afirmativas e interrogativas) – introdução da forma negativa do verbo “TO BE” (I’M NOT) – “HERE” e “THERE” – “WHERE” – artigo definido.	27
4	Na casa do Robert O “Present Tense” do verbo “TO BE” (forma negativa) – adjetivos possessivos (HIS, HER, THEIR) – “WHOSE”.	45
5	À mesa “THERE IS” e “THERE ARE” (formas afirmativas, interrogativas e negativas) – “HOW MANY” – cores – artigo indefinido “A” (AN) – números de 1 a 3.	57
6	No jardim “THESE” e “THOSE” – cores – comandos (imperativo) – “SOME” e “NO” – reforço no caso possessivo.	71
7	Visitando o Robert O “Present Continuous Tense” (formas afirmativas e interrogativas).	83
8	Na escola O “Present Continuous Tense” (formas afirmativas, interrogativas e negativas) – comandos (imperativo).	95
9	No jardim da frente “HAVE” (formas interrogativas e negativas com “DO”) – cores.	107
10	Estudando na casa do Frank “HAVE” (formas interrogativas e negativas com “DO”) – “TIME” (horas certas) – números de 4 a 10.	119
11	Indo ao cinema O “Present Tense” do verbo “TO HAVE” (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas com “DO” e “DOES”) – “HOW MUCH” – imperativo negativo – cores.	129
12	Na lanchonete Comandos (imperativo) – números de 11 a 20.	139

Fonte: A autora com base na lista de conteúdo do livro *Book One - English as it is in the USA* de Waldyr Lima).

Esse livro, com ilustrações um pouco mais maduras, como será visto na imagem a seguir, tem os seguintes personagens em suas histórias: a família Miller (o pai, Jim; a mãe, Dorothy; o filho, Robert; e a filha, Cathy – os dois são alunos do

⁵⁹ A foto da lista original se encontra em anexo na página 153.

⁶⁰ As 12 lições iniciais compreendem os seguintes tópicos: **Gramática:** presente e presente contínuo (formas afirmativas, negativas e interrogativas); pronomes demonstrativos (this, that, these, those); adjetivos possessivos, tempo presente do verbo “to be”, “to have”, “there be” (formas afirmativas, negativas e interrogativas); pronomes interrogativos (what, how, where, whose, who, how many, how much); artigo indefinido (“a”, “an”). **Vocabulário:** cumprimentos; membros da família; números (1-20); cores; horas; cômodos da casa; objetos da sala de aula; comidas e bebidas; quantitativos (some, a lot, no).

ensino médio). Ainda, Peter, Frank e Christine (também estudantes do ensino médio), a professora, Miss Oliver, uma mulher, denominada apenas “Woman” (Mulher) que aparece como caixa no cinema, um garçom, além do comentador.

Devemos lembrar que Chartier (2002) aborda o livro e sua constituição como meio de comunicação de saberes, um suporte de conteúdos culturais, de representações.

Assim sendo, interessante notar que os personagens dos livros trazem a representação da família tradicional, por exemplo, a família Miller: composta por um pai, cuja profissão carrega prestígio social – engenheiro; uma mãe, cuja profissão não é informada, mas que está sempre em casa cuidando dos filhos e marido; dois filhos, uma menina e um menino, sociáveis, obedientes aos pais e estudantes do ensino médio.

Em consonância com o que mostra a pesquisa de Melo (2014), o livro didático de Língua Inglesa, além de ensinar o idioma, carrega valores, modelos de organização social e moral, fortalecendo estereótipos.

Figura 29 - Personagens do *Book One*

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book One*.

As unidades se apresentam seguindo o padrão do livro anterior. No entanto, ao final da segunda unidade, esse livro traz uma página que não aparece nos outros livros. Se trata de uma folha de respostas para provas do tipo múltipla escolha. As instruções de uso são dadas no enunciado, em português. Observe na imagem a seguir:

Figura 30 - Folha de respostas para provas - *Book One*

U.S.A. Course C.E. 25
Book One

CENTRO DE CULTURA ANGLO AMERICANA
FOLHA DE RESPOSTAS PARA AS PROVAS TIPO MÚLTIPLA ESCOLHA
LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO

É EXPRESSAMENTE PROIBIDO ESCREVER NA PROVA.
Marque com X a letra que corresponde à resposta certa, observando com cuidado o número da questão.
Não se preocupe se houver mais questões que as contidas em sua prova, pois esta folha é também utilizada para provas maiores.
Havendo questões com somente dupla escolha, despreze as demais letras encontradas na coluna de respostas.
Utilize caneta esferográfica, marcando somente uma resposta. Razura ou dupla marcação é erro.














Ques- tão	Respostas				Uso do Prof.	Ques- tão	Respostas				Uso do Prof.	Ques- tão	Respostas				Uso do Prof.
1	A	B	C	D		25	A	B	C	D		49	A	B	C	D	
2	A	B	C	D		26	A	B	C	D		50	A	B	C	D	
3	A	B	C	D		27	A	B	C	D		51	A	B	C	D	
4	A	B	C	D		28	A	B	C	D		52	A	B	C	D	
5	A	B	C	D		29	A	B	C	D		53	A	B	C	D	
6	A	B	C	D		30	A	B	C	D		54	A	B	C	D	
7	A	B	C	D		31	A	B	C	D		55	A	B	C	D	
8	A	B	C	D		32	A	B	C	D		56	A	B	C	D	
9	A	B	C	D		33	A	B	C	D		57	A	B	C	D	
10	A	B	C	D		34	A	B	C	D		58	A	B	C	D	
11	A	B	C	D		35	A	B	C	D		59	A	B	C	D	
12	A	B	C	D		36	A	B	C	D		60	A	B	C	D	
13	A	B	C	D		37	A	B	C	D		61	A	B	C	D	
14	A	B	C	D		38	A	B	C	D		62	A	B	C	D	
15	A	B	C	D		39	A	B	C	D		63	A	B	C	D	
16	A	B	C	D		40	A	B	C	D		64	A	B	C	D	
17	A	B	C	D		41	A	B	C	D		65	A	B	C	D	
18	A	B	C	D		42	A	B	C	D		66	A	B	C	D	
19	A	B	C	D		43	A	B	C	D		67	A	B	C	D	
20	A	B	C	D		44	A	B	C	D		68	A	B	C	D	
21	A	B	C	D		45	A	B	C	D		69	A	B	C	D	
22	A	B	C	D		46	A	B	C	D		70	A	B	C	D	
23	A	B	C	D		47	A	B	C	D							
24	A	B	C	D		48	A	B	C	D							

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book One*, p. 25.

Essa folha nos fornece indícios de como eram as provas – um máximo de 70 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta para cada questão.

Novamente, somente as ilustrações das histórias em forma de diálogo são coloridas; os exercícios são em preto e branco. Porém, nesse livro, são ensinadas as cores, o que demandou coloração em alguns exercícios. Veja na figura abaixo:

Figura 31 - Exercícios coloridos - *Book One*

U.S.A. Course C.E. 61 Book One	
8 Red and blue are colors. Yellow is a _____.	color Go to 10
10 These are _____s. 	colors Go to 11
11  What color is the table? It's _____.	red Go to 12
12 Wh _____ is the car?  It's blue. It's yellow. _____ is the bike? 	What color What color Go to 13
13  _____ is the bowl? It's red.	What color Go to 25
14 No. The cup is blue.  The cup _____ red. 	is Go to 3
15 No. This is a peach.  This _____ an apple. 	is Go to 18
16 No. This is an orange.  This _____ an apple. 	is Go to 18
17 No. This is a cup.  This _____ a bowl. 	is Go to 29

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book One*, p. 61.

Assim como no livro anterior, os exercícios são simples e objetivos, com espaços em branco para o aluno completar com as letras ou palavras que faltam.

Ao final do livro, também há uma página que não está incluída nos outros livros, uma folha com as respostas dos exercícios de revisão, como se vê a seguir:

Figura 32 - Respostas dos exercícios - *Book One*

154 U.S.A. Course C.E.
Book One

Answers to the reviews

First Testing Review			Second Testing Review		
1- B	6- B	11- B	1- C	11- B	21- D
2- D	7- C	12- C	2- D	12- B	22- A
3- C	8- B	13- B	3- B	13- A	23- B
4- D	9- A	14- B	4- A	14- A	24- C
5- B	10- D	15- B	5- B	15- B	25- B
			6- C	16- C	26- C
			7- B	17- D	27- D
			8- A	18- A	28- B
			9- D	19- A	29- B
			10- C	20- B	30- A

