

A REALIDADE BRASILEIRA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Contribuição para a revisão da política de ensino de línguas estrangeiras

Roberto Ballalai*

1. Introdução

A pluralidade de documentos sobre o ensino de línguas estrangeiras tem-nos trazido uma permanente preocupação: o esvaziamento dos discursos sobre esse ensino.

Muito se tem dito e pouco se tem acrescentado. Uma vantagem se destaca, entretanto: a indagação e a inquietação continua a respeito do que se passa com o ensino de línguas.

Num diagnóstico superficial e rápido, a situação presente poderia ser traçada pelos seguintes itens:

1. multiplicidade de técnicas e métodos de ensino;
2. teorização cada vez maior e uma prática deficiente;
3. queda na qualidade dos resultados desse ensino na escola;
4. multiplicidade de cursos fora da escola regular e uma preferência dos alunos por esses cursos;
5. predominância espantosa do ensino de inglês tocando quase à exclusividade;
6. desaparecimento gradativo do ensino de francês, apesar das pesquisas, estudos e propostas de solução para esse caso específico;
7. desaparecimento total do ensino de espanhol;

* Professor no Centro Educacional de Niterói (RJ). O texto é da conferência proferida a 28 de junho de 1979, em Santa Maria (RS), por ocasião do II Encontro Estadual de Docentes Universitários de Línguas Estrangeiras.

8. indiferença completa em relação às outras línguas estrangeiras, sem que se pergunte, ao menos, da validade do estudo de algumas delas;
9. desestímulo grande por parte dos alunos, acrescido de um descrédito do ensino de línguas na escola;
10. desarticulação a nível curricular que provoca a descontinuidade do trabalho;
11. heterogeneidade de tratamento nas diferentes instituições, causando diversos outros fenômenos tipicamente brasileiros, tais como a mobilização da população escolar e a conseqüente descontinuidade de aprendizagem.

Enfim, outros e outros itens poderiam ser acrescentados a esses e trazidos como problemas graves para o ensino de línguas estrangeiras.

Resta-nos perguntar onde está a chave para a solução de tamanhos descabros. Resta-nos descobrir onde realmente tentar sanar o problema.

2. O ensino da língua estrangeira nos últimos vinte anos

A geração daqueles que terminaram o curso secundário antes deste período gaba-se de ter aprendido uma ou duas ou mais línguas estrangeiras apesar dos métodos e apesar dos professores. Conheciam e falavam o inglês e o francês a ponto de lerem corretamente e, até mesmo, redigirem em alguma dessas línguas. Mas, a bem da verdade, diante do número de alunos bem sucedidos no segundo grau (no curso médio), poucos foram os que ultrapassaram a barreira do "vestibular", chegaram à universidade e, dentro ou fora dela, puderam ou precisaram utilizar a língua estrangeira passiva ou ativamente. Em verdade também, o ensino era muito mais elitizante ainda do que nos dias de hoje. Atualmente, frente à massificação, as oportunidades de ingresso em cursos superiores são relativamente maiores e o término do curso médio não é mais uma vantagem nem de uma determinada classe nem de um nível de inteligência ou de capacidade extraordinária. Assim, grita mais alto o fato de esbarrarmos volta e meia com egressos desses níveis que não dominam nem utilizam passivamente qualquer língua. Por outro lado, então, e até agora, a nível de uma política de ensino de língua estrangeira, não eram indagados os objetivos de tal ensino.

Acresce que — ou por coincidência ou por estar nas origens de tudo — a visão do ensino de língua (primeira ou se-

gunda, própria ou adquirida) modificou-se profundamente com os novos enfoques lingüísticos, sobretudo o estruturalismo e a gramática gerativa. A gramática normativa ficando descredenciada pelas novas linhas da lingüística estruturalista, e esta última acusada pela lingüística gerativa de ser estática, os métodos de ensino de língua estrangeira viram seus alicerces balançados e questionados violentamente.

