

A disciplina língua inglesa na escola Maria Constança Barros Machado e a prática de seus professores¹ (1955-2005)

Marta Banducci Rahe*

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a presença da disciplina língua inglesa numa escola pública, Escola Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande - MS. A escola foi escolhida como locus desta pesquisa por ser o primeiro ginásio público da cidade e ter, ao longo de sua história, possibilitado em seu espaço físico e simbólico a produção e reprodução de conhecimentos esperados pela sociedade campo-grandense e por ser a disciplina língua inglesa parte de seu currículo desde a sua fundação em 1939. As investigações centraram-se nas práticas cotidianas de quatro professores no período de 1955 a 2005 e na cultura docente, exa-

minados por meio de entrevistas, depoimentos dos docentes, investigações nos arquivos e documentos da escola. Entre outros aspectos, verificou-se a formação do quadro de professores, a disciplina língua inglesa no contexto escolar e o papel do livro didático nas atividades cotidianas de sala de aula. Para a condução da pesquisa autores como Pérez-Gómez, Julia, Gatti Jr. e Bourdieu alicerçaram as bases deste trabalho empírico.

Palavras-chave: Cultura escolar. Cultura docente. Disciplina língua inglesa. Livro didático

* Mestra em Educação, professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: banduccirahe@uol.com.br.

¹ Este texto foi construído como parte da pesquisa de mestrado feita ao longo de dois anos na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

No Brasil, os aspectos ligados ao crescente processo de urbanização e industrialização e conseqüente expansão do ensino secundário acarretaram a abertura de novas escolas, levando em conta o aumento do público escolar e também a idéia que vinculava educação e desenvolvimento consignados à escolarização. No entanto, o número de professores e os cursos superiores para formá-los não eram suficientes para atender a todos. Em Campo Grande, a realidade não se mostrou diferente e, ainda, foi agravada por questões político-partidárias muito fortes, que interferiram diretamente no cotidiano escolar. Isso ficou muito evidente principalmente nos períodos compreendidos entre 1950 e 1960.

Dois professores que vivenciaram o dia-a-dia da escola e dessa cidade durante essas duas décadas foram unânimes em relatar os problemas que a entrada ou saída de um determinado partido trazia para o quadro de docentes e até administrativo do Maria Constança.² Os dois docentes entrevistados conviveram em meio a essa disputa e confirmaram o que vem sendo dito por outros pesquisadores:

Porque lá (no Maria Constança) era assim, subia a UDN. Eram a UDN e o PSD, os dois partidos. Vamos dizer, seria o PMDB e a UDN o PFL? Acho que sim. Então, era assim, Dr. Fernando,³ ele era da UDN e esse diretor era do PSD. Quando um subia, tirava todos os outros [...]. E quando o outro partido subia o governador, todo mundo do outro partido saía. Então surgiu o concurso.

Eu tinha duas nomeações, uma de catedrático. Porque naquele tempo, ainda tinham os catedráticos, não é? [...]. Quando um governo entrava, limpava os professores, mandava todos embora e vinham os outros professores. Quando Ponce de Arruda⁴ instituiu por um decreto o exame de cátedra, para segurar os professores.

Além dos problemas já mencionados, a cidade não possuía cursos de formação de professores, um processo que se prolongou até o início da década de 1960. Diante disso, a formação do quadro de docentes do Maria Constança não foi uma tarefa muito fácil de ser executada. Muitos desses profissionais tinham outras profissões e na maioria das vezes abandonavam as salas de aula em função de suas carreiras primeiras, ou, até mesmo, exerciam a função de professores sem ter a formação pedagógica e didática para atuar nas disciplinas que ministravam. Como exemplo, o professor Kalil Rahe, de Canto Orfeônico, era cirurgião-dentista.

Foi então, nesse contexto, que a disciplina língua inglesa foi sendo construída na instituição, tendo como um de seus docentes um estrangeiro de origem libanesa, Nagib Raslan, que ministrou aulas nas décadas de 1950 e 1960 e início de 1970. Nagib Raslan chegou ao Brasil em 1938, estabelecendo-se em Dourados, vindo mais tarde para Campo Grande. Era formado em Inglês e História pela Universidade Americana de Beirute.

Segundo Julia (2001), as disciplinas escolares são um produto exclusi-

vo da escola e inseparáveis das finalidades educativas desta instituição. Portanto, ao se analisar uma disciplina em particular, nesse caso a língua inglesa, é fundamental que olhemos para os atores que são parte do processo de sua edificação.