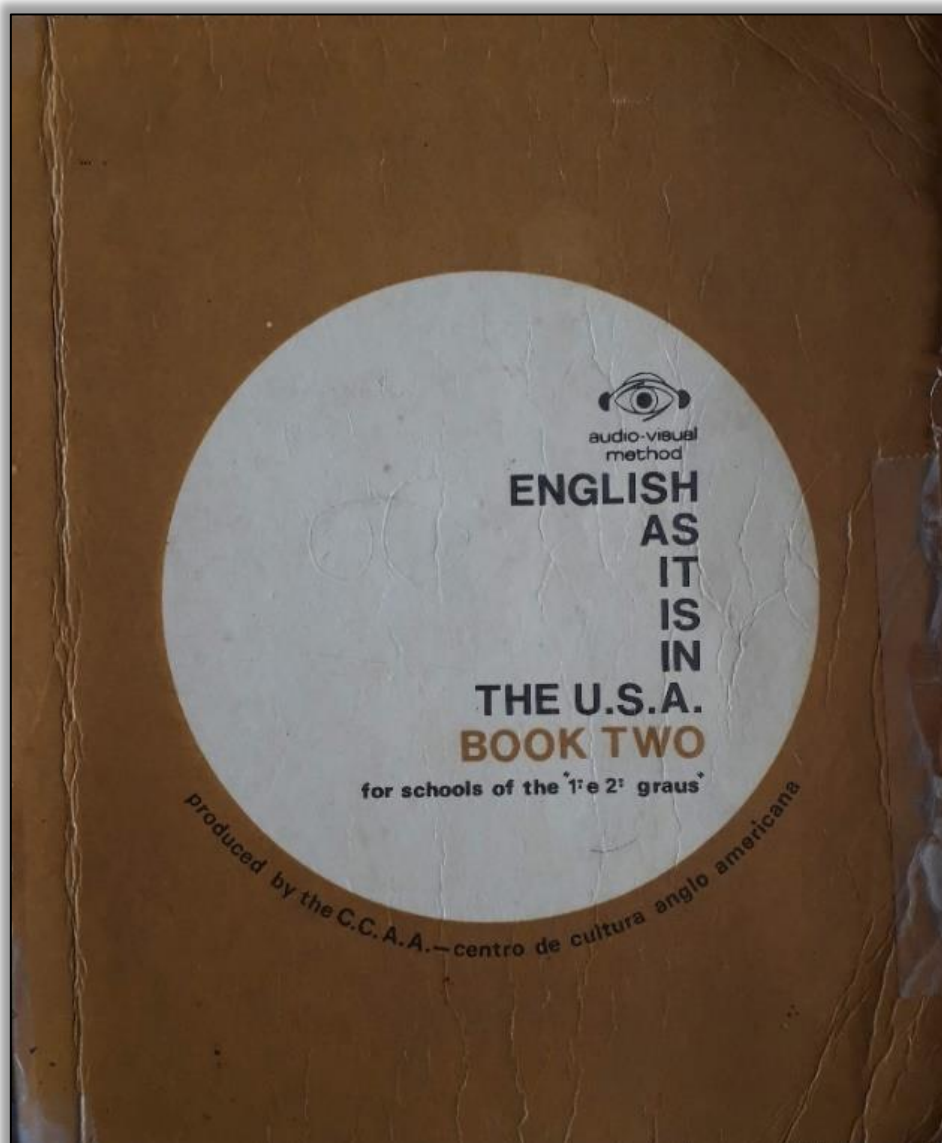
Third Testing Review			Final Testing Review		
1- C	11- C ✓	21- A ✓	1- D	14- B	27- C
2- D	12- B ✓	22- B ✓	2- A	15- C ✓	28- D
3- D	13- C ✓	23- B ✓	3- D	16- B	29- B
4- B	14- B	24- A ✓	4- C	17- C	30- C
5- A	15- B	25- A	5- D	18- A	31- C
6- D	16- B ✓	26- A	6- B	19- A ✓	32- A
7- C	17- D	27- C	7- B	20- B	33- C
8- B	18- C	28- D	8- B	21- B	34- B
9- B	19- C	29- A	9- C	22- C	35- A
10- B ✓	20- C	30- A	10- D	23- D	36- A
			11- D ✓	24- A	37- B
			12- C ✓	25- D	38- B
			13- B	26- D	

CONFERENCE N.º 18

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book One*, p. 154.

Dessa maneira, os alunos poderiam conferir suas respostas aos exercícios de revisão para os testes sem o auxílio do professor, assim como no caso dos exercícios em instrução programada.

c) Book Two

Figura 33 - Capa do livro "English as it is the USA - *Book Two*"

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book Two*.

Assim como o livro anterior, essa capa não contém ilustrações. Apresenta somente as informações sobre título e método.

No quadro a seguir, é exibida a tradução da sua lista de conteúdo, a qual dá continuidade às lições do livro anterior, iniciando, assim, na Lição 13:

Quadro 8 - Tradução da lista de Conteúdo⁶¹ do *Book Two*⁶²

Lição	Conteúdo	Página
13	Na casa do Frank A introdução do “Present Tense” dos verbos regulares e irregulares (formas interrogativas, negativas e negativas contratas com “DO”) – números ordinais (de 1º a 10º).	1
14	Escola do Frank O “Present Tense” dos verbos regulares e irregulares (formas interrogativas, negativas e negativas contratas com “DO”) – números de 31 a 59 – advérbio de frequência “USUALLY” – horas certas.	15
15	Semana do Senhor Scott O “Present Tense” dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas com “DOES”) – “WHEN” – os dias da semana – advérbios de frequência “ALWAYS”, “NEVER” e “SOMETIMES”.	29
16	No drive-in do Joe “WHICH” – O “Present Tense” dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, interrogativas negativas e negativas contratas com “DO” e “DOES”) (continuação).	47
17	A noite Horas (com “TO” e “PAST”) – “GOING TO” (futuro) – “WHY” – “CAN” (formas interrogativas, negativas e negative contratas).	57
18	Robert se sente mal “GOING TO” (futuro) (continuação) – comandos (imperativo negativo).	71
19	Falando com o médico “CAN” (formas interrogativas, negativas e contratas) (continuação) – introdução do “Future Tense” (formas afirmativas, interrogativas, negativas, e afirmativas e negativas contratas) – “MUST” (forma afirmativa).	83
20	Na sala de aula Os meses – as estações do ano – datas – números ordinais (de 11º a 31º) – “Past Tense” do verbo “TO BE” (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas).	97
21	Uma visita à Califórnia “Past Tense” dos verbos regulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas com “DID”) – números de 60 a 99.	111
22	Senhora Miller compra roupas “Past Tense” dos verbos irregulares (formas afirmativas e interrogativas) – comandos (imperativo).	129
23	No telefone “Past Tense” do verbo “TO HAVE” – “Past Tense” dos verbos irregulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas) (continuação).	141
24	Na sala de estar Preposições – comandos (imperativo).	149

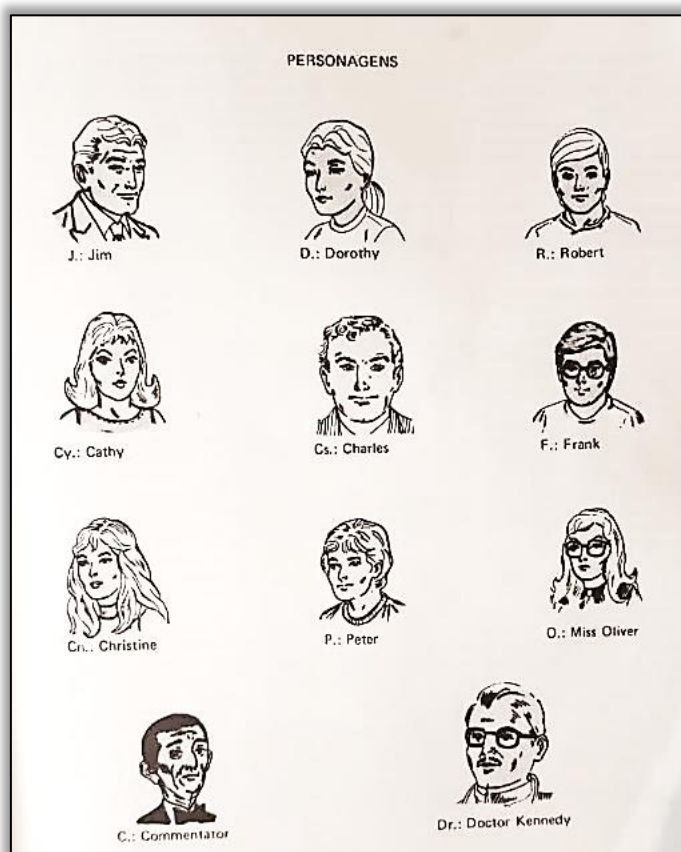
Fonte: A autora (com base na lista de conteúdo do livro *Book Two - English as it is in the USA* de Waldyr Lima).

⁶¹ A foto da lista original se encontra em anexo na página 153.

⁶² As 12 lições compreendem os seguintes tópicos: **Gramática:** presente dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, negativas e interrogativas com “Do” e “Does”); advérbios de frequência (“usually”, “always”, “never” e “sometimes”); pronomes interrogativos (“why” e “which”); tempo futuro (Going to e Will); verbo “can” e “must” (formas afirmativas, negativas e interrogativas); tempo passado do verbo “to be”, “to have” e outros regulares e irregulares (formas afirmativas, negativas e interrogativas). **Vocabulário:** números ordinais (do 1º ao 31º), números (31- 99); horas; meses; estações do ano; datas; dias da semana; preposições (about, after, at, before, behind, beside, between, by, for, in, in front of, near, on, over, to, under, until, with); roupas e acessórios; doenças; objetos da sala de estar; esportes; meios de transporte; comidas e bebidas; membros da família.

As ilustrações desse livro são semelhantes às do livro anterior. Além disso, os personagens também são os mesmos, exceto pela adição de Charles (engenheiro e pai de Frank e Christine) e um médico, Doctor Kennedy. São substituídos o garçom e a mulher que trabalhou como caixa no cinema.

Figura 34 - Personagens do *Book Two*



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book Two*.

Esse livro, por ser de um nível de maior complexidade, contém uma quantidade maior de atividades em instrução programada; por exemplo, 44 na primeira unidade, e na última, 62. Ainda, há menos exercícios com questões objetivas, dando maior oportunidade aos alunos de praticarem a escrita, ainda que guiadas e limitadas às questões gramaticais e lexicais estudadas na unidade. Para exemplificar observe os exercícios abaixo (página 77), que exigem que os alunos construam as frases; o primeiro, de forma orientada, o segundo, de forma livre:

In the story, how does Robert feel?

_____ s_____.

Do you usually have headaches?

Em relação às unidades, a Lição 21, que pode ser verificada na imagem abaixo, intitulada “A visit to California”, chamou a atenção.