Uma revolução foi feita: a lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras recebeu então novas regras e novas posições. Determinou as prioridades, estabeleceu cânones, provocou inclusive uma língua intermediária para os primeiros momentos de aprendizagem, a ponto de se elaborarem livros e dicionários com esta língua fácil (**basic english, français fondamental ou français facile**); e a ponto de os próprios professores passarem a falar, por hábito, nessa nova língua intermediária.

O aparecimento de métodos especiais para pôr em prática essas novas leis acabaram por provocar mudanças radicais. O primado da língua oral, os exercícios de fixação de estruturas, a utilização de diálogos, os avanços progressivos, o condicionamento de fórmulas, etc. não perderam seu valor histórico, mas trouxeram alguns danos quase irreparáveis. O maior deles, no nosso entender, a própria submissão passiva do professor ao método, eliminando dele toda contribuição criadora, submissão às orientações — "receitas", que diziam todos os passos a serem dados dentro da sala de aula, à pré-fabricação do material, à rigidez metodológica, à conceituação da sala de aula, à disposição das carteiras, à dinâmica dos trabalhos, a tudo o que nos pareceu significar restrições e estaticidade.

Grave ainda nos parecia o fato de, na maioria das vezes, os professores desconhecedores de lingüística utilizarem métodos nela baseados e não poderem ou não saberem arrear um passo do estabelecido. O aparecimento dos métodos audiovisuais tem seu brilho. As vantagens foram numerosas; entre elas, a vibrante motivação dos alunos pelo encanto das figurinhas falantes, da superposição do som a essas imagens, da cor, da luz, da sala renovada. Quase pensamos que o milagre tinha acontecido e que ressuscitávamos assim o interesse pelo ensino de língua estrangeira, fundamentalmente do francês. Mas que engano! a motivação durava apenas um verão: o tédio das repetições, a longa apresentação dos mesmos filmes, as mesmas histórias, as mesmas seqüências, em breve quebraram o encanto e provocaram nos próprios alunos o questionamento sobre a validade de tudo aquilo.

8. indiferença completa em relação às outras línguas estrangeiras, sem que se pergunte, ao menos, da validade do estudo de algumas delas;
9. desestímulo grande por parte dos alunos, acrescido de um descrédito do ensino de línguas na escola;
10. desarticulação a nível curricular que provoca a descontinuidade do trabalho;
11. heterogeneidade de tratamento nas diferentes instituições, causando diversos outros fenômenos tipicamente brasileiros, tais como a mobilização da população escolar e a conseqüente descontinuidade de aprendizagem.

Enfim, outros e outros itens poderiam ser acrescentados a esses e trazidos como problemas graves para o ensino de línguas estrangeiras.

Resta-nos perguntar onde está a chave para a solução de tamanhos descabros. Resta-nos descobrir onde realmente tentar sanar o problema.

2. O ensino da língua estrangeira nos últimos vinte anos

A geração daqueles que terminaram o curso secundário antes deste período gaba-se de ter aprendido uma ou duas ou mais línguas estrangeiras apesar dos métodos e apesar dos professores. Conheciam e falavam o inglês e o francês a ponto de lerem corretamente e, até mesmo, redigirem em alguma dessas línguas. Mas, a bem da verdade, diante do número de alunos bem sucedidos no segundo grau (no curso médio), poucos foram os que ultrapassaram a barreira do "vestibular", chegaram à universidade e, dentro ou fora dela, puderam ou precisaram utilizar a língua estrangeira passiva ou ativamente. Em verdade também, o ensino era muito mais elitizante ainda do que nos dias de hoje. Atualmente, frente à massificação, as oportunidades de ingresso em cursos superiores são relativamente maiores e o término do curso médio não é mais uma vantagem nem de uma determinada classe nem de um nível de inteligência ou de capacidade extraordinária. Assim, grita mais alto o fato de esbarrarmos volta e meia com egressos desses níveis que não dominam nem utilizam passivamente qualquer língua. Por outro lado, então, e até agora, a nível de uma política de ensino de língua estrangeira, não eram indagados os objetivos de tal ensino.