De acordo com o pesquisador Faria Filho (2002), os professores, os alunos e os outros sujeitos escolares têm participação ativa na construção da escola e da cultura escolar.⁵ Dessa forma, analisar suas práticas cotidianas leva-nos a entender as estratégias de atuação e as táticas de apropriação desenvolvidas por eles.⁶

A cultura escolar, segundo Julia (2001), envolve as práticas culturais, as normas, as finalidades que regem a escola e seu cotidiano e que se articulam com as outras culturas indo além do espaço escolar. Além de produtora e reprodutora dessa cultura em particular, a escola é lugar de história, espaço e tempo de constituição de disciplinas escolares que se constroem historicamente. Para Pérez-Gómez (2001), dentre as culturas que dão sentido e consistência ao que os alunos aprendem na escola está a cultura docente, ou seja, “um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional” (p. 164).

Tal cultura é um fator importante nos projetos de inovação da escola, uma vez que as mudanças nas práticas envolvem principalmente a decisão do professor em transformar o contexto atual e a cultura herdada.

Por outro lado, ela pode adquirir uma característica conservadora diante da ambigüidade entre a dinâmica do contexto externo à escola e os processos de mudanças que, inevitavelmente, são mais lentos no interior dela. Tanto nas inovações quanto no aspecto conservador, segundo o autor, os alunos mostram-se dependentes dessa cultura. Dessa forma, as práticas de sala de aula são mediadas por valores e normas determinados pelos docentes.

Diante disso, não foi difícil perceber que os professores da disciplina língua inglesa do Maria Constança exerceram um papel de influência na formação desta disciplina escolar na instituição pesquisada. Ao investigá-la, pude ver que suas histórias como professores misturavam-se à história da escola e da cidade.

O Maria Constança, desde 1939, quando ainda Liceu Campo-Grandense, teve a língua inglesa como parte de seu currículo para ensino de línguas estrangeiras. Segundo regulamento da instituição, de 21 de janeiro de 1938, o Liceu seguia a disposição curricular do Colégio Pedro II, que determinava que o inglês fosse ensinado nas 3^a e 4^a séries do ginásio, o francês nas 1^a e 2^a séries, ambos como línguas modernas e o latim como clássica, todas disciplinas obrigatórias. No entanto, no Liceu Campo-Grandense a disciplina língua inglesa era também ministrada na 2^a série, segundo documentos da escola.

A primeira professora catedrática⁷ na cadeira de língua inglesa no novo prédio da Escola Maria Constança Barros Machado⁸ foi aprovada

no concurso realizado em 1955, para ingresso no ano seguinte. No entanto, mesmo antes do concurso, ela iniciou sua carreira como docente de inglês, em substituição a Dorothy Evangelina Lindores, e relatou como aprendeu a língua inglesa:

Desde pequena nós tínhamos professor de inglês que ia em casa. Papai era um homem muito culto, então nós tínhamos professores que iam em casa [...] e aí eu já sabia inglês. Então aconteceu o seguinte: lá no Colégio Estadual (o Maria Constança), acho que a professora era uma americana, acho, se não me engano ela chamava-se Darty [sic]. Ela foi embora para os Estados Unidos. De repente, todo mundo ficou sem professor. Aí a Dona Constança, que era diretora na época [...] soube, todos souberam e vieram falar com meu pai. Eu falei: “Ah não, eu não sou professora, nem sei, não, não vou”. Porque tinha vergonha. Era muito nova, tinha vergonha dos alunos por causa da minha idade [...]. E aí meu pai perguntou, “Você quer?” Fui morrendo de medo, né.

Em 1956, seguindo a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o ensino do Maria Constança dividia-se em dois ciclos: o primeiro, o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo com a opção pelo curso clássico cujo estudo era voltado para a filosofia e letras antigas e científico, com formação maior em ciências, ambos com três anos de duração.

De acordo com as novas orientações para o ensino secundário de 1951, a disciplina língua inglesa era, então, ensinada da 2ª a 4ª séries do ginásio e em todas as séries dos cursos científico;

tinham também aulas de espanhol. No ginásio, as disciplinas da 1ª série eram Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico; da 2ª em diante, acrescentava-se o Inglês. Os professores desta disciplina no ano de 1956 foram Rosa Melke e Nagib Raslan. Em 1957, Egon Kizewski, professor da cadeira de Francês, também assumiu algumas turmas de inglês. Não são raras as presenças de um mesmo professor em cadeiras diferentes.

A LDB de 1961 trouxe poucas mudanças no que tange ao ensino de língua estrangeira; com isso, a disciplina língua inglesa no Maria Constança manteve-se sem alterações, uma vez que as escolas deveriam organizar os seus currículos com as disciplinas obrigatórias ou do núcleo comum estabelecidas pelo governo federal e poderiam escolher as optativas de acordo com as recomendações do Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, até 1966, o inglês e o francês dividiam espaço com disciplinas, onde nas 1ªs e 2ªs séries era ensinado o francês e, nas 3ªs e 4ªs, o inglês, tendo cada disciplina duas aulas semanais. Segundo o Livro de Registros Expedidos de 1959-1960:

O curso ginásial e o colegial terão 7 disciplinas (no máximo). O 3º ano colegial é a preparação para o vestibular. O Núcleo Federal Comum é formado por 5 disciplinas: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências (iniciação – 1ª e 2ª séries, biológicas – 3ª e 4ª séries). Foram suprimidas várias cadeiras do currículo consideradas em caráter optativo. Foram suprimidas em virtu-

de da Portaria nº 180 da Secretaria de Educação, Saúde e Cultura do Estado: Trabalhos Manuais, Inglês (na 2ª série ginasial), Geografia e Francês (no curso colegial), Economia Doméstica e Latim.