Figura 35 – Diálogo da unidade 21 - *Book Two*



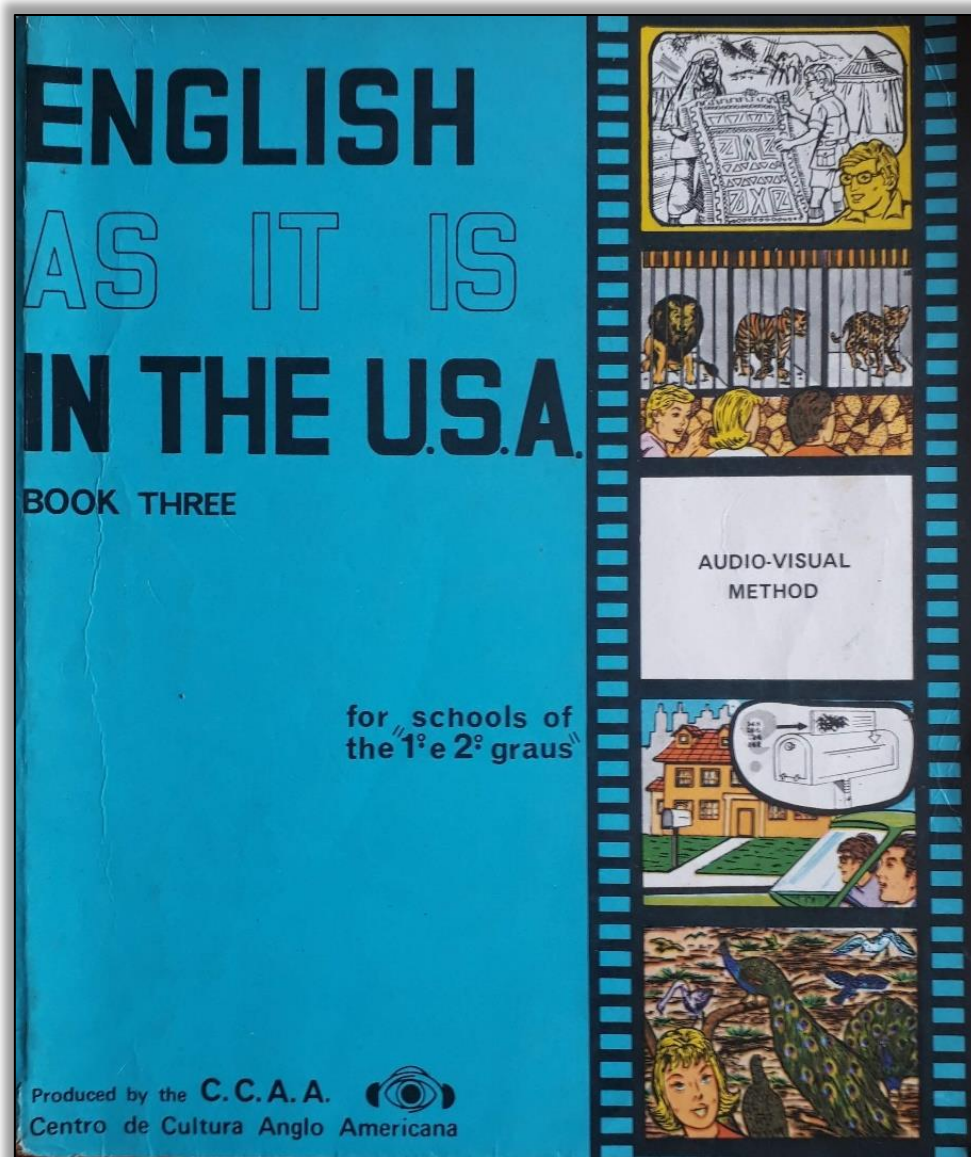
Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book Two*, p. 111.

Pode-se inferir, já pelo título, que serão trabalhados “localidades e ambientes” e suas características – suposição comprovada pelo diálogo simples que segue. A história segue na página seguinte e ao seu término, são apresentadas as palavras contidas na história e as estruturas gramaticais que se desejam ensinar, como de costume.

No entanto, o que se destacou foi o fato de serem apresentadas datas, quando a personagem diz que haviam visitado a Califórnia no ano anterior. Na imagem, aparecem os anos de 1972, representando o passado, e 1973, o presente. Essas podem ser informações verídicas e o livro ter sido, de fato, produzido naquele ano, informação que até então não havia sido acessada, já que o livro não a traz em sua identificação.

d) Book Three

Figura 36 - Capa do livro "English as it is in the USA - Book Three"



Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Three.

A capa desse livro é semelhante à do *Preparatory*, com a diferença das imagens no rolo de filme. Nesse, são ilustradas: a compra de um tapete, uma visita ao zoológico, à busca por um endereço e a ida ao meio rural. As Lições 25 a 40, que dão continuidade ao livro anterior, compreendem o conteúdo apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Tradução da lista de Conteúdo⁶³ do *Book Three*⁶⁴

Lição	Conteúdo	Página
25	Uma noite em casa Pronome pessoal oblíquo "THEM".	5
26	Dança da escola "THERE WAS" e "THERE WERE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas) – "THERE WILL BE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas) – pronome pessoal oblíquo "HER" – "Past Tense" do verbo regular "TO SEE".	17
27	Procurando um endereço Numerais – datas.	29
28	Aula da Senhorita Oliver "Past Tense" de verbos regulares e irregulares.	45
29	Robert se sente mal "Past Tense" de verbos regulares e irregulares – "COULD".	53
30	No passado "Past Tense" de verbos regulares e irregulares.	61
31	No restaurante "WOULD LIKE" (I'd like, you'd like...) – pronomes pessoais oblíquos "US" e "HIM".	75
32	Tapete mágico do Frank "Conditional Tense" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas).	89
33	No aeroporto Frases Interrogativas-Negativas.	99
34	No avião Pronomes Possessivos.	117
35	No hotel "SOME", "ANY", "SOMETHING", "ANYTHING", "NOTHING".	125
36	No campo Comparativo de Superioridade (adjetivos de três ou mais sílabas) – superlativo (adjetivos de três ou mais sílabas).	137
37	Londres Comparativo de Superioridade (adjetivos de uma ou duas sílabas) – "A LITTLE".	153
38	No zoológico Superlativo (adjetivos de uma ou duas sílabas).	161
39	Amigos da Cathy Comparativos de Superioridade e Superlativos Irregulares.	171
40	Uma visita "SOMEBODY", "ANYBODY" – "SOMEWHERE", "ANYWHERE".	181

Fonte: A autora (com base na lista de conteúdo do livro *Book Three - English as it is in the USA* de Waldyr Lima).

Antes de iniciar sua primeira unidade (a lição 25), estão quatro páginas destinadas à revisão intitulada "General Review", com uma nota, em Inglês,

⁶³ A foto da lista original se encontra em anexo na página 154.

⁶⁴ Esse livro é composto pelos seguintes conteúdos: **Gramática:** pronome pessoal oblíquo; passado de verbos regulares e irregulares; Verbo "there be" nos tempos passado e futuro; "Could" e "Would like"; tempo condicional (formas afirmativas, negativas e interrogativas); pronomes possessivos; frase interrogativa negativa; pronomes indefinidos (some, any, something, anything, nothing, somebody, anybody, somewhere, anywhere); comparativos de superioridade; superlativo. **Vocabulário:** números (centenas e milhares); endereços; locais/comércios; refeições; alimentos; objetos do banheiro; países; vocabulário usado no aeroporto, avião e no hotel; animais do campo e do zoológico.

recomendando que aqueles exercícios deveriam ser feitos em sala com o professor. Tal prescrição leva a crer que alguns exercícios eram realizados como tarefa de casa, apesar de haver um *Workbook*, o livro de tarefas para casa, sobre o qual não foi possível ter nenhuma informação acerca de seu uso.

Os exercícios dessa revisão são objetivos, seguindo o padrão dos outros livros. Os conteúdos incluem preposições, artigos, numerais, verbos nos tempos presente e passado, pronomes interrogativos e possessivos, vocabulários abrangendo os temas família, estações do ano, dias da semana, meses, entre outros.

Feita essa revisão dos conteúdos trabalhados nos anos anteriores, são apresentados os personagens desse livro – a ilustração é feita com traços mais elaborados, dada a maior maturidade dos estudantes nessa fase, como se observa na seguinte imagem:

Figura 37 - Personagens do *Book Three*



Fonte: LIMA, Waldyr. *English as it is in the USA – Book Three*.

Apesar dos traços diferentes, os personagens são os mesmo do livro anterior, com exceção do estudante Peter e do médico, que foram substituídos por um garçom, uma comissária de bordo e uma empregada doméstica.

Os exercícios desse livro, como podem ser visualizados na imagem que segue, em especial os das últimas unidades, apresentam maior complexidade, isto é, não oferecem as opções de respostas já nos enunciados, apresentam frases mais longas e complexas, além de conter perguntas de resposta livre. Além disso, dão maior abertura para a subjetividade dos estudantes, não em relação a exposição de suas opiniões, mas, ao menos, para que possam colocar em prática as estruturas gramaticais e vocabulários aprendidos.

Figura 38 - Exercícios - *Book Three*

158 U.S.A. Course S.V. Book Three

Exercises

1) Complete the sentence according to the illustration:

a) The street on the left is _____.
The one on the right is wide.

b) The first building is _____. The second one is high.

c) The traffic on this street is not fast; it's _____.

2) Mark with a cross (+) the item that BEST complements the sentence given:

a) I visited Frank's school last week.
A- I agree with you. It's a nice school. ()
B- They're very much lower. ()
C- What about their house? ()
D- What is it like? ()

b) The streets in New York are very wide.
A- And what about the skyscrapers? ()
B- No, they aren't. They're low. ()
C- Then it's difficult to drive there. ()
D- Yes, because the airplanes there are very high. ()

3) Make up sentences as in the models:
A - This building is very new.
It's newer than all the others.
a) This building is very low.

b) This building is very high.
c) This building is very small.
d) This building is very old.
e) This building is very wide.

B - Is this car older than yours?
Yes, it's a little older.
a) Is this car slower than yours?
b) Is this car faster than yours?
c) Is this car wider than yours?
d) Is this car smaller than yours?
e) Is this car newer than yours?