Acresce que — ou por coincidência ou por estar nas origens de tudo — a visão do ensino de língua (primeira ou se-

gunda, própria ou adquirida) modificou-se profundamente com os novos enfoques lingüísticos, sobretudo o estruturalismo e a gramática gerativa. A gramática normativa ficando descredenciada pelas novas linhas da lingüística estruturalista, e esta última acusada pela lingüística gerativa de ser estática, os métodos de ensino de língua estrangeira viram seus alicerces balançados e questionados violentamente.

Uma revolução foi feita: a lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras recebeu então novas regras e novas posições. Determinou as prioridades, estabeleceu cânones, provocou inclusive uma língua intermediária para os primeiros momentos de aprendizagem, a ponto de se elaborarem livros e dicionários com esta língua fácil (**basic english, français fondamental ou français facile**); e a ponto de os próprios professores passarem a falar, por hábito, nessa nova língua intermediária.

O aparecimento de métodos especiais para pôr em prática essas novas leis acabaram por provocar mudanças radicais. O primado da língua oral, os exercícios de fixação de estruturas, a utilização de diálogos, os avanços progressivos, o condicionamento de fórmulas, etc. não perderam seu valor histórico, mas trouxeram alguns danos quase irreparáveis. O maior deles, no nosso entender, a própria submissão passiva do professor ao método, eliminando dele toda contribuição criadora, submissão às orientações — "receitas", que diziam todos os passos a serem dados dentro da sala de aula, à pré-fabricação do material, à rigidez metodológica, à conceituação da sala de aula, à disposição das carteiras, à dinâmica dos trabalhos, a tudo o que nos pareceu significar restrições e estaticidade.

Grave ainda nos parecia o fato de, na maioria das vezes, os professores desconhecedores de lingüística utilizarem métodos nela baseados e não poderem ou não saberem arrear um passo do estabelecido. O aparecimento dos métodos audiovisuais tem seu brilho. As vantagens foram numerosas; entre elas, a vibrante motivação dos alunos pelo encanto das figurinhas falantes, da superposição do som a essas imagens, da cor, da luz, da sala renovada. Quase pensamos que o milagre tinha acontecido e que ressuscitávamos assim o interesse pelo ensino de língua estrangeira, fundamentalmente do francês. Mas que engano! a motivação durava apenas um verão: o tédio das repetições, a longa apresentação dos mesmos filmes, as mesmas histórias, as mesmas seqüências, em breve quebraram o encanto e provocaram nos próprios alunos o questionamento sobre a validade de tudo aquilo.

É claro que o mesmo não acontecia quando, excepcionalmente, tinha o professor um número de horas semanais que permitia avanços mais acelerados. Mas, onde era isso possível? Na escola regular, que não dispunha de mais de três aulas no horário semanal? Na escola pública do Estado, sem as condições exigidas pelos próprios métodos? Absolutamente: apenas nas escolas em que, por vocação própria, se ministrava especificamente tal ensino, como nos institutos de língua; ou nas escolas de alguma posição especial, por seu caráter experimental, pelo entusiasmo de seus dirigentes por esta ou aquela língua, pelo maior cuidado e auxílio material dos organismos oficiais e internacionais; enfim, todos casos raros na educação brasileira. As exigências desses métodos, quanto a condições especiais, sempre foram muitas: subordinação dos professores a treinamentos específicos, material caro, tanto fixo como de apoio, salas ambientais, número pequeno de alunos e, em caso extremo, laboratórios de língua.

Aqui nos perguntamos se não estivemos todos, professores de língua estrangeira, remando contra a maré. No momento em que as autoridades educacionais brasileiras revêem suas próprias posições frente ao ensino profissionalizante e propõem uma posição menos radical através das habilitações básicas, para as quais não deverão precisar as escolas de se fabricarem laboratórios e mais laboratórios, numa imitação caricatural de uma mini-má-empresa, os professores de língua sonham com laboratórios para as escolas, aparelhagem especial, filmes, dispositivos, e toda uma parafernália extremamente requintada e sofisticada. A contradição, a nível de política educacional, parece desde aí evidente.