A partir de 1967, a língua francesa saiu do currículo, permanecendo somente a língua inglesa. A preferência pelo inglês pode ser justificada tanto pelos acordos entre o Brasil e Estados Unidos, através das agências de desenvolvimento norte-americanas, que resultaram numa aproximação grande entre esses países, envolvendo acordos culturais, econômicos e tecnológicos, quanto pela valorização deste idioma no contexto mundial.

No ano de 1967, o professor que assumiu a cadeira de língua inglesa no segundo grau do Maria Constança esclareceu que sua formação em língua inglesa fora feita nas aulas desta disciplina no seminário e que, somente em 1973 graduara-se em Letras.

Aí eu fiz a graduação, eu tinha o seminário, e naquele tempo não reconheciam o estudo do seminário. Então, em 69 eu fiz o vestibular e concluí a minha graduação, lá na FUCMAT⁹ – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – em 73, em Letras. Depois, como eu tinha uma escola, eu fiz pedagogia também. Mas, mais por uma exigência do governo.

Nogueira e Nogueira, em estudos sobre Bourdieu e a educação, mostram que este autor, ao discorrer sobre as modificações no campo do saber, pondera, que quando este é submetido ao processo de escolarização, acaba por ser ordenado e organizado

para se adequar às práticas escolares. Complementam que os professores são um dos agentes que organizam os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos a fim de atenderem às exigências dos sistemas de ensino. Tais conhecimentos são, então, ordenados por meio de práticas que dão ao saber “uma feição tipicamente escolar” (2004, p. 97).

Os docentes que dividiram, na década de 1970, as cadeiras de inglês do Maria Constança relataram suas aulas e em seus depoimentos foi possível perceber as formas como dispunham os conteúdos e as práticas desenvolvidas naquele ambiente.

Na minha época o que eu fazia era o seguinte, as aulas eram vivas, ao vivo. Por exemplo, medicina, você era um consultório médico, depois eram experiências, sabe? Os alunos se dedicavam totalmente, a coisa mais linda! Mais linda! Então, contador, é um escritório de contabilidade, tudo em inglês, então eram aulas vivas. Tem uma lição, um correio, por exemplo, eu dramatizava aquilo, os alunos iam todos... Então o que acontecia, eles memorizavam, as falas eram memorizadas, então, gravavam, era assim! Precisa ver as apresentações, que luxo! De tudo, de biologia, tudo. Sabe? Então por isso que eles amavam, sabe? Era uma aula alegre! E gostosa e também, cultura total, né. Eu acho que é porque também as aulas eram interessantes, porque inglês, sempre digo isso para os meus alunos, é o som das palavras, né? [...]. Aí, os alunos eram obrigados a anotar, então eu falava assim: “Peguem o lápis e anotem o

som, não a tradução, só o som”. Então, eles tinham que me ouvir, então era um silêncio absoluto pra poder me ouvir [...]. Eu fazia repetir e tudo isso chamava muito a atenção e todo mundo sabia e aprendia, né. E com isso vinha a gramática automaticamente, ela surgia. Então era gostoso de se aprender, né. E muito bom, os alunos amavam e todos eram meus amigos [...].

Eu sempre usei o... porque eu aprendi isso no seminário, o Método Direto, [...] não dou língua com declinação, etc. Eu dou dentro do contexto. Tanto o português, também, eu dou a gramática, sou a favor da morfossintaxe, digam o contrário hoje em dia, mas eu dou gramática, é importante, mas dentro do contexto. Os alunos, eu faço com que leiam periodicamente por 10 minutos [...] para se ambientarem com a parte da morfossintaxe. [...] como fui ensinado lá no colégio e você sabe, nós estudávamos seis línguas, não é. E estudávamos mesmo, saíamos falando [...].

Segundo Julia, para se analisar o ensino de uma disciplina em particular devem-se levar em conta a evolução das modalidades de ensino, as razões responsáveis por tais evoluções e os conteúdos ensinados, relacionando-os aos métodos e práticas desenvolvidos nas salas de aula. O autor ainda defende que “não é porque a finalidade de uma disciplina é explicitamente indicada nos termos normativos que ela existe no ensino real das salas de aula” (2002, p. 50).