C - car - old - you
This car is a little older than yours.
a) car - fast - he
b) house - small - I
c) exercise - easy - you
d) bedroom - wide - they
e) toothbrush - new - she

4) Insert the correct prepositions:
a) They're going to stay _____ London for two months.
b) These are the most beautiful skyscrapers _____ all.
c) "This car is more beautiful than the one I had last year." "I agree _____ you."

U.S.A. Course S.V. Book Three 159

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – *Book Three*, pp. 158-159.

Observe a seguinte questão (exercício 5, página 160):

Is the street where you live narrow or wide?

Nela, o aluno deve escrever sobre a rua em que mora, utilizando vocabulário e gramática estudados. Novamente, a relação com elementos da vida cotidiana dos alunos.

3.2 LIVROS DIDÁTICOS E PROGRAMAS DE ENSINO

Casimiro (2015, p. 55) relembra que “os livros didáticos de Inglês surgiram devido à necessidade de um instrumento de trabalho para os professores, de um material de apoio para a fixação dos conteúdos, um meio para atingir os objetivos do ensino da Língua Inglesa [...]”, já que compila, organiza e disponibiliza o conhecimento, traz textos e fontes complementares do conteúdo, e pode “[...] ser uma poderosa ferramenta de orientação pedagógica, desenvolver melhor as aulas e deixar os professores (não-bilíngües) mais confiantes ao ensinar a matéria”. Devido a essas características, o livro didático pode servir como um uniformizador do ensino. Por outro lado, considerando que eles moldam e limitam o aprendizado, alguns professores os consideram um obstáculo, algo a ser descartado.

Frisando, o livro didático não é um instrumento neutro, já que é produto de determinadas concepções de mundo. Assim sendo, é importante que o educador verifique teorias, ideias, valores que podem estar explícitos (no manual do professor, por exemplo), ou implícitos (em textos e atividades) nesse material, além dos conteúdos que estão sendo priorizados, abordagens e metodologias utilizadas. Por esse motivo, nessa pesquisa, o livro didático foi uma fonte de importância substancial para desvelar aspectos sobre como se dava o ensino da disciplina Língua Inglesa na instituição e período definidos.

As atividades dos quatro livros explorados aqui são objetivas e têm preocupação lexical e gramatical. Podemos inferir que não dão voz ao aluno, já que não há grandes propostas de questões discursivas – momento em que o aluno pode se expressar, expor suas opiniões, além de praticar os conhecimentos do idioma. Também, não há atividades de tradução, ao contrário, todo o conteúdo, salvo alguns enunciados nos anos iniciais, está em língua inglesa.

Em nenhum dos livros há textos longos ou complexos, ou variedades de gêneros, apenas diálogos para introduzir os assuntos. Essas histórias no decorrer dos livros não carregam a intenção de instruir, explicitamente, valores ou costumes da cultura americana. No entanto, percebe-se – não somente por meio das ocupações dos personagens – o “American way of life” no decorrer das histórias dos livros: o estilo de vida americano – e de fato as histórias se passam nos Estados Unidos –, carregando a ideia de felicidade e liberdade, alcançados pela aquisição de bens de consumo materiais (e tecnológicos). As crianças, que possuem muitos

brinquedos, sempre felizes brincando ao ar livre nas horas de lazer; os jovens frequentam o cinema, tomam *Coca* e *milk-shakes*, comem hambúrgueres em lanchonetes, utilizam o metrô, visitam a *Disney*, praticam esportes e tocam instrumentos; as casas das famílias são grandes, de dois andares, com jardins, decoradas, cheias de móveis e eletrodomésticos, carros e bicicletas nas garagens; os adultos viajam de avião; a professora faz uso de recursos audiovisuais em suas aulas; o relógio é um objeto presente em diversas histórias, indicando a preocupação com o horário; até mesmo o café, que é tomado com creme – um hábito incomum no Brasil.

A instrução programada, sistema de ensino adotado por essa coleção, permite ao aluno estudar sem a mediação direta de um professor, ou seja, a matéria é apresentada em partes pequenas nos livros, ou fichas, e seguidas de uma atividade referente ao assunto, cuja resposta pode ser verificada no mesmo instante, pelo próprio aluno. Isso significa que o estudo é individual e progride na velocidade do aluno, sendo auxiliado pelo professor, quando necessário (RODRIGUES, 2014).

Dessa forma, dos professores não se exige preparo ou conhecimento da disciplina a ser ensinada, eles devem, assim como os alunos, apenas seguir as instruções oferecidas.

O método audiovisual, apesar de utilizar áudio e imagens, também abusa da repetição e do estímulo e resposta, sendo importante o reforço do professor às respostas certas. Assim, apesar de inovar com a adoção de materiais mais interativos, ainda carrega traços conservadores, corroborados pelos exercícios em instrução programada.

Observando somente os livros, sem registros dos professores, não é possível saber se eram trabalhadas em sala de aula as habilidades de audição e conversação, ou seja, como eram utilizados os materiais audiovisuais.

Deixemos a questão da abordagem trabalhada e passemos para a verificação dos conteúdos trabalhados.

Como já exposto, os livros não contêm indicação quanto às séries a quais se destinavam, porém tal informação pode ser retirada de documentos encontrados no CMCEP. As lições eram divididas, aproximadamente, da seguinte maneira – variando dependendo do turno e do tipo de curso de 2º grau:

1ª série – revisão do Book I (lições 3 a 10) + Lições 13 a 20 - Book II:

Gramática: artigo indefinido; adjetivos possessivos; presente contínuo e presente simples dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, negativas e interrogativas com “Do” e “Does”); advérbios de frequência (“usually”, “always”, “never” e “sometimes”); pronomes demonstrativos (“this”, “that”, “these”, “those”); pronomes interrogativos (“what”, “how”, “where”, “whose”, “who”, “how many”, “how much”, “why” e “which”); tempo futuro (Going to e Will); verbo “can” e “must” (formas afirmativas, negativas e interrogativas); tempo passado do verbo “to be”; quantitativos (“some”, “a lot”, “no”). **Vocabulário:** membros da família; cores; cômodos da casa; objetos da sala de aula; comidas e bebidas; números ordinais (do 1º ao 31º); números (01-59); horas; meses.

2ª série – Lições 21 a 32 - Book II e III

Gramática: tempo passado do verbo “to have” e outros regulares e irregulares (formas afirmativas, negativas e interrogativas); pronome pessoal oblíquo; verbo “there be” nos tempos passado e futuro; “Could” e “Would like”; tempo condicional (formas afirmativas, negativas e interrogativas). **Vocabulário:** estações do ano; datas; preposições (about, after, at, before, behind, beside, between, by, for, in, in front of, near, on, over, to, under, until, with); roupas e acessórios; doenças; objetos da sala de estar; números (centenas e milhares); endereços; locais/comércios; refeições; alimentos

3ª série – Lições 33 a 40 - Book III

Gramática: pronomes possessivos; frase interrogativa negativa; pronomes indefinidos (some, any, something, anything, nothing, somebody, anybody, somewhere, anywhere); comparativos de superioridade; superlativo. **Vocabulário:** vocabulário usado no aeroporto, avião e no hotel; animais do campo e do zoológico.

Considerando que os livros *Two* e *Three* foram utilizados nas turmas de 2º grau, não seria exato comparar seus conteúdos com os das Classes Integrais, que eram turmas ginasiais (ou seja, das últimas séries do 1º grau, na nomenclatura da década de 1970).

Já para as séries ginasiais, foi possível realizar essa comparação. Analisando – esse primeiro de forma superficial, já que não faz parte do recorte temporal dessa pesquisa – os programas da Língua Inglesa propostos pela Lei Orgânica na década de 1940, para o 1º Ciclo Ginásial (ou 1º grau, como veio a ser chamado após a promulgação da Lei nº 5692/1971), observei que os conteúdos – o vocabulário e a gramática que se desejam ensinar em cada série – são de extrema semelhança com

os expostos nos programas estaduais da década de 1960, bem como nos das Classes Integrais e nos livros didáticos *Preparatory* e *Book One*, da década de 1970.

A fim de exemplificar, acerca das séries ginasiais, nas prescrições da Lei Orgânica, constam para a 2ª série o seguinte vocabulário: **escola; cores;** formas; dimensões; posições; **números; divisões do tempo; estações;** moedas; pesos e medidos; **casa; família; corpo humano;** sentidos; **vestuário; alimentos; refeições;** cidade; meios de transporte; **animais** e plantas; profissões. Para a parte gramatical: **plural dos substantivos; gênero; pronomes pessoal** e relativo; **artigo; adjetivo demonstrativo** e **possessivo; adjetivos; numerais; quantitativos - any, some, much, many little, few.**

Na 2ª série das Classes Integrais ginasiais, os assuntos abordados foram: cumprimentos e apresentação; alfabeto em Inglês; **família; animais** domésticos; **cores; objetos escolares; horas; refeições; meninos e meninas; partes do corpo; atividades no período da manhã, tarde e noite; dias da semana; estações do ano; números.** A parte da gramática continha: **preposições; pronomes pessoais; adjetivos possessivos; artigos; verbos to be, to have, there to be; plural dos substantivos;** antônimos; **presente dos verbos no afirmativo, negativo e interrogativo.**

Nos livros *Preparatory* e *Book One*, da década de 1970, destinados às 5ª à 8ª séries do 1º grau (que são equivalentes à 1ª a 4ª séries ginasiais na antiga nomenclatura), os conteúdos eram: **artigos indefinidos; verbos to be, there to be, to have; possessivos;** imperativos; **pronomes demonstrativos (this, that, these, those)** e interrogativos (what, how, who, whose, where, how many, how much); **presente dos verbos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa;** presente contínuo; **preposições (in/on/at); quantitativos (some, a lot, no).** Além do vocabulário: cumprimentos; **membros da família;** here/there; **horas; números; cores; roupas; família; adjetivos** (beautiful, tired, funny); **cômodos da casa; objetos escolares;** animais do zoológico; **comidas e bebidas.**

Está bastante visível a semelhança das propostas ao longo das diferentes décadas. Chervel (1990), referenciando os livros didáticos, intitula esse fenômeno de “vulgata” – quando são semelhantes os conceitos ensinados, as terminologias utilizadas, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, etc. Apesar de não estar aqui comparando livros didáticos de

diferentes períodos, mas programas e currículos, observa-se a ocorrência de tal fenômeno.