Se ao menos os resultados obtidos até agora nos parecessem entusiasmantes, diríamos que valeria o esforço; mas nem isso podemos garantir. E qualquer afirmação nesse sentido ou em sentido contrário pode ser feita, já que não foram estabelecidos *a priori* parâmetros de avaliação e confronto com classes ditas tradicionais. À primeira vista, por estes ou por outros motivos, os resultados não surgem com a mesma euforia que os propostos pelos métodos. De que forma superar tantos problemas relativos ao ensino de língua estrangeira? A primeira resposta que nos surge está na revisão dos próprios objetivos desse ensino.

3. Revisão dos objetivos de ensino de língua estrangeira

No momento em que uma nova lei de ensino obriga a revisão de todos os objetivos educacionais do país, não nos pa-

rece lógico que o ensino de línguas estrangeiras custe a questionar os seus próprios objetivos e não procure ver de que maneira esses objetivos atingem a política educacional do país. A primeira observação sobre uma possível contradição já foi feita acima: nos últimos vinte anos, o ensino de línguas, pelas várias razões que apresentamos, caminhava para um processo elitizante, enquanto que a tendência de uma política de educação a nível nacional é de democratização do ensino e de sua massificação.

Na verdade, os objetivos tradicionais não sofreram muita alteração. Em primeiro lugar, na escolha da língua estrangeira: a escolha desta ou daquela língua era feita ou por um conceito utilitarista e pragmático, como no caso do inglês, ou por um conceito elitista de tradição cultural, como no caso do francês. Ambas as escolhas, entretanto, basearam-se numa velha tradição colonialista, calcadas nas políticas dos países que as apontaram. Ao imediatismo perigoso do inglês opunha-se o tão perigoso culto à cultura dita de raiz, "berço da cultura brasileira", o francês. Em ambos os casos, o ensino de língua estrangeira estava subordinado, não aos interesses nacionais, mas, fundamentalmente, aos interesses dos países exportadores dessas línguas. Uma forma, para nós, extremamente perigosa de nos mantermos intelectualmente colonizados. Nunca, entretanto, nos perguntamos que línguas, e por que não até, que língua temos que trazer ao nosso povo, a fim de logarmos atingir as metas que consideramos válidas para nós. Se, por um lado, podemos cair num pragmatismo nocivo, por outro lado, podemos escorregar num conceito de cultura altamente colonizador.

Em segundo lugar, e em decorrência dos fatores acima comentados, sempre se colocou como objetivo do ensino de línguas estrangeiras o *falar*, ou seja, a expressão oral. Os outros objetivos: expressão escrita, compreensão oral e escrita, eram uma conseqüência deste primeiro objetivo. Centrados neste princípio, os métodos jamais tentaram escaloná-los de outra maneira, já que, fundamentalmente, serviam à valorização da cultura da língua ensinada.

A revisão dos objetivos do ensino de língua estrangeira, cremos nós, obriga-nos à revisão do próprio conceito de cultura. E, deste ponto de vista, já nos parece perigosa a idéia de que cultura é o "estado de quem tem desenvolvimento intelectual" (Cândido de Figueiredo) ou, ainda, a idéia de que é "estudo", "elegância", "esmero". Limitado é também o que se lê no dicionário Robert: "Développement de certaines facultés

fácil estabelecer quais as ofertas viáveis e quais as ofertas necessárias. Mas, o que já nos parece indubitável é que, diante dessas conjecturas, os eixos de objetivos do ensino de línguas não podem ser os mesmos. Em termos de ensino de línguas, há que se estabelecer prioridades: compreensão escrita? compreensão oral? expressão oral? expressão escrita? Relemos um velho artigo nosso e ainda aceitamos como válido o que ali foi escrito: a necessidade de decodificação dos textos escritos faz-se cada vez maior, já que a grande massa de informação de nossos dias é largamente superior à possibilidade de produção de material traduzido.

