

Referência:

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional

Vilson J. Leffa

Universidade Católica de Pelotas

ABSTRACT: This article describes briefly the history of foreign language teaching (FLT) in Brazil, as seen from the perspective of different laws and the impact they cause on the curriculum. It is shown that the prestige of FLT has been constantly diminished over the years, reaching the lowest point in the law passed in 1971, when many students finished secondary school without ever getting in touch with a foreign language in the classroom. It is suggested that the new law published in 1996 remedies the situation to a certain point. The new parameters (Parâmetros Curriculares) and the prospects for the future are also discussed.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil. Pretende-se mostrar de onde viemos, resgatando parte da nossa história, e tentar descrever onde estamos, mostrando o contexto metodológico e político da questão. Na medida em que ensinar é tocar o futuro, pretende-se também sugerir alguns possíveis caminhos, usando-se para isso não algum exercício de futurologia, mas a trajetória percorrida até aqui.

Entende-se que há uma complexidade crescente no desenvolvimento deste

trabalho: enquanto é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, já que se olha para o conhecido, é mais difícil descrever o presente, e extremamente mais complexo tentar prever o futuro, na medida em que se procura tornar conhecido o que ainda é desconhecido. Esse, no entanto, é nosso grande desafio como professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência. A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção.

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros.

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de

alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França.

Este trabalho pretende mostrar o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional, resgatando parte de sua história e mostrando os movimentos de centralização e descentralização de seu ensino, os períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, os momentos de construção e de destruição - e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações.

ANTES E DURANTE O IMPÉRIO

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo). Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas

dominantes. A outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (Franca, 1952). Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. Segundo Chagas (1957), "subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas" (p. 88).

Foi também durante o império que se iniciou a decadência do ensino de

línguas, junto com o desprestígio crescente da escola secundária, onde parecia predominar a idéia do ensino livre seguido de exames (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado), geralmente realizados "às pressas e sem qualquer rigor científico" (Chagas, 1957, p. 89). Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola. Somando os anos de estudo prescritos para cada língua, o número de línguas ensinadas e estimando uma carga horária semanal de 2 a 3 horas, chega-se, em termos aproximados, aos dados da Tabela 1. Esses dados mostram que os alunos, durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída. Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império.

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Total em horas
-----	-------	-------	--------------	-------------	-------------	---------------	-------------------

1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra mas não as duas ao mesmo tempo.

A frequência livre permaneceu, de certa maneira "desoficializando" o ensino, que era substituído por uma prova de estudos "realizada por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior" (Freitas, apud Chagas, 1957, p. 89). A crítica de Chagas sobre o ensino neste período da república é bastante dura: "Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se

aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas (p. 89)".

Tabela 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

A REFORMA DE 1931

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 a reforma de Francisco de Campos propunha-se a "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (Chagas, 1957, p. 89). Extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade mas proporcionar a formação integral do adolescente.

No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas,

não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

O grande destaque da época foi a figura do Professor Carneiro Leão que, dentro do espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, experiência relatada em detalhes no livro que publicou em 1935, *O ensino das línguas vivas*. O método estava baseado em 33 artigos, entre os quais destacamos, a título de ilustração, os seguintes:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

Além dessas instruções metodológicas, outras medidas também foram tomadas na reforma feita no Colégio Pedro II, incluindo a divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação dos materiais de ensino. Nas palavras de

Chagas, a reforma introduzida pelo Professor Carneiro Leão é "uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau" (Chagas, 1957, p. 92).

A REFORMA CAPANEMA

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a idéia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais. A lei que propõe, segundo ele, deve "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (apud Chagas, 1957, p. 94). O ensino médio ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado "ginásio", com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada "clássico", com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada

"científico", com ênfase maior no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática, etc.).

Como a reforma de 1931, a reforma Capanema, com as instruções que a seguiram (Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943), preocupou-se muito com a questão metodológica. Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano").

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de freqüência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados.

A educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. Algumas dessas decisões parecem ter sido mais facilmente seguidas do que outras. Não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula.. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos. Segundo Chagas

(...) não é o "método direto". Não é nem mesmo o "método da leitura", porque do sistema de Claude Marcel, ou do velho "reading method" americano, tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a "liturgia", sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido (Chagas, 1957, p.99).

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns

depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

LDB de 1961

A LDB de 1961, publicado no dia 20 dezembro, mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colégio, e inicia a descentralização do ensino. Cria para isso o Conselho Federal de Educação "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação". No artigo 35, parágrafo 1o. estabelece que "Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino."

Tabela 3 - O ensino das línguas após 1931

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35

1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

Nota: 1) O número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

Decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações.