No que diz respeito às abordagens e procedimentos em sala de aula, tanto a Lei Orgânica, quanto as prescrições estaduais de 1960, preveem o ensino da gramática pelo método indutivo; além disso, era proposta a leitura de textos em gêneros diversificados, tradução, versão e composição de textos. Já as Classes Integrais, eram conduzidas por meio de metodologia ativa e fazia uso dos mais diversos gêneros e materiais. Diferentemente, os livros didáticos da década de 1970 alegam adotar o método Audiovisual, mas não apresentam exercícios de áudio ou fala, apresentam exercícios gramaticais e lexicais em instrução programada, e não propõem a leitura de textos, exceto por diálogos simples e sintéticos – é a proposta tecnicista do ensino. Nesse sentido, então é possível constatar a presença simultânea e paralela das duas concepções educativas, a da Escola nova ou ativa e a tecnicista.

Antes de terminar essa exposição dos livros e iniciar as considerações acerca das análises realizadas, parece relevante apresentar um relatório, também encontrado no CMCEP juntamente aos planos de ensino, datado de fevereiro de 1973, que apresenta a visão em relação ao ensino de Língua Inglesa naquele contexto. O mesmo alega que, para aquele ano, a Língua Estrangeira Moderna perdeu a sua característica de elemento formativo da cultura geral do educando para se transformar em um instrumento de habilitação profissional de 2º grau, na área de formação especial. Essa mudança exigia reestrutura do trabalho docente, ou seja, adaptação às novas técnicas pedagógicas – a disciplina como instrumental de auto realização do aluno.

Lembrando, o novo projeto curricular do CEP após a reforma de 1971, visando a “habilitação profissional”, oferecia diversos cursos em variadas especificações (cursos técnicos, nos ramos das indústrias ou serviços, etc.) e o currículo de Língua Inglesa deveria carregar um aspecto essencialmente prático e até comercial, conforme consta neste relatório:

[...] ensinamento de termos técnicos, científicos ou comerciais para se alcançar, ao final, a especialização propriamente dita e o espírito de independência, de auto realização e uma reserva de potencial de conhecimentos no campo específico que permitam ao técnico de nível médio a possibilidade de consulta à bibliografia estrangeira e obtenção de

bolsas de estudo, no exterior (CEP, 1973, Relatório de Seminário de Ensino do 2º grau).

A declaração nos indica o caráter cultural, ideológico, social e educativo proposto para aquele momento.

O ensino dessa língua, no decorrer do tempo, apresenta semelhanças, permanências e também diferenças, rupturas e particularidades. Não é só o livro didático que carrega as funções referencial, instrumental, ideológica e cultural apontadas por Choppin (2004). O ensino e aprendizado da língua inglesa em si englobam tais funções – por meio dos métodos pedagógicos, dos conteúdos, exercícios ou atividades que buscam facilitar a memorização dos conhecimentos, que favorecem a aquisição de determinadas competências e habilidades – que são, também, impressas nos materiais didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer essas considerações, relembro que o objetivo deste estudo foi entender as finalidades do ensino de Língua Inglesa nas décadas de 1960 e 1970 no Colégio Estadual do Paraná.

Para isso, primeiramente, historicizei a Língua Inglesa como disciplina escolar no Brasil a partir de estudos realizados anteriormente, um movimento necessário para compreender as disciplinas, as quais fazem parte da cultura escolar. O conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que a sociedade deseja que sejam ensinados, e dos valores e comportamentos a serem inculcados, se refletem nas disciplinas.

Em relação à disciplina Língua Inglesa, sua inclusão na grade curricular justifica-se por suas funções instrumentais, culturais, educacionais, etc. Visa contribuir no desenvolvimento das atividades linguísticas e sociais, formação de hábitos e atitudes, contato com outras civilizações e culturas, aperfeiçoamento profissional, entre outras.

Foi possível observar que, no período aqui estudado, seu objetivo principal era o de formação para o trabalho, uma vez que o projeto de nação era a busca pelo progresso e industrialização. Nesse momento, a língua não estava sendo vista como atividade intelectual, de formação do espírito científico-filosófico-linguístico, mas tinha se tornado mecanismo de formação profissional. Os objetivos gerais do ensino da Língua Inglesa eram, além do domínio das estruturas básicas da língua, interpretar textos com a finalidade de se preparar para o curso superior ou profissionalizante.

Até mesmo as Classes Experimentais – que faziam uso de metodologias ativas, procurando dar voz aos alunos e buscavam implementar a prática das quatro habilidades – anunciavam o preparo para o nível de ensino posterior, o Colegial, e o preparo do aluno para a vida, incluindo o mercado de trabalho. Essa questão foi constatada ao analisar os relatórios anuais da década de 1960 de professores das Classes Integrais do curso ginásial do CEP.

O ensino secundário brasileiro passou a ser repensado a partir da redemocratização do Brasil nos fins da década de 1940 – época em que a Escola Nova reinventava o ensino infantil e primário; em que as *classes nouvelles*

francesas renovavam o ensino secundário; em que as metodologias ativas interessavam tanto aos professores como aos alunos, que já não se interessavam mais pelo conservadorismo das escolas. Os objetivos do ensino secundário expostos pela Reforma Capanema, de preparar a elite, com seu caráter acadêmico, para conduzir a sociedade em seus altos cargos, já não se faziam atuais. Por isso, nos finais dos anos 1950, educadores perceberam que não se tratava apenas de formar líderes, mas preparar o cidadão comum para o trabalho, possibilitando sua inserção na vida social. Assim, surgiram as propostas de modificação curricular, como as Classes Experimentais.

No Paraná, o Colégio Estadual realizou tal experiência sob o nome de “Classes Integrais”, com o mesmo objetivo – elevar os padrões da educação secundária a partir de novos métodos e princípios, formando integralmente os educandos e tornando-os aptos para a sociedade em que viviam.

A partir dos relatórios, coletei informações suficientes para entender os encaminhamentos dessa nova proposta. De fato, interessante perceber as duas propostas paralelas que ocorriam naquele período: as Classes Comuns, adotando os preceitos e condutas tecnicistas que vagarosamente se instituía; enquanto que as Classes Integrais buscavam métodos alternativos para ensinar os mesmos conteúdos.

Também foram analisados os livros didáticos de Língua Inglesa usados nos cursos do 2º grau no CEP na década de 1970. O objetivo nessa etapa era compreender as finalidades formadoras neles contidas.

Como venho me referindo no percurso do texto, os dados obtidos oferecem indícios do que ocorria nas aulas. No entanto, não é possível afirmar sobre a apropriação dos livros didáticos em sala de aula – a referência ao livro foi retirada de uma fonte, na qual não constavam resultados ou considerações acerca do trabalho realizado com esses livros.

Ao comparar os programas da Língua Inglesa propostos pela Lei Orgânica na década de 1940, os programas estaduais da década de 1960, assim como os das Classes Integrais e os livros didáticos da década de 1970, percebe-se, ao longo das diferentes décadas, semelhança nas propostas, em relação aos conteúdos.

Deixarei de lado a semelhança nos conteúdos propostos para dar ênfase na seguinte afirmação: “não é somente através dos conteúdos que se pode

transferir a ideologia do grupo dirigente, mas também, através do material pedagógico que é utilizado no cotidiano da escola” (OLIVEIRA, 1993, p. 69). Como vimos, a organização do currículo, a seleção de conteúdos e temas, eram os mesmos, mas a forma como eram trabalhados é distinta. A diferença está no material pedagógico e na metodologia adotada – estes, sim, podem nos remeter às ideologias dos grupos no comando.

A verificação dos livros, das capas aos elementos linguísticos, mostrou que havia a proposta de um ensino individualizado, mecânico. Havia distanciamento entre os agentes do processo de ensino-aprendizado: o aluno, conduzindo seu estudo conforme as indicações dos manuais didáticos, e o professor, cuja atuação era, se não desnecessária, minimamente ativa, inexpressiva.

As Classes Integrais, fazendo uso dos mais diversos materiais, buscaram expor características, costumes, enfim, a cultura americana e também a britânica. Ainda assim, apenas com a intenção de demonstração da cultura dos países falantes nativos da língua sendo estudada. Por esse intermédio, o ensino da Língua Inglesa atravessa a cultura escolar também impondo elementos de culturas consideradas desenvolvidas.

O autor dos livros analisados declarou a preferência pelo inglês americano, se referindo à ortografia e vocabulário – já que pode haver alguma diferença em relação à forma britânica. Além disso, é exposto o estilo de vida americano em suas histórias. Entretanto, por meio dos conteúdos, não se objetivou, de forma explícita, ensinar normas, valores, costumes e condutas, americanos ou de outra ordem.

Ao propor o projeto dessa pesquisa, imaginei, a princípio, que o ensino seria utilitário já em seus conteúdos, afetados diretamente pelos anseios do governo. Isto é, considerando que o país estava sendo conduzido por um governo militar ditador, presumi que condutas e valores seriam ensinados, de forma explícita ou às escuras, nos textos, diálogos e exercícios. No entanto, percebi que foram traduzidos nas metodologias, nas organizações das classes, nos procedimentos em sala de aula. Explico: os conteúdos dos livros didáticos, por exemplo, eram bastante utilitários, propondo o aprendizado da língua utilizada em contextos específicos, por exemplo. Porém, o que realmente demonstra o tipo de educação almejado pelo governo naquele momento, o modelo de cidadão a se

formar, é a metodologia proposta que cumpre o papel – o fato de não privilegiar a leitura de textos, explorar gêneros textuais e a mente criativa e crítica dos alunos

A declaração de um dos responsáveis pelo desenvolvimento das experiências com o ensino secundário, de que “[...] não se podia repetir a experiência francesa por motivos óbvios: era apenas um diretor de escola estadual, dentro de uma legislação que não comportava experiências isoladas; [...] percebi que só poderia renovar a educação através da metodologia, única possibilidade legal” (CONTIER, 1981, p. 2 apud VIEIRA e DALLABRIDA, 2016, p.498), nos mostra que, independente do viés político, a metodologia é, de fato, uma ferramenta para executar mudanças.