Assim sendo, cabe aos professores rever os processos de aprendizagem da língua estrangeira face aos objetivos que pretendem atingir e à realidade da população escolarizável brasileira. Tais observações, obviamente, levam em conta que as colocações de objetivos não devem ser as mesmas para todas as zonas do processo educativo, mas devem se organizar de acordo com as possibilidades reais e particulares de cada zona ou região escolar.

Parece-nos, pois, que, diante dos dados estatísticos sobre a escolaridade no Brasil, os objetivos devam ser fixados depois de observada a utilização e o aproveitamento da língua estrangeira pela população escolarizável.

Em termos de realidade nossa, acreditamos ser objetivo primordial do ensino de línguas estrangeiras o de contribuir para o alargamento de uma cosmovisão, através da compreensão de textos que tragam informações culturais e científicas, permitindo a comparação com outras civilizações e a pesquisa em campo tecnológico. Desta forma, a língua estrangeira faz-se também importante instrumento de trabalho, permitindo o desenvolvimento e o aproveitamento da formação profissional.

Os outros objetivos, como o criar capacidade de decodificação de mensagens orais, o de fornecer meios de expressão escrita ou o de desenvolver automatismos de estrutura lingüística que facultem a comunicação oral, não são excluídos. De fato, a ordenação desses objetivos por setores prioritários não leva à exclusão de nenhum deles, apenas orienta o enfoque metodológico para um determinado campo de trabalho.

3. As opções

Paralelamente à definição dos objetivos do ensino de lín-

gua estrangeira, e em consequência dela, surge o primeiro grande problema, em termos de opção, e, sobretudo, antes de mais nada, de opção do Estado pelas ofertas que fará: que línguas eleger como importantes para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural de Estado?

Os pareceres oficiais sobre língua estrangeira foram claros em afirmar que os estabelecimentos de ensino devem incluir uma ou mais línguas estrangeiras modernas em seus currículos plenos, "procurando, tanto quanto possível, estimular e facilitar, nesse campo, a variedade de opções individuais" (Valnir Chagas, Parecer nº 478/75, do CFE). Entendemos por variedade de opções a não-limitação a uma ou duas línguas estrangeiras, mas a um leque mais aberto de ofertas. Claro que, mesmo assim, haverá uma tendência à escolha da língua-moda ou da língua imediata. Mas é função do educador estimular os optantes a se dirigirem também para outros campos lingüísticos. Estará assim o educador assumindo o seu papel de realimentador da própria sociedade, oferecendo-lhe os meios de obter informação variada e direta.

Sobre esse aspecto, o Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, aprovou as conclusões da Câmara de 1º e 2º graus, que teve como relatora a Conselheira Terezinha Saraiwa, pronunciando-se da seguinte maneira: "Instrumentos preciosos na aquisição de novas informações, as línguas estrangeiras devem figurar nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Ademais as faculdades de Letras dos grandes centros formaram professores de Francês, Alemão, Inglês, Espanhol, Italiano, Russo, Hebraico e Árabe" (Parecer 4.494/75, do CFE).

Ora, queremos entender com isso que as opções por parte das instituições devam ser tão amplas quanto possível, visando a dar aos alunos **variedade de opções**, como preconiza o Conselheiro Valnir Chagas.

