

COURTNEY JEANETTE CAMPBELL

**IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO:
A HISTÓRIA DO ENSINO DE INGLÊS NO RECIFE
1946-1971**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

ORIENTADOR: FLÁVIO HENRIQUE ALBERT BRAYNER

RECIFE
2008

Campbell, Courtney Jeanette

Imperialismo lingüístico: a história do ensino de inglês no Recife (1946-1971) / Courtney Jeanette Campbell. – Recife : O Autor, 2008.

163 f. : il., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação - história. 2. Língua inglesa – estudo e ensino. 3. Imperialismo lingüístico. I. Título.

**37
370.981**

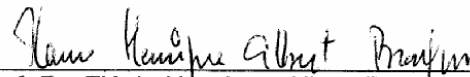
**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CE2008-0019**

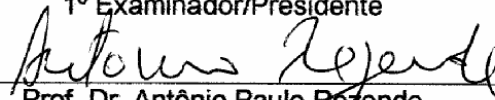
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO: A história do ensino de inglês no Recife
(1946-1971)**

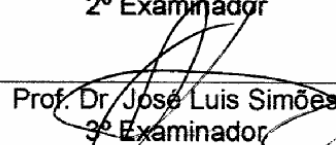
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Antônio Paulo Rezende
2º Examinador



Prof. Dr. José Luis Simões
3º Examinador

RECIFE, 28 de maio de 2008.

AGRADECIMENTOS

Quero estender meus mais sinceros agradecimentos às seguintes pessoas e instituições:

- O Professor Flávio Brayner, meu orientador na Universidade Federal de Pernambuco, que, desde o início, demonstrou uma paciência inesgotável com minhas dificuldades lingüísticas, lacunas de conhecimento na área de história brasileira e recifense, e crises de insegurança. Não poderia pedir melhor orientador;
- Os professores da UFPE Alfredo Macedo, José Policarpo Júnior, Edilson Souza, José Luis Simões, Ferdinand Rohr, Geraldo Barroso, Marc Hoffnagel, António Paulo Rezende e Licia que, cada um a sua forma, me apoiaram nesta pesquisa;
- Os funcionários do Centro de Educação da UFPE, destacadamente Morgana Marques, João Alves e Shirley Monteiro;
- A Associação Brasil-América, pelo emprego que fez possível minha estadia neste país e no Recife, destacando Mônica Carvalho pela paciência com as minhas ansiedades e a flexibilidade de horário que ofereceu nos momentos mais decisivos da pesquisa; e o Professor Francisco Gomes de Matos, pelas entrevistas que ofereceu, sem as quais esta pesquisa ficaria menos rica;
- Os funcionários e ex-funcionários de outras escolas e institutos de línguas que ofereceram informações através de entrevistas e materiais, entre eles: Jean-Victor Martin da Alliance Française do Recife, Verónica Dália da Alliance Française do Recife; Tânia Campello da Alliance Française do Recife, Annie Bittencourt do Yázigi, Eliane da Escola Americana do Recife; e Fausto Rabelo, atualmente da Editora Cambridge. Obrigada pela cooperação;
- Meus amigos que me apoiaram como família – Amber Santos, Ana Cláudia Calazans, Antonio Barbosa Neto, Bruno Marones, Catron Alred, Cecília Coelho, Cely Bezerra Aquino, Elizabeth Cobacho, Gilvânia da Silva Nogaia, Jaqueline Marques, Katyayane Melo, Marcelo Maia, Márcio Eustáquio, Maria Carolina Morais, Rodrigo Amaro, Sam Benson, Yolanda Oliveira, e tantos outros cujo apoio, amizade, e receptividade aos meus desabafos ofereceu um apoio imensurável. Nem sei como expressar a minha gratidão, nem as saudades que sentirei de vocês;
- Mais uma vez, a Katyayane Melo, que além de ser uma amiga e apoio constante, fez um trabalho pesado e meticuloso ao corrigir o número exagerado de erros de português nesta dissertação – com certeza não só eu agradeço seu trabalho, mas os leitores também;
- My mother, Sandra Pastori-Rauh; my father, Kenneth Campbell; my best friend and sister, Monica Campbell-Halicek; my brother, Blake Lawson and my beautiful niece and goddaughter, Kendra Halicek. Thank you for your patience and understanding during these seven years of separation, and for accepting and supporting me in what I choose to do – I love and miss you all;
- E finalmente, os trabalhadores de café e açúcar do Brasil, cujo trabalho intenso e pouco remunerado, deu muita energia a esta pesquisa, como dá também às atividades realizadas pelo mundo inteiro.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar o desenvolvimento do ensino de inglês, destacadamente língua estrangeira hegemônica na cidade do Recife, no período de 1946 a 1971 empregando como ferramenta de análise o conceito de Imperialismo Lingüístico. Para tanto, revisamos livros e artigos escritos sobre o tema e documentos históricos da época e livros didáticos empregados no ensino de inglês, e entrevistamos professores que ensinaram esta língua no período. Verificamos que no Recife anglocentricidade e profissionalismo, legitimadores da posição da língua inglesa como língua dominante, racionalizando as atividades e crenças que contribuem para desigualdades culturais e estruturais entre inglês e outras línguas, se desenvolveram através de: o aumento da presença norte-americana no Recife sob a forma de bens culturais e presença física; a difusão do método audiolingüal, apoiado pelo governo dos EUA e centrado no ensino das estruturas lingüísticas do inglês; e as mudanças na legislação educacional, que desobrigaram o ensino de línguas estrangeiras, reduziram a escolaridade em um ano e aumentaram as matérias obrigatórias, levando à retirada do ensino de inglês da maioria das escolas públicas. Esta mudança na estrutura escolar, somada ao crescente sentimento antiamericano e antiimperial promovido pelo Partido Comunista Brasileiro, criou um mercado para cursos de inglês no Recife, aumentando o status da língua inglesa e seu vínculo com ideologias associadas ao capitalismo industrial e elevando-a a significado transcendental. Através de uma revisão de ideologias presentes no Instituto Superior de Estudos Brasileiros e no PCB, identificamos, contudo, que o conceito de Imperialismo Lingüístico de Robert Phillipson no livro *Linguistic Imperialism* é relevante, mas ignora a participação de setores fora do centro do Centro e do centro da Periferia na internalização da ideologia do inglês.