Temos na década de 1960, grupos de educadores e suas tentativas de inovação e renovação metodológica (Estudo do Meio, Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais e, anteriormente, Escola Nova). Eram propostas que visavam melhorias no ensino, e não apenas sua expansão. Buscava-se formação integral, humanística.

Ao mesmo tempo, já se instaurava o ensino tecnocrático – intensificado e oficializado na década de 1970. Os livros didáticos adotados, e aqui analisados, seguindo o sistema de instrução programada – limitadora do exercício da língua, do pensamento, da interação social –, formava peças úteis para o mercado de trabalho. Além da instrução programada para a realização das atividades, por meio do Método Direto, enfatizava-se que os estudantes deveriam aprender a se expressar pensando na língua estrangeira, sendo proibido ou inibido o uso da língua materna durante as aulas.

Trata-se de um período de industrialização e urbanização, crescendo a necessidade de mão de obra para esse novo mercado; da instauração de um governo militar, ao qual não era interessante o despertar de consciência crítica, então um ensino limitado às estruturas gramaticais e lexicais era muito adequado; também, a diminuição da interação entre alunos, ao propor um material com ensino individualizado, mantendo a relação livro-aluno, era providencial, cabendo ao professor um papel auxiliar, já que o “silenciamento docente” era muito adequado.

Chauí (2016), ao discorrer sobre a relação entre educação e ideologia, afirma que sistemas educacionais são capazes de delinear rumos diferentes, isto é, se um sistema propicia a visão crítica, atinge-se um rumo social que não se

vincula às ideologias dominadoras exploratórias capitalistas. Isso significa que o processo educativo pautado na reflexão repercute em maior cidadania e emancipação. No entanto, a realidade educacional brasileira e suas metodologias pedagógicas são delineadas pelo Estado, que, por meio de planos, programas e abordagens, escolhe o público a que se destina a educação, e qual sua finalidade.

Para concluir destaco que, ao observar a trajetória da disciplina de Língua Inglesa – sua inclusão e exclusão dos currículos, as metodologias adotadas, os procedimentos em sala de aula – temos indicações quanto ao público a que se destinava o conhecimento e a finalidade do ensino. Assim, encerro essa pesquisa sugerindo que foi possível entender a finalidade da disciplina de Língua Inglesa nas décadas de 1960 e 1970 no Colégio Estadual do Paraná, respondendo à questão problema dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Fundo DOPS. **Dossiê: Colégio Estadual do Paraná.** 68 fls. Disponível em: <https://ditaduraemcuritiba.com.br/wp-content/uploads/2018/05/BR.PRAPPR.PB004.PT241.26_Col%C3%A9gio-Estadual-do-Paran%C3%A1.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

_____. Fundo DOPS. **Dossiê: União Paranaense dos Estudantes UPE 1965.** Número 2325, cx. 263. 247 fls. Disponível em: <https://ditaduraemcuritiba.com.br/wp-content/uploads/2018/05/BR-PRAPPR.PB004.PT2325.263_UPE-1965.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

_____. Fundo DOPS. **Dossiê: União Paranaense Estudantes UPE.** Número 2327, cx. 264. 236 fls. Disponível em: <https://ditaduraemcuritiba.com.br/wp-content/uploads/2018/05/BR-PRAPPR.PB004.PT2327.264_UPE.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

_____. **História administrativa do Paraná (1948-1998):** criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/Deap, 2002.

BAÍIA HORTA, José S. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura Escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894 – 1926). In: Marcus Levy Bencostta. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, p. 103-128, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança: Ed. Univ. São Francisco, p. 9-39, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 183-191, 2006.

BORGES, Elaine F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p. 397-414, jul./dez. 2010.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

_____. Decreto – **Lei 8.529, de janeiro de 1946. Lei Orgânica do ensino Primário.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

_____. Decreto – **Lei 4.073, de janeiro de 1942. Lei Orgânica do ensino Industrial.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

BUENO, Belmira Oliveira; SANTOS-BOSSOLO, Elza Pino dos. O trabalho docente em tempos de transição: a experiência de professoras primárias no Estado de São Paulo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva.; CORREA, Rosa Lydia Teixeira.; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. (Orgs.). **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CAMARGO, José Jailton. **Expulsão ou inclusão na reorganização do estado: a APP e os novos movimentos sociais na luta pelo fim da ditadura (1974-1982)**. In: VIII Congresso Internacional de História XXII Semana de História 1917-2017, Maringá, PR. Anais, p. 2.395-2.403. 2017. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3460.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASIMIRO, Glauce S. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares**. Campo Grande: Editora da Uniderp, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes** — [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore – 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Difel, p.13-28, 2002.

_____. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: Argos, p. 21-54, 2011.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19 de janeiro de 2020.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 1-17, 2004.

_____. As inovações pedagógicas do Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950/1960: apontamentos sobre as classes integrais do Colégio Estadual do

Paraná. In: **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 520-539, maio-ago. 2016.

_____. **“Um embrião de laboratório de Pedagogia”**: as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). Tese (Doutorado em Educação), 270 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

_____. A inspiração nos trabalhos dos grandes centros de estudos pedagógicos: considerações sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná (1960-1967). **História da educação**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 81-100, ago. 2018.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. A. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. Pelotas, n. 11. ASPHE/Fae/UFPel. p. 05-24, abr. 2002.

_____. Pasado y presente de los manuales escolares. Traduzido por Miriam Soto Lucas. In: **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Facultad de Educación, v. 13, n. 29-30. p. 209-229, jan./set. 2001.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Projeto político pedagógico do Colégio Estadual do Paraná**. 2017. Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2018/Divisao_Educacional/PPP_2017_FINAL_MARCO2018.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais**. Curitiba. 1960. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais**. Curitiba. 1961. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais**. Curitiba. 1962. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais.** Curitiba. 1963. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais.** Curitiba. 1964. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais.** Curitiba. 1965. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais.** Curitiba. 1966. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual. Classes Integrais.** Curitiba. 1967. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. Retrospecto sobre a educação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 235-264, maio/ago. 2007.

_____. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 20, n. 52, p. 11-23, nov. 2000.

CORREIA, Ana Paula Pupo. Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso - Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In: **História da Educação**, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Cortez, p. 220-257, 2005.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. O manual do professor primário do Paraná: o ideário pedagógico para o ensino da matemática na década de 1960. In: **Circulação e apropriação de saberes elementares matemáticos no ensino primário no estado do Paraná (1903-1971)**. PINTO, Neuza B.; NOVAES, Barbara W. D. (Orgs.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 7. ed. 1991.

DALLABRIDA, Norberto. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 101-115, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200101&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04 de maio de 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

FARIA FILHO, Luciano; GONÇALVES, Irlen; VIDAL, Diana; PAULILO, André. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas, AP: Papirus, 1995.

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GEERTZ, Clifford. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, p. 13-41, 1989.

GONÇALVES, Nadia. G. Escola superior de guerra e a Lei 5.692/71: Discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In N. G. Gonçalves, & S. M. F. Ranzi (Orgs.), **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba, PR: UFPR. p.15-36, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, n. 1, p. 9-44, 2001.

JUNQUEIRA, Lucas de Faria. **Os impressos do governo dos Estados Unidos voltados ao Brasil como fontes de pesquisa (1922-1988)**. In: IX Encontro Estadual de História (Livro de Resumos), Santo Antônio de Jesus - BA. v. 1. p. 59-60. 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1535515734_ARQUIVO_JUNQUEIRA,LucasdeFaria_Anpuh_2018.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2ª. Impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LIMA, Gislaine P. **Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil.** 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2019.

LIMA, Suderli Oliveira. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970)** – dissertação 129 f. Curitiba, 2008.

LIMA, Waldyr. **English as it is in the USA para escolas do 1 e 2 graus – preparatory.** Waldyr Lima Editora, [197-].

_____. **English as it is in the USA para escolas do 1 e 2 graus – book two.** Waldyr Lima Editora, [197-].

_____. **English as it is in the USA para escolas do 1 e 2 graus – book three.** Waldyr Lima Editora, [197-].

_____. **English as it is in the USA para escolas do 1 e 2 graus – book six.** Waldyr Lima Editora, [197-].

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo.** Coleção História do Paraná: Curitiba: Seed, 2001.

MARTINS, Pura Lucia O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I.P.A. **Didática: o ensino e suas relações.** 19ª. Ed. Campinas, Papirus, 2014.

MELO, Taciana Soares Rosa. **Estereótipos de gênero em livros didáticos de inglês das décadas de 1960, 1970 e 1990: implicações na prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2014.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In: MIGUEL et al. (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946).** 1ed. Campinas - São Paulo: Editora Autores Associados, 2011, p. 121-137, 2011.

MONTAGNER, Miguel Angelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n.1, p. 240-264, jan./jun. 2007.

MOTA, Ilka de Oliveira. Um estudo discursivo sobre o imaginário construído para a língua inglesa. In: **Língua e instrumentos linguísticos**, v. 41, p. 31-44, Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, jan/jun. 2018.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado) 195 p. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

PARANÁ. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Ordinária de 1950, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1950.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Ordinária da 2ª. Legislatura, pelo Senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1951a.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1956, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1956.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1957, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1957.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1958, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1958.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª Sessão Ordinária da 4ª Legislatura, pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Paraná**. Curitiba, PR, 1961.

_____. **Educação e Cultura. Capítulo da Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1962.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1963.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura de 1965, pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1965.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Avaliação do Aproveitamento Escolar.** Curitiba, 1962a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículos do Ensino Médio.** Curitiba, 1962b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O Ensino Primário no Paraná: Nova seriação e programas para os grupos escolares e casa escolares.** Curitiba, 1962c.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas de Ensino Médio.** Curitiba, 1962d.