O ensino de língua inglesa, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, mais destacadamente

na de 1970, seguindo a reconfiguração das finalidades do ensino para língua estrangeira, passou a ser instrumental, afastando-se da proposta de se ensinar língua e civilização, na qual a leitura de obras clássicas era fundamental. Conforme Paiva (2003), a idéia do ensino instrumental tendo como foco principal a leitura ganhou força especialmente na década de 1980, quando alguns professores passaram a defendê-la, justificando a necessidade do ensino do inglês como língua estrangeira para atender às leituras dos universitários e às necessidades prementes dos trabalhadores em seus locais de trabalho.

No entanto, a maior justificativa do governo para essa decisão encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de 5^a a 8^a séries, que recomenda o ensino da leitura como objetivo da disciplina língua estrangeira, levando em conta que somente uma minoria da população brasileira fará uso da língua estrangeira como instrumento de comunicação oral.

As práticas escolares variam de acordo com as épocas e as finalidades a que a escola se propõe; assim, analisando-as tem-se a noção de que um fator como a mudança do público na escola promove também a mudança dos conteúdos ensinados. O professor da disciplina língua inglesa que atravessou esse momento de transformação, ou seja, as mudanças que vieram com as medidas governamentais, principalmente com a lei nº 5692/71, considera esta lei um divisor de águas para a escola.

Segundo o docente, a mudança de público e de finalidades da escola voltadas para a qualificação para o trabalho interferiu no cotidiano das salas de aula de língua inglesa no Maria Constança, como mostra em seu depoimento:

[...] nós dávamos ditado em inglês, traduções, não é? E isso foi até um certo ponto, vamos dizer... até a década de 70, um pouco antes, talvez. Depois da 5 692, aí começamos a receber alunos de fora [...] você dava uma prova de um texto, o aluno falava: “Professor, minha professora não fazia isso, ela dava para contar de 1 a 10, mesa, cadeira etc., e o verbo to be”. Então, de 70 para adiante [...] eram alunos que vinham [...] do interior, não é. De outras cidades [...].

Mesmo com fins instrumentais e o foco voltado para a leitura, alguns docentes entendem que atividades orais são importantes. Um exemplo é a prática de uma professora, que justifica a sua preocupação em relação a isso alegando exatamente as exigências do mercado de trabalho:

No começo eu falava muito inglês e os alunos não gostaram porque não entendiam. Então, agora, eu dou um tempo pra eles lerem o texto, traduzirem e depois eu faço com que eles leiam o texto e eu ainda faço a prova oral desse texto. Não é só escrever, prova oral também, isso é uma coisa que eu sentia falta quando eu estudava na escola, tá certo? [...]
No mercado de trabalho hoje, se você fala o português, beleza! Se perguntam se você fala outra língua: “Ah! Eu arranho o inglês”. Beleza! Você tá

na frente! Entende? Então nós precisamos ter conhecimento de mais de uma língua, porque o mundo pede.

Bourdieu (1998b) quando discute a questão do público da escola, aproxima a cultura escolar da cultura familiar, conectando o êxito na escola às práticas e conhecimentos culturais e à facilidade lingüística trazidos do nível cultural global da família. Segundo ele, a comunicação pedagógica acontece quando o aluno é capaz de decifrar os códigos ditados pela escola enquanto instituição dotada de uma cultura legitimada pela sociedade.

Entre as vertentes abordadas por Pérez-Gómez (2001) para configurar a cultura docente como parte importante da cultura da escola está o papel daquela cultura na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as interações entre os professores e entre professor e aluno são delineadas por ela. No entanto, essa perspectiva, ao envolver sujeitos, professores e alunos, não deve desprezar a cultura destes últimos, pois a noção de escola para o professor não é a mesma para o aluno, que a entende muito mais como espaço de socialização do que de aprendizagem. Isso é, segundo o autor, uma das razões de conflitos entre docentes e estudantes.

Em atas que registram as reuniões ou conselhos de classe, os alunos representantes das turmas expuseram os problemas e conflitos encontrados nas aulas da disciplina língua inglesa. Como exemplo: “Os alunos presentes (2) disseram que a sala tem dificulda-

des com o Inglês, principalmente com gramática, querem músicas para traduzir. A professora justificou que primeiro tem que ser dado gramática, os conhecimentos básicos” (Ata 004/1989 – 7ª série).

Sob a égide da lei nº 5 692/71, o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, fixado pela resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, estabeleceu as áreas de estudo desses níveis, dividindo-as em: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A única disciplina obrigatória para a primeira área era a Língua Portuguesa, gerando a tão criticada recomendação para ensino de língua estrangeira.

Embora, nesse período, muitas escolas brasileiras tivessem retirado a língua estrangeira de seus currículos, amparadas por essas decisões, e principalmente na decisão do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria dada como acréscimo dentro das condições dos estabelecimentos de ensino, o Maria Constança, seguindo o Conselho Estadual de Educação, manteve o inglês como disciplina constante do currículo.