Palavras Chave: Recife, Imperialismo Lingüístico, ensino de inglês, anglocentricidade, hegemonia lingüística

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the history of English teaching in the city of Recife from 1946 to 1971. The concept of Linguistic Imperialism was used as a tool to analyze the development of this markedly hegemonic foreign language. To carry out this research language teachers were interviewed, and books and articles on the theme were consulted, as were historical documents and textbooks from the time period. It was found that anglocentricity and professionalism, which legitimize the position of English as a dominant language by rationalizing activities and beliefs that contribute to cultural and structural inequalities between English and other languages, developed through: increased North American presence in Recife in the form of cultural goods and physical presence; diffusion of the audiolingüal approach, supported by the government of the United States and centered on the teaching of the linguistic structures of English; and changes in educational legislation, which made language teaching optional instead of mandatory, reduced secondary studies by one year and increased the number of mandatory subjects, leading to the withdrawal of English teaching from the majority of public schools. This change in school structure, coupled with increasing anti-American and anti-Imperial sentiment promoted by the Brazilian Communist Party (PCB) created a market for private English language courses in Recife, increasing the status of the English language and its connection to ideologies associated with industrial capitalism and transforming it into a transcendental signifier. Through a review of the ideologies present in the Instituto Superior de Estudos Brasileiros and the PCB, however, it was found that Robert Phillipson's concept of Linguistic Imperialism is relevant, but ignores the participation of social sectors outside the center of the Center and the center of the Periphery in the internalization of the ideology of English.