_____. Sistema Estadual de Ensino. **Lei nº4978/64.** Curitiba, 1964.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau).** **Revista do Ensino.** Porto Alegre, RG, n. 147, suplemento especial n. 4 – Educação no Paraná – 1972.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª Sessão Ordinária da 6ª Legislatura de 1967, pelo Senhor Paulo Cruz Pimentel, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1967.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 2ª Sessão Ordinária da 6ª Legislatura de 1968, pelo Senhor Paulo Cruz Pimentel, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1968.

_____. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado pelo Senhor Paulo Cruz Pimentel, Governador do Paraná.** Curitiba, PR, 1970.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. Pan-Americanismo e Anticomunismo: A Operação Pan-Americana no Brasil e as origens da Aliança para o Progresso nos Estados Unidos. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300877063_ARQUIVO_SNH2011-TextoIntegral-HenriqueAlonsoPereira.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 20, p. 165-182. 2002. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a14.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2019.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa online**. n.114, 2001, p.179-195. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

RANZI Serlei M. F.; SILVA Maclóvia C., Múltiplos Itinerários de um lente e diretor do Ginásio Paranaense. In: **Revista de História da Educação**, Pelotas, v. 8, n. 16, p. 153-167, set. 2004.

REDONDO, Diego Moreno. Dos Double-manuals aos Single-manuals: uma retrospectiva histórica do ensino de inglês. In: **Odisseia**, Natal, RN, n. 10, p. 1-20, jan./jun. 2013.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Classes experimentais no ensino secundário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958.

RODRIGUES, José P. **O modelo didático do ensino programado, segundo B. F. Skinner.** Portal Galego da Língua, ago. 2014. Disponível em: <<https://pgl.gal/o-modelo-didatico-do-ensino-programado-segundo-b-f-skinner/>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2020.

SANTOS, Eliana S. S. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. Universidade do Estado da Bahia, Bahia, v. 01, p. 01-07, dez. 2011.

SCHELBAUER, Analete R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). In: **História da Educação**. Santa Maria, v.18, n.43, p. 71-91, 2014.

SILVA, Alicia. M. L. L. Orientar, cooperar ou cooptar? O serviço de orientação no colégio estadual do paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, Nadia.; RANZI Serlei M. F. (Orgs.). **Educação na Ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). 1.ed. Curitiba: UFPR, p. 37-50, 2012.

SOUZA, Deusa Maria de. **Autoridade, autoria e o livro didático**. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 3, p. 55-60, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar. Um balanço inicial. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, p. 163-192, 2007.

STRAUBE, Ernani Costa. **Do Lic o de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná 1846-1993**. Curitiba, PR: Fundepar.1993.

SWIECH, Rafael; GOMES, Maria Lucia de Castro. O ensino de pronuncia e o inglês como língua franca na visão de professores. In: **Pesquisa na Licenciatura em Letras. Caminhos possíveis para o professor de língua estrangeira**. – v. 1. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 299-328, 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupa es com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acad mica. **Pensar a educa o em revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, p. 3-41, jan/mar. 2017.

TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trab. linguist. Apl**, v. 48, n. 2, p. 295-315, 2009.

UPHOFF, D rthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-15, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, p. 301-321, 2007.

_____. Método Intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: **O legado educacional do século XIX**. SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de (Orgs.). Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, p. 63-106, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. p. 103 – 110. **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Editora UFJF, 2009.

VIEIRA, Letícia; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como catalisador de redes: Classes Experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **História da Educação**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 61-80, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200061&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 de janeiro de 2020.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). **Cadernos de História da Educação**, EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, MG, v. 15, n. 2, p. 492 - 519, out. 2016.

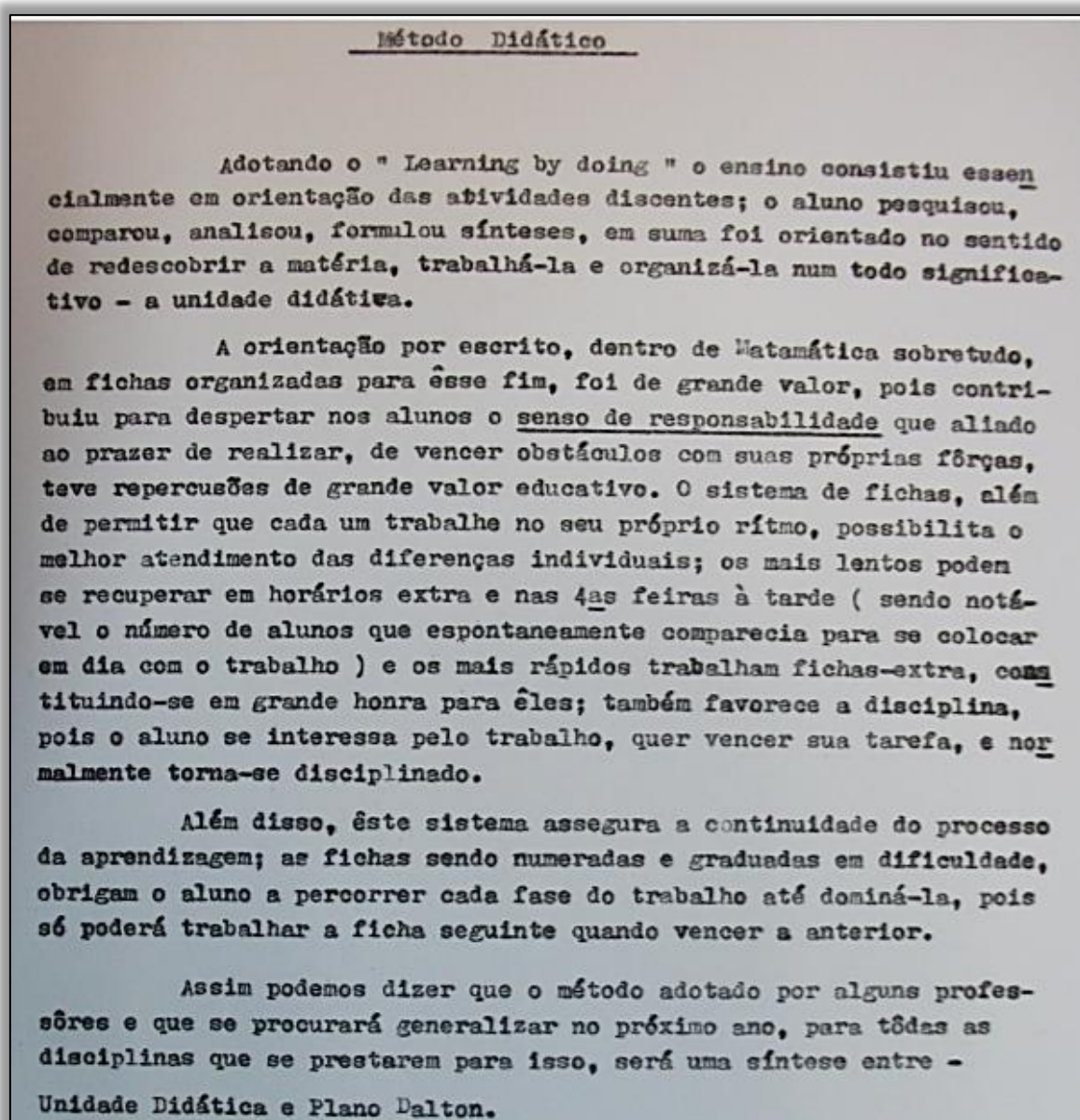
VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? In: **Sociedade Brasileira de História da Educação**. Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2001.

_____. A História das Disciplinas Escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n.18, p.172-215, set./dez. 2008.

ZAPARTE, Andréia. **A DOPS e a repressão ao movimento estudantil em Curitiba – Paraná (1964-1969)**. 2011, 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon, 2011. Disponível em: < http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/6/TDE-2011-11-14T214110Z-653/Publico/Andreia_Zaparte.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

ANEXOS

ANEXO A - Descrição do Método Didático



Fonte: Relatório das Classes Integrais do ano de 1960 – CMCEP.

ANEXO B - Considerações sobre o término das Classes integrais

X - Considerações finais

O ano de 1966 representou uma grande incógnita para as / Classes Integrais, como reflexo das mudanças de governo e, consequentemente, de direção do Colégio Estadual do Paraná.

Um clima de incertezas marcou o desenvolvimento do trabalho, desde o início, como que a antecipar a decisão posteriormente / tomada pelo próprio Colégio, de extinguir, gradativamente, o regime das Classes Integrais, integrando-o ao sistema normal do estabelecimento. Essa decisão apoiou-se, em parte, na recomendação do Conselho Estadual de Educação para que se reduzisse a apenas um período o horário até então integral de funcionamento das Classes Integrais, impedindo, dessa forma, a exequibilidade do Plano Reestruturado para aplicação a partir de 1966, em que os horários de estudo, à tarde, constituíam uma característica fundamental.

Outra dificuldade que foi uma constante durante o ano / próximo passado resultou da objeção colocada pelo grupo de trabalho da Secretaria de Educação e Cultura quanto à remuneração dos "horários de estudo" e de "reuniões de professores", parte essencial do plano das Classes Integrais; somente ao final do 1º semestre foi autorizado o pagamento relativamente ao período já vencido e, em dezembro, o do segundo semestre. Buscando solução para esse tipo de dificuldade, grande parte das energias foram desgastadas / improficamente, no sentido pedagógico, e contribuiu para arrefecer e entusiasmo dos professores comprometendo, em parte, os resulta-

Fonte: CEP, Relatório das Classes Integrais do ano de 1966 – CMCEP, p. 20.