Elementos como o novo público escolar, não mais pertencente à elite, antiga clientela das escolas públicas, a relação entre cultura escolar e cultura familiar, a percepção de escola como lugar de socialização, o lugar ocupado pela disciplina língua inglesa como parte diversificada do currículo e não reprovável trouxeram mudanças para as salas de aula, conseqüentemente, para as práticas docentes e também produções dos alunos. Para alguns

professores, esses aspectos puseram em xeque a aceitação da disciplina língua inglesa no contexto escolar, tanto no diz respeito aos alunos quanto aos professores de outras disciplinas.

Uma aluna perguntou: “Por que *pobre* vai estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?” Então, eles não dão valor à cultura, não dão valor a outras línguas. Eu cansava de dizer: “Gente, quem sabe uma língua é uma pessoa. Quem sabe duas línguas, são dois seres. As línguas abrem o campo para a gente”. A própria escola não dava o devido valor. A culpa era parte da escola e, outra coisa, os familiares, em casa não se dá valor, né.

Às vezes o aluno pergunta: “Professora, por que eu tenho que aprender inglês se eu não vou pra Inglaterra ou para os Estados Unidos?” Eu respondo: “Não precisa ir para os Estados Unidos. A gente tá rodeado das coisas da língua inglesa. Por exemplo, tem muitas lojas que tem as palavras em inglês”.

Em 1976, a resolução nº 58, de 1º de dezembro, reviu a questão da obrigatoriedade ou não do ensino de língua estrangeira optando por torná-lo obrigatório somente no 2º grau. Com isso, em 1977¹⁰ verificou-se que, seguindo uma resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, o inglês tornou-se a língua estrangeira moderna obrigatória para o 2º grau, hoje ensino médio, segundo a portaria nº 05/77, assinada pelo então diretor da escola, professor Luiz Torres de Aquino.

Nesse sentido, duas professoras vincularam a valorização da disciplina língua inglesa apenas à sua obrigatoriedade e à possibilidade de reprovação:

Eu sinto que o inglês é valorizado pelos alunos, até porque eles sabem que “reprova”, que a professora cobra [...]. Dentro da escola, a gente não sente muito apoio [...]. Com os alunos, eles têm consciência de que inglês é uma disciplina como qualquer outra, tem que estudar mesmo, tem que saber. Porque o professor cobra.

Os pais só dão importância à disciplina quando os filhos estão com as notas baixas. A mesma coisa são os alunos porque o inglês foi fácil a vida inteira. Eu não concordo com isso, por isso tenho alunos que às vezes vão para um curso de inglês pra poder passar comigo.

Um outro fator que concorreu para o grau de prestígio dessa disciplina é a carga horária destinada a ela, que para os docentes é mais um aspecto que contribuiu para a diminuição na sua importância diante das outras disciplinas, especialmente em relação à matemática, física e química. Hoje, a média é de noventa minutos semanais, duas aulas por semana, mas no período de 2001 a 2003, como pude verificar nos diários de classe, no Maria Constança a carga horária foi reduzida para 50 minutos, ou seja, uma aula semanal em virtude dos projetos, o que interferiu até na aquisição do material didático. Segundo a professora:

Começa pela carga horária: enquanto a língua inglesa, artes e ensino religioso têm duas aulas por semana, a matemática tem muito mais. De 2001

até 2003 foi ainda pior: era uma aula por semana por causa do projeto. O projeto substituiu um horário do inglês e o professor tinha que sambar, sabe? No começo eu achei que esse projeto só veio pra atrapalhar a vida do aluno [...].

Os livros de inglês são comprados à parte, até pra 7^a e 8^a [...]. Eu encontrei um livro muito bom, mas foi uma polêmica porque os alunos achavam que inglês era só matéria na lousa, ou então era bem baratinho, tinha livro de R\$12,00, mesmo assim foi uma polêmica [...].

Na década de 1970, no que tange ao ensino de língua estrangeira, havia o predomínio do método audiolingual¹¹ centrado nos padrões estruturais de gramática definidos lingüisticamente, que deveriam ser ensinados em situações e diálogos. Por meio dos conteúdos relacionados nos diários de classe,¹² percebe-se que esses padrões foram incorporados ao cotidiano das salas de aula do Maria Constança. Como atividades importantes, aparecem os exercícios voltados para a mecanização de novas estruturas, dentre elas, e uma das mais difundidas estão os exercícios denominados *drills*,¹³ defendidos como forma de aproximação da língua-alvo e citados como atividade nos diários de classe da instituição.