Keywords: Recife, Linguistic Imperialism, English Language Teaching, Anglocentricity, Linguistic Hegemony

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5	Ato Institucional Número Cinco
AID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - também conhecida como USAID)
ASTP	Programa de Adestramento Especializado do Exército (Army Specialized Training Program)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CIA	Agência Central de Inteligência (Central Intelligence Agency)
EFL	Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language)
ELI	Instituto de Língua Inglesa (English Language Institute - Universidade de Michigan)
ELS	Serviços de Língua Inglesa (English Language Services)
ESL	Inglês como Segunda Língua (English as a Second Language)
EUA	Estados Unidos da América
FOIA	Ata de Liberdade de Informação (Freedom of Information Act)
GT	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IIE	Instituto de Educação Internacional (Institute of International Education)
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OEA	Organização de Estados Americanos
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
SCBEU	Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
URSS	União de Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - também conhecida como AID)
USIA	United States Information Agency (também conhecida como USIS)
USIS	United States Information Services (também conhecida como USIA)
YFU	Youth for Understanding

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	O IMPERIALISMO LINGUÍSTICO & A IDEOLOGIA DO INGLÊS	17
1.1	Imperialismo Lingüístico	22
1.2	A hegemonia lingüística do inglês e a ideologia do inglês	32
1.3	Questões da pesquisa a partir do conceito de Imperialismo Lingüístico	37
2	UMA BASE PARA A ANGLOCENTRICIDADE: A INFLUÊNCIA DA HEGEMONIA POLÍTICA, ECONÔMICA E CULTURAL NORTE-AMERICANA NO RECIFE E NAS MUDANÇAS DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	38
2.1	Os "anos dourados" das línguas estrangeiras no Recife (cenouras e barganhas)	41
2.1.1	A legislação educacional de ensino de língua estrangeira até a Reforma Capanema de 1941	41
2.1.2	Relações Brasil - Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial e a chegada dos norte-americanos na cidade de Recife	42
2.1.3	A paisagem lingüística no Recife na época da Segunda Guerra Mundial	44
2.2	A língua como arma na guerra fria (cenouras e chicotes)	48
2.2.1	A legislação educacional de ensino de língua estrangeira: A LDB de 1961	48
2.2.2	Relações Brasil - Estados Unidos na época da Guerra Fria: A Aliança para o Progresso, a SUDENE e a USAID	49
2.2.3	Atividades de difusão de ensino de inglês e projetos de intercâmbio cultural e profissional no Recife na época da guerra fria	54
2.3	O governo militar, os Acordos MEC-USAID, e a LDB de 1971 (as idéias)	59
2.3.1	Relações Brasil - Estados Unidos: A Aliança para o Progresso e o governo militar	59
2.3.2	A internalização da ideologia hegemônica: Os Acordos MEC-USAID	61
2.3.3	Mudanças legislativas na área de educação: A nova LDB de 1971 e a "explosão" de cursos de inglês	67
3	PROFISSIONALISMO - METODOLOGIA E LIVROS DIDÁTICOS	72
3.1	Definições: pedagogia, metodologia, abordagem, método e técnica	75
3.2	Métodos de ensino de inglês	76
3.2.1	O Método de Tradução Gramatical – o método sem teoria	76
3.2.1.1	Origens do Método de Tradução Gramatical	76
3.2.1.2	O Método de Tradução Gramatical no Recife	78
3.2.2	O Método Direto – um método “natural”	79
3.2.2.1	Origens do Método Direto	79
3.2.2.2	O Método Direto no Brasil e no Recife	81

3.2.3	O audiolingüalismo – o método norte-americano	87
3.2.3.1	As origens da abordagem audiolingüal	88
3.2.3.2	O audiolingüalismo no Recife	92
3.2.4	A Abordagem Funcional/Comunicativa	100
3.2.4.1	Origens da Abordagem Funcional/Comunicativa	102
3.2.4.2	A abordagem funcional comunicativa no Recife	103
4	O ISEB E O PCB: ANTIIMPERIALISMO E ANTIAMERICANISMO	105
4.1	O PCB no Recife	107
4.2	As ideologias anti-imperialistas: o ISEB e o PCB	109
4.2.1	O ISEB e a ideologia de desenvolvimento nacional	110
4.2.1.1	A ideologia de desenvolvimento nacional	111
4.2.1.2	As fases do ISEB	115
4.2.2	O PCB e o antiimperialismo	118
	CONCLUSÕES	128
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

*Amor, eu vou embora, aí vem o teu papai
só te vejo amanhã, my baby, bye-bye.
Atualmente, só se fala inglês,
está tudo diferente, diferente pra chuchu,
é yes, kiss me, okay, até eu já sei dizer: I love you.*

Trecho da música *I Love You* de Nelson Ferreira
citado do livro *O Recife e a II Guerra Mundial* (Paraíso, 2003).