ANEXO C - Plano anual da 3ª série do 2º grau

Bimestre	Provisório aulas	Objetivos Específicos	Conteúdo Programático	Sugestões de Estratégias
1º Bimestre	14 aulas Lições 33, 34	1. Usar sentenças interrogativo-negativas orais e escritas. 2. Empregar Pronomes Possessivos.	1. Don't, doesn't, didn't, aren't, isn't, wasn't, weren't. 2. Mine, yours, his, hers, ours, theirs.	Exercícios orais e escritos. Leitura. Conversação. Ditado. Testes.
2º Bimestre	15 aulas Lições 35, 36	3. Utilizar Pronomes Indefinidos. 4. Usar Graus de Adjetivos	3. Some-Any; Something, Anything Nothing. 4. Comparativo e Superlativo dos adjetivos de mais de duas sílabas.	Idem
3º Bimestre	16 aulas Lições 37, 38.	5. Empregar Graus de Adjetivos	5. Comparativo e Superlativo dos adjetivos de 1 e 2 sílabas.	Idem
4º Bimestre	12 aulas Lições 39, 40	6. Empregar Graus de Adjetivos. 7. Utilizar Pronomes Indefinidos.	6. Comparativo e Superlativo dos adjetivos irregulares. 7. Somebody- Anybody; Nobody Somewhere- Anywhere- Nowhere	Idem
Obs. OS TESTES SERÃO EFETUADOS NA ÚLTIMA SEMANA DE CADA BIMESTRE				

Fonte: CMCEP.

ANEXO D - Lista de conteúdo do livro *Preparatory*

CONTEÚDO		Lição	Página
Lição	Página		
1 Let's Sing	1	8 At the Supermarket	110
Introdução do "Present Tense" do verbo "TO BE" (I AM, YOU ARE, 'S) (formas afirmativas e interrogativas) – Comandos (Imperativo) – Adjetivos Possessivos (MY, YOUR) – "WHAT".		O "Present Continuous Tense" (formas afirmativas e interrogativas) – Comandos (Imperativo) – Horas (com "AFTER") – Números.	
2 Mike, Peggy, Vicky and Bill	13	9 Toys	129
O "Present Tense" do verbo "TO BE" (HE IS, SHE IS) (formas afirmativas e interrogativas) – Comandos (Imperativo) – "HERE" e "THERE".		O verbo "HAVE" (formas afirmativas e interrogativas com "DO") – Cores – Preposições – Números.	
3 A Neighbor	27	10 Playing Soccer	143
O "Present Tense" do verbo "TO BE" (I AM, SHE IS) (formas contratas) – Cumprimentos – "WHO" – "WHERE".		O verbo "HAVE" (formas afirmativas, interrogativas e negativas com "DO") – Comandos (Imperativo) – Horas (com "PAST") – Adjetivos Possessivos (OUR, THEIR) – Números.	
4 In the Yard	39		
O "Present Tense" do verbo "TO BE" (THEY ARE, YOU ARE – plural) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – Pronomes Demonstrativos "THIS" e "THAT" – Caso Possessivo – Adjetivos Possessivos (HIS, HER).			
5 An Egg	59		
Introdução da forma negativa do verbo "TO BE" (IT'S NOT) – "THERE IS" (formas afirmativas e interrogativas) – O Artigo Indefinido "A" (AN).			
6 At One o'clock	71		
O "Present Tense" do verbo "TO BE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas) – "THERE ARE" (formas afirmativas e interrogativas) – Horas Certas – "HOW MANY" – Números.			
7 Time to Go to Bed	93		
Introdução do "Present Continuous Tense" (formas afirmativas e interrogativas) – Horas (com "TO") – Comandos (Imperativo) – Números.			

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Preparatory.

ANEXO E - Lista de conteúdo do *Book One*

ENGLISH AS IT IS IN THE U.S.A. for schools of the "1º e 2º graus" BOOK ONE CONTEÚDO			
Lição		Página	
1	Friends Introdução do "Present Tense" do verbo "TO BE" (I AM, YOU ARE, THIS IS) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – Comandos (Imperativo) – Cumprimentos – Pronome Demonstrativo "THIS" – Adjetivos Possessivos (MY, YOUR) – "WHAT".	1	
2	Robert's Family O "Present Tense" do verbo "TO BE" (HE IS, SHE IS, IT IS) (formas afirmativas, interrogativas e contratas) – Pronome Demonstrativo "THAT" – Adjetivos Possessivos (OUR, YOUR – plural) – Caso Possessivo – "WHO".	11	
3	At Home O "Present Tense" do verbo "TO BE" (WE ARE, THEY ARE) (formas afirmativas e interrogativas) Introdução da forma negativa do verbo "TO BE" (I'M NOT) – "HERE" e "THERE" – "WHERE" – O Artigo Definido.	27	
4	At Robert's Place O "Present Tense" do verbo "TO BE" (forma negativa) – Adjetivos Possessivos (HIS, HER, THEIR) – "WHOSE".	45	
5	At the Table "THERE IS" e "THERE ARE" (formas afirmativas, interrogativas e negativas) – "HOW MANY" – Cores – O Artigo Indefinido "A" (AN) – Números de 1 a 3.	57	
6	In the Garden "THESE" e "THOSE" – Cores – Comandos (Imperativo) – "SOME" e "NO" – Reforço do Caso Possessivo.	71	
7	Visiting Robert O "Present Continuous Tense" (formas afirmativas e interrogativas).	83	
8	At School O "Present Continuous Tense" (formas afirmativas, interrogativas e negativas) – Comandos (Imperativo).	95	
9	In the Front Yard "HAVE" (formas interrogativas e negativas com "DO") – Cores.	107	
10	Studying at Frank's Place "HAVE" (formas interrogativas e negativas com "DO") – "TIME" (horas certas) – Números de 4 a 10.	119	
11	Going to the Movies O "Present Tense" do verbo "TO HAVE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas com "DO" e "DOES") – "HOW MUCH" – Imperativo Negativo – Cores.	129	
12	At the Snack Bar Comandos (Imperativo) – Números de 11 a 20.	139	

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book One.

ANEXO F - Lista de conteúdo do *Book Two*

CONTEÚDO			
Lição		Página	
13	At Frank's Place A introdução do "Present Tense" dos verbos regulares e irregulares (formas interrogativas, negativas e negativas contratas com "DO") – Números Ordinais (de 1º a 10º).	1	
14	Frank's School O "Present Tense" dos verbos regulares e irregulares (formas interrogativas, negativas e negativas contratas com "DO") – Números de 31 a 59 – Advérbio de Frequência "USUALLY" – Horas Certas.	15	
15	Mr. Scott's Week O "Present Tense" dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas com "DOES") – "WHEN" – Os dias da semana – Advérbios de Frequência "ALWAYS", "NEVER" e "SOMETIMES".	29	
16	At Joe's Drive-In "WHICH" – O "Present Tense" dos verbos regulares e irregulares (formas afirmativas, interrogativas negativas e negativas contratas com "DO" e "DOES") (continuação).	47	
17	In the Evening Horas (com "TO" e "PAST") – "GOING TO" (futuro) – "WHY" – "CAN" (formas interrogativas, negativas e negativas contratas).	57	
18	Robert Feels Sick "GOING TO" (futuro) (continuação) – Comandos (Imperativo Negativo).	71	
19	Talking to the Doctor "CAN" (formas interrogativas, negativas e contratas) (continuação) – Introdução do "Future Tense" (formas afirmativas, interrogativas, negativas, e afirmativas e negativas contratas) – "MUST" (forma afirmativa).	83	
20	In the Classroom Os meses – As estações do ano – Datas – Números Ordinais (de 11º a 31º) – "Past Tense" do verbo "TO BE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas).	97	
21	A Visit to California "Past Tense" dos verbos regulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas com "DID") – Números de 60 a 99.	111	
22	Mrs. Miller Buys Clothes "Past Tense" dos verbos irregulares (formas afirmativas e interrogativas) – Comandos (Imperativo).	129	
23	On the Phone "Past Tense" do verbo "TO HAVE" – "Past Tense" dos verbos irregulares (formas afirmativas, interrogativas, negativas e negativas contratas) (continuação).	141	
24	In the Living Room Preposições – Comandos (Imperativo).	149	

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Two.

ANEXO G - Lista de Conteúdo do *Book Three*

CONTEÚDO		
Lição		Página
25	An Evening at Home Pronome Pessoal Oblíquo "THEM".	5
26	The School Dance "THERE WAS" e "THERE WERE" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas) – "THERE WILL BE" (formas afirmativa, interrogativa, negativa e contratas) – Pronome Pessoal Oblíquo "HER" – "Past Tense" do Verbo Irregular "TO SEE".	17
27	Looking for an Address Numerais – Datas.	29
28	Miss Oliver's Class "Past Tense" de Verbos Regulares e Irregulares.	45
29	Robert Felt Sick "Past Tense" de Verbos Regulares e Irregulares – "COULD".	53
30	In the Past "Past Tense" de Verbos Regulares e Irregulares.	61
31	At the Restaurant "WOULD LIKE" (I'd like, you'd like . . .) – Pronomes Pessoais Oblíquos "US" e "HIM".	75
32	Frank's Magic Carpet "Conditional Tense" (formas afirmativas, interrogativas, negativas e contratas).	89
33	At the Airport Frases Interrogativas-Negativas.	99
34	On the Plane Pronomes Possessivos.	117
35	In the Hotel "SOME", "ANY", "SOMETHING", "ANYTHING", "NOTHING".	125
36	In the Country Comparativo de Superioridade (adjetivos de três ou mais sílabas) – Superlativo (adjetivos de três ou mais sílabas).	137
37	London Comparativo de Superioridade (adjetivos de uma ou duas sílabas) – "A LITTLE".	153
38	At the Zoo Superlativo (adjetivos de uma ou duas sílabas).	161
39	Cathy's Friends Comparativos de Superioridade e Superlativos Irregulares.	171
40	A Visit "SOMEBODY", "ANYBODY" – "SOMEWHERE", "ANYWHERE".	181

Fonte: LIMA, Waldyr. English as it is in the USA – Book Three.