Em 1987, segundo as anotações nos diários de classe, dentre os conteúdos descritos pelo professor estavam as seguintes atividades: *verb to be, there to be, this / that / these / those, past continuous / plural of the nouns* e *oral drills*. Estes últimos permaneceram como atividade oral ainda por vários anos.

Pela leitura dos diários de classe, pude também perceber que os livros didáticos foram os maiores norteadores das aulas de muitos professores de inglês do Maria Constança, embora alguns docentes, em seus relatos, não considerem esse material central nas práticas cotidianas.

O livro didático é, sem dúvida, um produto cultural que, entre outros papéis, é um veículo portador “de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2002a, p. 72). No entanto, um dos aspectos que não podem ser esquecidos quando se pretende analisá-lo é o uso que se faz dele nas práticas cotidianas permeadas pelas ações dos professores e alunos.

Segundo Gatti Jr., os livros didáticos são objetos da cultura escolar que externam os processos culturais vivenciados na escola. Assim, é possível entender a constituição de uma disciplina escolar pela análise desses materiais e, especialmente, no caso do Brasil, onde eles “[...] assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas” (2004, p. 29).

Para uma das professoras entrevistadas, esse material didático é um instrumento fundamental nas práticas de sala de aula:

O livro didático é importante pra mim. No começo [...] quando eu entrei [...] como fui chamada no mês de março, tinha pouco livro didático, então eu pegava o que eu tinha. No segundo ano, eu já recebi o livro di-

dático e já fiz a escolha e, então, já adotei e é bom porque ali tem um programa certinho, ali [...]. Já tem um esquema porque uma lição puxa a outra. Quando nós vamos numa escola que não tem recurso, aí é diferente, aí a gente tem que fazer, né. Agora, numa escola que tem recursos, que os alunos podem, aí a gente pede o livro didático, pra nós fazermos o cronograma, ali.

Os dois docentes dessa disciplina que permaneceram na escola por mais de uma década, a primeira, de 1954 até a década de 1970, o segundo de 1967 ao início da década de 1990, mencionaram ser os responsáveis pela escolha dos materiais didáticos adotados nas escolas públicas do sul do Estado de Mato Grosso para a disciplina da língua inglesa. Segundo o professor, até o início da década de 1970, ele e a professora tinham também essa função, que mais tarde foi entregue à Secretaria de Educação.

Nós deixamos de usar o Serpa ou esse aqui – o *Binns* – e fomos usando outros livros que foram mandados, porque aí começou o Estado a mandar livros. Até a década de 70, nós escolhíamos os livros, no começo. Depois disso, já eram as imposições, já vinham carimbados. O livro de inglês vinha com a indicação deles e o aluno comprava.

Em seu depoimento, a docente comentou que o livro didático, mesmo sendo obrigatório, não ocupou um lugar central nas suas atividades, lembrando somente de sua função mediadora na escolha desse material para as outras escolas do estado, embora não

negue sua utilização nas suas práticas. “E a matéria? Como eu ia buscar a matéria? Bom, naquela época, não sei se era com todos os professores, mas eu era escolhida para decidir sobre o material do estado inteiro, sabe? Você sabe, tinha que ter o livro didático, era obrigatório.”

Um aluno egresso da escola Maria Constança mencionou algumas práticas dessa professora durante suas aulas:

Eu entrei no Maria Constança em 1964 para fazer a 1ª série ginásial. Eu estudei com a Rosa Melke e eu me lembro, até, inclusive, tenho o livro em casa, chama-se *Spoken English*, do João Fonseca. A professora sempre falava inglês nas aulas, ela mandava a gente ler o texto, sublinhar as palavras que não conhecia e ela explicava e logo após vinham as perguntas relacionadas ao texto. As aulas dela eram muito dinâmicas, ela era uma pessoa elétrica, que ia de um lado para o outro; ela deixava a gente superacessos e as classes eram muito grandes. O número de alunos era muito grande, eram 50 alunos em cada sala de aula. Ela conseguia controlar e conseguia passar a matéria [...].

Gatti Júnior observa que o uso dos livros didáticos tornou-se mais expressivo a partir da década de 1970. Para o autor, o aumento do número de escolas e a entrada de um novo público fizeram do livro “um recurso didático indispensável para a escola brasileira” (2004, p. 27).

O professor entrevistado atribui um papel importante a esse material,

fazendo inclusive uma vinculação deste com as mudanças trazidas pela lei 5 692/71:

No Serpa, por exemplo, eram textos científicos, [...] primava por textos científicos, assim como esse também (referindo-se ao Binns)¹⁴, ele tem textos ótimos, gerais. Cultura, cultura mesmo. O Serpa abordava temas sobre saúde [...], sobre história, sobre parte científica, eram textos ótimos para trabalhar com os alunos. Os alunos, ao mesmo tempo em que aprendiam inglês, eles aprendiam a parte científica de matemática, ciências. Depois de 70, os livros já vêm com outra forma, com textos mais amenos, textos menores, não vêm mais tratados sobre coisas interessantes, sobre coisas que puxavam a cabeça dos alunos [...]. O livro de inglês vinha com indicação do Estado [...]. Os textos eram menos eficientes, gramática e textos pequenos, frívolos.