Em outubro de 1987, um seminário internacional sobre direitos humanos, organizado pela Associação Internacional pelo Desenvolvimento de Comunicações Interculturais e apoiado pelo Unesco, foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco, resultando na Declaração do Recife (Phillipson; 1992, 96). Esta declaração abriu o caminho para a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos desenvolvida em Barcelona em 1996, que inclui, no artigo 12.1, o direito pessoal de desenvolver todas as atividades na esfera pública na língua do território onde a pessoa reside, e, no artigo 50.1, o direito de ter esta língua como língua predominante nas propagandas, cartazes, *outdoors*, e na imagem do país como um todo.¹

Lendo sobre a Declaração do Recife no ônibus, tomo um momento para observar as lojas e propagandas por que passamos. Numa trajetória de aproximadamente dois quilômetros, na Avenida Cons. Rosa e Silva, entre a Avenida Gov. Agamenon Magalhães e a Rua Alberto Paiva, aprendo com a propaganda pintada no exterior de outro ônibus (que teve a boa sorte de escolher a faixa certa no engarrafamento) que existe todo um mundo interessante no *Shopping Tacaruna*. Parando numa parada de ônibus, vemos que o Banco Real agora oferece *Internet Banking*. Num *outdoor*, vemos uma nova promoção de *kits* de materiais escolares, um pouco depois de passar o *Dryclean USA* e o *Auto Box*. Continuando na mesma

¹ Esta declaração é disponível em: <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm>.

rua que atravessa este pedacinho da cidade do Recife fico aliviada ao ver que minhas opções de *hamburgers* não são hegemônicas – posso escolher entre *McDonald's* e *Bob's Burgers*, e nestes e outros estabelecimentos gastronômicos, tenho as opções de *drive thru*, *self-service*, *express*, ou *delivery*.

Além dessa presença no dia-a-dia, a necessidade (real ou percebida) de se aprender inglês tem aberto espaço para uma indústria de ensino bem difundida. Em Recife, é difícil encontrar um caminho que não leve a um curso de inglês. Abrem (e fecham) novos cursos, com novas propagandas e, supostamente, novas metodologias que oferecem ao aluno a oportunidade de aprender o idioma no menor tempo possível. E onde há curso, há também, alunos. Além dos que estudam inglês nos cursos particulares, o inglês também é a língua preferida nos colégios da rede pública e privada.

Pelos últimos cinco anos trabalho como professora de inglês no Recife num Centro Binacional. Foi nesta posição que comecei a perceber a prioridade dada a esta língua e a questionar as origens da sua hegemonia como língua estrangeira nesta cidade.

Um exemplo desta prioridade aparente no âmbito profissional foi oferecida por alunos jovens quando perguntados sobre os seus motivos para estudar a língua inglesa. Para entender melhor os objetivos dos alunos das minhas aulas ministradas no Centro Binacional Associação Brasil-América, em maio de 2007 criei uma pesquisa informal com perguntas básicas na internet. Não foi surpresa que os alunos adultos tenderam a relacionar os seus motivos a experiências profissionais, com vários desses apontando que a língua inglesa é importante não só no Recife, mas no mundo inteiro. Um aluno escreveu em letras maiúsculas que: “No mundo competitivo em que estamos vivendo o inglês é a língua universal. Pretendo buscar novas oportunidades e preciso ter fluência na língua.” Outra aluna, ofereceu uma opinião que destaca o lado social da língua inglesa quando escreveu que “No Recife, como é sabido, há muita desigualdade social, o que dificulta que a maioria da população tenha acesso

ao inglês. Portanto, os que têm a oportunidade, são privilegiados e conseqüentemente se destacam dos demais.” Destas respostas, vemos que os alunos adultos reconhecem a importância da língua inglesa como diferencial no mercado de trabalho, e o privilégio que é estudar inglês.