A opção do Estado é, portanto, pela variedade de línguas, o que nos parece, a nível de política do ensino de línguas estrangeiras, enriquecedor. Levando às escolas a mensagem de que deve, através do ensino de línguas, contribuir para o mecanismo de aquisição de informações que realimentem os sistemas sociais, o Estado contribui efetivamente para a revisão do ensino de línguas. A opção da Escola está restrita às suas possibilidades reais, já que, por recomendação da lei maior de ensino, repetida várias vezes em pareceres, fica a inclusão de determinada língua condicionada às condições de otimização

do seu ensino. A resolução nº 58/75 diz no seu artigo 1º: "O estudo de Língua Estrangeira passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam." É importante frisar que essas condições são variáveis segundo os objetivos a que se propõem a Escola e os seus professores. Se esses objetivos se definem claramente, não será difícil para a Escola, tendo professores hábeis e lúcidos, atingir as metas a que se propõe, com poucos recursos.

Quanto à opção do aluno, a mais difícil, tanto para ele quanto para os seus orientadores, deverá estar baseada no número grande de informações sobre as línguas oferecidas e nas amostragens que delas se fizerem. Mesmo assim, não estaremos certos de que estejam optando conscientemente. É evidente que está liberada, também por parecer do Conselho Federal de Educação, relatado pela Conselheira Esther de Figueiredo Ferraz, a possibilidade de este ensino não ser feito diretamente pela Escola, mas por outros centros especializados com ela articulados. O parecer cita conclusões aceitas pelo plenário do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro que diz: "Recomenda-se igualmente que, no pressuposto de tal variedade e da própria eficiência do ensino, as ofertas de línguas se façam não apenas diretamente, na forma tradicional, como pela validação de estudos realizados em centros especializados, de comprovada idoneidade, com os quais os estabelecimentos se articulem."

Fica claro, assim, que a intenção dos legisladores de ensino é a de multiplicar o ensino das línguas, em lugar de reduzi-lo a uma só, como por muitas vezes foi erradamente interpretado, e que cabe à escola não só oferecer opções, como aceitar, caso não as ofereça, as opções feitas pelos alunos em centros de ensino de línguas.

E mais uma vez parece-nos que a preocupação dos legisladores confirma a nossa posição política. Cabe ao Estado indiretamente e à Escola diretamente permitir, ou provocar, a multiplicidade de opções, a fim de que o fluxo de informações em língua estrangeira não esteja, a nível de país, canalizada por um só idioma, procurando-se assim evitar qualquer tendência ou tendenciosidade na definição desta ou daquela língua.

4. A realidade brasileira frente a essa política

A definição de uma política de ensino de línguas estran-

geiras deve levar em conta as necessidades do país, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista sócio-econômico. É do equacionamento dessas necessidades com as possibilidades reais de economia educacional que se chegará ao estabelecimento das diretrizes de ensino.

Sentimos que, diante disso, voltamos atrás a algumas posições nossas anteriores, como, por exemplo, no ensino por níveis. Tempos atrás, considerava-se condição *sine qua non* para um bom aproveitamento do ensino de línguas o número pequeno de alunos em sala de aula. E até hoje, em todos os documentos resultantes de encontros de professores de línguas haverá uma cláusula-conclusão que se lamentará de não ter o professor turmas pequenas. Contudo, as escolas que conseguiram dar um passo em direção a essas condições não encontraram as soluções desejadas. O ensino por níveis perde seu sentido quando não define uma pedagogia de atendimento a interesses variados, à aptidão dos alunos, à variedade de objetivos, e incorre no risco de ser mais um esquema de fracassos no já tão atribulado histórico do estudante.

Na verdade, o ensino por níveis que imaginávamos conduzia à utilização de metodologias diferentes, adequadas a cada caso. Fora disso, torna-se um sistema extremamente caro e sem finalidade. Como se pudéssemos, em termos de economia educacional, colocar como prioridade de gastos o ensino de língua estrangeira...

O erro está — arriscamos afirmar — em quereremos tentar modificar uma realidade econômica, sobrepassá-la, ignorá-la, negá-la tenazmente e, por isso, tentar adaptar metodologias que só podem ser utilizadas em condições extraordinárias e com recursos fora do nosso alcance. Que sejam vistos os objetivos prioritários nacionais que pretendem desenvolver uma educação a mais baixo custo, para um número cada vez maior de educandos e por períodos escolares que deverão chegar à permanência.