É verdade que o livro didático é referência para professores e alunos, no entanto o livro de inglês, hoje, por não ser distribuído nas escolas, acaba sendo um artigo de luxo nas salas de aula. Uma das atuais professoras, docente no Maria Constança desde 2000, analisa esse material como um instrumento auxiliar, não central nas suas aulas, e desvela o público do Maria Constança neste início de século. Segundo ela:

Eu adoto um livro, mas só a minoria tem. Quem não pode, não tem acesso ao livro, tira xerox, infelizmente tem que tirar, a gente não pode impedir, né. Não tem condições, então é a única alternativa deles. Outros pegam

emprestado o material e copiam, você vê o interesse deles [...]. Eu acho importante o material didático, o livro didático para ajudar os alunos, para eles terem acesso e não uma coisa importante que eu vá seguir. O livro serve para eles, de base. Esse livro que a gente está trabalhando, eu mesma, não achei interessante, mas eu tive que adotar porque os outros – somos três professores – os outros dois resolveram.

Pérez-Gómez (2001) adverte para a crescente exigência de uma renovação permanente tanto da escola quanto das práticas docentes como resposta às rápidas mudanças da sociedade e às urgências do mercado. Para o autor, essa constante necessidade de adequação aos novos conhecimentos científicos e culturais, às renovações metodológicas, às constantes mudanças nas políticas governamentais colocam o professor diante de uma situação antagônica entre a possibilidade positiva de mudanças e criatividade e o sentimento de frustração quando não consegue atender às demandas.

Um dos exemplos mais comuns hoje é o uso da sala de informática como um recurso para as aulas de língua estrangeira. Uma docente comentou que utiliza o laboratório de informática como alternativa de trabalho, faz uso de CD-ROM, com o qual os alunos exercitam, segundo ela, o *listening*, além de memorizarem e escreverem. A professora fez referência à internet como uma influência norte-americana na escola, mas deixa claro que é difícil acompanhar o ritmo de informações

que os alunos solicitam.

As atividades no laboratório de informática são, atualmente, uma exigência da escola e da Secretaria de Educação. Os professores das mais diversas disciplinas devem lançar mão desse recurso em suas aulas.

Esse ano eu não levei meus alunos para o laboratório porque a minha preocupação foi de dar conteúdo, sabe: Conteúdo e foi aula, e foi turma nova... Foi a primeira vez que eu peguei aula de manhã, 7ª e 8ª, eu não queria, mas... mas foi bem. Eu não dei aula na informática porque eu planejei tudo em sala de aula, que também foi um erro meu, né. A diretora falou: “Tem que levar o aluno pra sala de computação, porque vem alguém da secretaria e vê lá na pasta e quer saber por que não levou.” Eu disse: “Eu não levei porque eu tô preocupada com o conteúdo, tá? Com que os alunos aprendam tudo.” Acabei não levando, né. Eu sou avessa ao computador, né. Então planejo tudo em sala de aula.

Hoje, o Maria Constança conta com três professores de língua inglesa, todos com graduação em letras. Estes professores recebem um pré-planejamento anual da Secretaria de Educação com os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas. Eles adotaram um único livro didático para as três séries do ensino médio e que vem sendo usado desde 2003.

As professoras entrevistadas relataram que as atividades desenvolvidas durante as aulas envolvem tradução e interpretação dos textos, gramática e reprodução de diálogos. Para uma de-

las, a preocupação não é mais a tradução das palavras, mas a compreensão do contexto. “Eles (os alunos) fazem o processo de leitura do texto, inicialmente, procurando entender a mensagem. Isso é importante, eles conseguem entender através da forma.”

No Maria Constança, os docentes de inglês tiveram e têm um papel de destaque nas escolhas das práticas cotidianas no que diz respeito à disciplina língua inglesa, evidenciando o papel da cultura docente nesse ambiente. Mesmo percebendo claramente a dualidade que existe entre a importância da disciplina língua inglesa na escola e fora dela, entendem ser o inglês o idioma escolhido para fazer parte do currículo e mantido nas salas de aula ao longo do século XX, como a língua estrangeira ensinada na maioria das instituições escolares. Segundo eles, a disciplina vive em constante conflito, o que é justificado tanto pelas decisões governamentais quanto pela cultura familiar que os alunos trazem consigo.

Dessa maneira, pude concluir que as práticas dos professores e a forma como eles se apropriam dos conteúdos e os transmitem são relevantes no processo seletivo realizado na e pela escola e, ainda, que a disciplina língua inglesa esteve e está vinculada não só à organização administrativa e curricular, mas aos aspectos socioculturais, envolvendo os projetos e necessidades da sociedade.