Porém, os motivos para estudar a língua inglesa dos alunos mais jovens mostram a profundidade da crença na necessidade de aprender inglês no imaginário social do Recife. Inglês, nas mentes destes alunos pré-adolescentes e adolescentes, não é só necessário para achar emprego, mas para a vida. Um aluno pré-adolescente afirmou que estudava inglês por querer “ser alguém [sic] na vida”. Outro ofereceu uma explicação mais detalhada, unindo os motivos de vários outros estudantes, afirmando que (desta vez em letras minúsculas):

eu quero ser alguém quando [sic] crescer, para achar emprego, para fazer intercâmbio [sic], para diversão, o inglês é a língua [sic] mundial, eu gosto, para comunicação nas viagens, para ser inteligente [sic], porque meus pais querem que eu faça inglês e até para sobrevivência [sic] e muitas outras [sic] coisas que [sic] sei que serão importantes [sic] para o meu futuro.

Para ser alguém na vida? Para a sobrevivência? Como é que estes alunos recifenses chegaram a colocar tanta fé numa língua que não é oficial no país, nem necessária para sobreviver nele?

Talvez pareça exagero afirmar que a língua inglesa é “predominante” no Recife. Contudo, esta língua está presente nos “outdoors”, nos cardápios, nos cartazes, nas camisas, nos nomes de lojas e empresas, nos produtos de supermercado, nos jornais, até mesmo na língua portuguesa do Brasil, e, como vimos, na mente de jovens e adultos. A presença quase contínua desta língua na vida cotidiana e o valor agregado a ela na referida cidade onde nasceu a Declaração Universal de Direitos Lingüísticos, cujo um dos objetivos é proteger as línguas dominadas (no vocabulário de Phillipson) das línguas dominantes, oferece um exemplo da ambivalência inspirada pelo avanço e a pressão de se aprender inglês: O inglês é a

chave da ascensão social ou é uma força de opressão e ditadura lingüística? É uma opção ou é uma necessidade? É um diferencial no mercado de trabalho, ou é mais uma ferramenta de discriminação social?

Considerando estas perguntas, percebe-se que o debate tem raízes ainda mais profundas: Como se desenvolveu a hegemonia da língua inglesa em Recife? Como foram os processos da difusão do ensino de inglês? Foram processos “naturais” e socialmente democráticos ou foram “políticos” e planejados? O ensino desta língua é um ato educativo ou um ato político? A hegemonia do inglês e seu ensino no Recife foram causados por forças externas ou internas? Foi uma “conspiração” para corromper as mentes recifenses ou foi outra roupa accidental que caiu por acaso da mala do imperialismo?

São perguntas provocantes, e assim vemos que a falta de pesquisa específica tem deixado espaço para a disseminação de opiniões, achismos e suspeitas que oscilam entre os extremos de que a hegemonia da língua inglesa como língua estrangeira no Recife se desenvolveu por causa de uma conspiração planejada ou, ao contrário, por causa das forças do senso comum. Por isso, percebemos que é preciso descrever a história do ensino desta língua, justamente pelos aspectos que já percebemos, como também pela conexão dela com a hegemonia política e econômica norte-americana para colocar os temas em perspectiva no debate de como dar acesso aos recursos lingüísticos e ao mesmo tempo construir um discurso anti-hegemônico.

Robert Phillipson (1992, 2 e 8)², no livro *Linguistic Imperialism*, afirmou que “na pedagogia de línguas, as ligações entre a língua inglesa e o poderio político, econômico e militar raramente são pesquisadas” e acrescentou que o estudo científico do ensino e aprendizagem do inglês foi isolado das ciências sociais e precisa ser colocado numa perspectiva teórica macro-social. Manfred Gorfach, no ensaio *English as a world language –*

² Esta e todas as citações seguintes de Phillipson, 1992 são de tradução nossa.

the state of the art assegurou que o papel político da língua inglesa precisa ser definido e que os argumentos para a expansão desta língua deveriam ser comparados com a preocupação sobre a “desigualdade educacional e social derivada de um uso continuado de inglês em funções oficiais” (Gorlach; 1988 apud Phillipson; 1992, 10).