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

LDB DE 1971

Menos de dez anos depois da LDB de 1961, era publicada a nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino é reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1o. grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. Enfatiza-

se a formação especial com ênfase na habilitação profissional. O Conselho Federal de Educação (artigo 4o., parágrafo 3o.) ficava encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins".

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

LDB DE 1996

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos da LDB anterior, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). O ensino de 1o. e 2o. graus é substituído por ensino fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26). O § 5º desse mesmo artigo deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III).

A idéia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". O inciso IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes,

ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de

adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares".

PARÂMETROS CURRICULARES

Complementando a nova LDB, estão sendo publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. Amplos em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da

educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras)

Esta ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor. Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas”.

ONDE ESTAMOS

O momento atual é de um grande interesse na educação, de um modo geral, e

de uma revitalização do ensino de línguas, de modo particular, em que pese alguns percalços, como as sugestões dos Parâmetros Nacionais. Há, a meu ver, uma percepção geral de que a riqueza de um país não está apenas no seu solo ou subsolo, nem mesmo nos seus recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber usar esses recursos. É óbvio que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação do conhecimento.

A educação deixou de ser tratada apenas em reuniões de professores para ser tratada também em encontros de cúpula entre países. Na grande imprensa, inúmeras são as reportagens sobre a escola, a necessidade de se investir na educação, entrevistas com especialistas da área, as reformas que estão sendo propostas, etc.

Parece haver um consenso de que a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de seu salário. As oportunidades de emprego no magistério, principalmente para professores de línguas, são maiores do que em muitas outras áreas. Há também melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

PARA ONDE VAMOS

Língua é informação e a grande mudança que está ocorrendo atualmente no mundo da informação, conforme Negroponte (1995), é a substituição do átomo pelo bit. O bit oferece algumas grandes vantagens sobre o átomo, incluindo um custo baixíssimo, capacidade de ser teletransportável e uma camaleônica versatilidade. Um livro impresso em folhas de papel, por exemplo é átomo. Como tal é relativamente caro, seu transporte só é possível por meios físicos e sua apresentação é fixa. O mesmo livro, gravado em um CD, transforma-se em bits. Como um conjunto de bits, seu preço pode ser reduzido em várias dezenas de vezes, já que o mesmo CD que o contém pode conter dezenas de outros livros. *A Library of the future*, para citar apenas um exemplo, é um CD com mais de 1.700 obras literárias completas, e pode ser adquirida por um preço semelhante ao que custaria qualquer um dos livros que ela contém. Por ser um conjunto de bits, o livro eletrônico pode ser transportado para qualquer parte do mundo, na velocidade de transmissão das linhas telefônicas. Ao contrário de um livro impresso, pode ser instantaneamente reproduzido e multiplicado em inúmeros computadores, sem restrições geográficas ou alfandegárias.

A apresentação gráfica do texto pode também ser modificada ao gosto e

preferência de cada leitor, incluindo cor, tamanho e tipo de letra. Leitores com dificuldade de visão podem ter as letras ampliadas, ou mesmo ouvir o texto, se assim o desejarem. Buscas de determinadas palavras ou expressões podem ser feitas em segundos, por maior que seja a extensão do texto. Levantamentos de vocabulário em contextos de uso, que antes consumiam anos de trabalho, hoje poder ser feitos em minutos. O computador, na medida em que lida com bits, oferece uma versatilidade de usos cujo único limite parece ser a imaginação do leitor ou pesquisador.

Essa transformação do átomo para bits, do mundo analógico para o mundo digital, acabará tendo um impacto na educação, com novos desafios para o professor. A máquina não poderá substituir o professor, mas poderá ajudá-lo na sua interação com o aluno. Acho equivocada a idéia de que no futuro estaremos interagindo com máquinas. A máquina servirá apenas como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Além da máquina, estará sempre o aluno. Se o professor for bom o benefício será grande para o aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme. O desafio, para o professor, será “encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem” (Celani, 1997, p. 161).

Durante o império e república, como na história geral do ensino de línguas com a ênfase no método, o grande problema foi sempre o professor, que em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta - levando até à procura de um método à prova de professor. Uma máquina que seguisse à risca as instruções de uma determinada metodologia proposta seria, portanto, um excelente substituto. Com a chegada das máquinas ditas inteligentes, descobriu-se, no entanto, que uma metodologia que possa ser implementada por uma máquina não merece confiança e que o verdadeiro professor é insubstituível. Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação. Esse é, na minha percepção, o caminho apontado pela trajetória que percorremos até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____, (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LEÃO, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

NEGROPONTE, Nicholas. *A Vida digital*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995

SCHMIDT, Maria Junqueira. *O ensino científico das línguas modernas*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1935.