Abstract

English language as a subject at Maria Constança Barros Machado school and the practice of its teachers (1955-2005)

This paper aims to show the presence of English as a subject in a government school, Escola Maria Constança Barros Machado, situated in Campo Grande – MS, which was chosen to be the *locus* of this research for being the first government high school in this city and for having, along its history, allowed in its physical and symbolic space the production and reproduction of the knowledge expected by the campo-grandense society and also for having English as a subject in its curriculum since its foundation in 1939. The searches were centered in the everyday practices of four teachers, from 1955 to 2005 and in the teacher's culture, examined through interviews, teacher's reports, investigations of the files and some documents of the school. Among other aspects it was verified the formation of the teachers' board, the English subject in the school context and the role the textbooks play in the classroom activities. Authors like Pérez-Gómez, Julia, Gatti Jr, Bourdieu provided a solid foundation for the empirical work.

Key words: School culture. Teacher's culture. English as a subject. Textbook.

Notas

- ² Optei por chamar a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado de Maria Constança por ser esta a forma que as pessoas que possuem algum vínculo com a instituição costumam referir-se a ela.

- ³ Dr. Fernando Correa da Costa foi governador do estado de Mato Grosso pela UDN, eleito por dois mandatos, o primeiro em 1950 e o segundo em 1960.
- ⁴ João Ponce de Arruda, do PSD, foi governador do estado de Mato Grosso no período de 31/05/1956 a 31/01/1961.
- ⁵ Os conceitos de “cultura escolar” foram fundamentados em estudos de Julia (2001, 2002), Forquin (1993), Pérez-Gómez (2001).
- ⁶ Certeau (1994) define “estratégia” como cálculo de força, relações que se tornam possíveis quando um objeto de desejo ou poder pode ser isolado do ambiente. A estratégia assume o lugar que pode ser circunscrito como próprio e também serve de base à criação de relações com o exterior distinto dela. Já, no que diz respeito à tática, seu lugar pertence ao outro.
- ⁷ Esta professora foi também docente da disciplina língua inglesa em duas instituições particulares, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e o Colégio Osvaldo Cruz, além de ser uma das responsáveis pela elaboração da prova de inglês do primeiro vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso, hoje Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ⁸ A escola Estadual Maria Constança Barros Machado é um marco arquitetônico na cidade de Campo Grande; mudou-se para o novo prédio, projetado por Oscar Niemeyer, em 1954.
- ⁹ Atualmente, a FUCMAT é denominada UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.
- ¹⁰ Segundo documento de dez. 1976: “Para o funcionamento do 2º e 3º anos do 2º grau, em 1977, fazem parte do núcleo comum: a) Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; b) Estudos Sociais – Geografia, História e OSPB; c) Ciências – Ciências Físicas e Biológicas, Matemática. São parte da formação especial: Habilitação Profissional: Saúde Pública, Bioquímica, Biotécnica, Técnicas Gerais. À língua inglesa foram destinadas 90 horas/aula para o ano de 1977, com 2 aulas semanais.”
- ¹¹ O método audiolingual, criado por Bloomfield, é a expressão clara da abordagem estruturalista, a qual supõe que se estude primeiro o sistema da língua para, posteriormente, estabelecer suas relações de uso (PICANÇO, 2003).
- ¹² Os diários de classe não se constituíram em fonte de destaque nesta pesquisa por trazerem apenas as páginas dos livros didáticos ou o título da lição trabalhada no dia. Porém, serviram de indício significativo para a percepção do uso do livro didático nas práticas cotidianas do professor da disciplina língua inglesa.
- ¹³ *Drills* são atividades orais nas quais os alunos devem repetir os modelos propostos pelo professor da forma mais correta e rápida possível. É uma técnica que teve grande repercussão no método audiolingual.
- ¹⁴ BINNS, Harold Howard. *Inglês para o colégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. De acordo com os novos programas, conforme portarias nº 966, de 2/10/51 e nº 1045, de 14/12/51.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998b.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

FARIA FILHO. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita da história: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 375-435, 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: CUNHA, M. J. C.; STEVENS, C. M. T. (Org.). *Caminhos e colheitas*. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990). In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 255-298.

Livros didáticos consultados

BINNS, Harold H. *Inglês para o colégio*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

CARVALHO, Adazir A. *In English, please*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FONSECA, João. *New Spoken English*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

FONSECA, João. *Spoken English: Para a segunda série ginásial*. 77. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MARQUES, Amadeu. *English 2* (Segundo grau). 4. ed. São Paulo: Ática, 1981.

MARQUES, Amadeu. *A new time for english*. Book two. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MARQUES, Amadeu. *A new time for english*. Book three. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

Recebido em abril e aprovado em maio de 2007.