Mais realistas serão as metodologias que aceitarem o desafio da realidade, que reconhecerem ter de selecionar algumas metas, que optarem por um trabalho mais coerente com as limitações, que fixarem objetivos mais coerentes com as necessidades do país, baseados no princípio de maior rentabilidade sócio-cultural.

Sobretudo, mais realistas serão as metodologias não importadas, feitas a nível internacional, sem estabelecer para

quem nem para que se fizeram. Ou, se sabem para que, é muito mais no interesse de quem as fez do que para quem foram feitas.

Por isso, voltamos ao nosso ponto de partida: Se a nossa realidade nos leva a optar pela prioridade de fazer da língua estrangeira um veículo de informação, os métodos pré-fabricados para ensinar a "falar" não devem servir.

Se a nossa realidade nos impõe turmas numerosas, em que os exercícios estruturais e a repetição individual parecem impossíveis, vamos ser ambiciosos e buscar levar aos alunos algum tipo de trabalho que chegue a um resultado final palpável e operacional: a decodificação de textos escritos.

Se a ausência de métodos específicos é um impedimento para se chegar a esse resultado, deixemos as fórmulas e busquemos acrescentar aos nossos conhecimentos e à nossa experiência um pouco de criatividade.

E se, diante de tudo isso, chegarmos ao final de um determinado tempo com um produto palpável, teremos dado aos nossos alunos condições de se integrarem efetivamente no processo de desenvolvimento sócio-econômico por que passa o país.

A definição de uma pedagogia explícita para a compreensão escrita faz-se urgente e deve ser experimentada em larga escala. Foi isso o que assumiu a anterior Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que, juntamente com o Bureau Pédagogique do Service Culturel da Embaixada da França, elaborou um método (*À la croisée des chemins*) que decidiu aceitar as restrições do ensino de 2º grau no Estado: no horário semanal reduzido, turmas grandes, equipamento técnico insuficiente, total de horas anuais mínimo, objetivos de língua técnica bem mais restritos. Eliminou alguns princípios do ensino que visa à expressão e compreensão oral, enfatizando aqueles que caracterizam a aprendizagem da compreensão escrita: fixação reduzida, nenhuma automatização, progresso rápido, conhecimentos passivos, reintrodução da tradução, lugar secundário dado ao oral, utilização da língua materna na sala de aula, etc. Metodologia, portanto, bastante diferente das que vêm sendo alvo nas metodologias ditas modernas.

Não se trata de uma volta ao tradicional, mas de uma outra reviravolta nas posições desse ensino. Mais uma tentativa

de fazer com que o ensino de língua esteja realmente integrado com os objetivos gerais da educação brasileira e se ponha ao serviço de sua cultura e de seus interesses nacionais.

5. Conclusões

Diante do exposto, deixamos, à guisa de propostas e de conclusões, algumas observações:

1. Que os responsáveis pela educação nacional revejam de imediato a política de ensino de línguas estrangeiras e tracem posições quanto aos objetivos desse ensino.
2. Que as instituições públicas e privadas de ensino estabeleçam os parâmetros de ensino de língua estrangeira de acordo com a sua realidade econômica e social.
3. Que os responsáveis pelo ensino dessas línguas reanalisem os métodos e os tornem adequados à realidade diagnosticada.
4. Que, em linhas gerais de educação brasileira, seja dada primazia à aquisição da compreensão escrita.
5. Que sejam elaborados métodos de compreensão escrita para o Brasil e para as diferentes regiões brasileiras, mantendo em cada um o objetivo de permitir a circulação interna da informação estrangeira.
6. Que as autoridades estrangeiras sejam convidadas a pensar conosco o novo papel que se espera de sua cooperação pedagógica.

Acreditamos que, dados esses passos, estaremos contribuindo sobremaneira para a revalorização da língua estrangeira na organização curricular da escola brasileira.