Além disso, as relações com os Estados Unidos e o Nordeste do Brasil, são escassamente tratadas. Segundo o historiador pernambucano Potiguar Matos:

Os episódios históricos ocorridos nos estados economicamente mais poderosos têm maior repercussão histórica, são apresentados com mais significação, e aqueles episódios ocorridos nos Estados economicamente mais fracos como que se diluem e desaparecem das páginas da nossa História (Santiago; 2006C, 2).

Moniz Bandeira também reclamou das poucas pesquisas brasileiras nesta área (Santiago; 2006C, 4). Entretanto, como veremos mais adiante, existe uma época nas relações entre estes os dois países onde o enfoque é o Nordeste e que provocou o presidente estadunidense John F. Kennedy a dizer em 1961 que “Nenhuma área tem maior e mais urgente necessidade de atenção do que o vasto Nordeste do Brasil” (Santiago; 2006C, 3). As relações entre os Estados Unidos e o Nordeste brasileiro, e os efeitos delas, deveriam ser pesquisados, analisados e escritos.

Escolhemos esta época histórica, entre 1946 (o ano da abertura da Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos e da Aliança Francesa no Recife) e 1971 (o ano das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por ser o momento durante o qual o governo dos Estados Unidos iniciou projetos de assistência financeira e de difusão cultural em Recife, no Brasil e na América do Sul através de programas como a Aliança para o Progresso. Além disso, segundo Phillipson, existe “uma correlação positiva entre [a expansão de] inglês e imposição militar” e “duração de autoridade” (Phillipson; 1992, 84). Também, foi a época durante a qual mundialmente o governo dos Estados Unidos investiu mais dinheiro na propagação da língua inglesa (Troike; 1977, *apud* Phillipson; 1992, 7).

A cidade de Recife foi escolhida, não só por oferecer uma facilidade geográfica na pesquisa, mas também por ser a capital do estado de Pernambuco, que, durante esta época, foi o alvo de vários programas e projetos entre o governo dos Estados Unidos (particularmente o governo de John F. Kennedy) e o governo do Brasil, ou, em certa época, com os estados individuais, entre eles, Pernambuco.

Então, com o desejo de construir um texto que oferece uma resposta inicial a estas perguntas, nesta pesquisa pretendemos descrever a história do ensino de inglês no Recife, analisando a conexão com a hegemonia política, econômica, e militar norte-americana, ou seja, a pressão *externa*, e começar a analisar as atitudes *internas*, atitudes dos intelectuais durante a época entre 1946 e 1971.

Para atingir o objetivo de descrever a história do ensino de inglês no Recife nessa época, primeiro, oferecemos uma base teórica no Capítulo 1 explicitando o conceito de Imperialismo Lingüístico de Robert Phillipson no livro *Linguistic Imperialism*, e incorporando explicações teóricas mais profundas através da apresentação de termos lingüísticos e conceitos gramscianos como o do bloco histórico e hegemonia.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto e conteúdo dos planos e projetos de apoio educacional e de disseminação de cultura norte-americana entre 1946 e 1971, no que concerne ao ensino da língua inglesa e a difusão cultural. Enfocamos nas relações entre Brasil e os Estados Unidos, especificamente nos planos educacionais e de disseminação de cultura norte-americana no Recife, através de uma revisão de literatura histórica, política e legislativa, documentos oficiais, e entrevistas com professores de língua inglesa, como também oferecemos alguns detalhes sobre a predominância da língua francesa como língua estrangeira hegemônica na primeira metade do século.

O Capítulo 2 é o capítulo mais denso desta dissertação; mesmo assim, o leitor ou a leitora, talvez, sentirá uma falta de informações básicas (por exemplo a data de abertura da

primeira Yázigi no Recife e os endereços da USAID e da Aliança para o Progresso no Recife). Esta falta de informações deve-se a duas dificuldades que enfrentamos no desenvolvimento desta pesquisa: 1. A dificuldade de encontrar pessoas com informações específicas sobre escolas de língua que já fecharam; e, 2. A impossibilidade de conseguir informações do Consulado dos Estados Unidos de América (EUA) no Recife, da Embaixada dos EUA ao Brasil, da USAID em Washington D.C. e do Departamento de Estado dos EUA sobre os projetos de difusão de cultura e língua, projetos de desenvolvimento, e agências de desenvolvimento em funcionamento no Recife na época pesquisada. Infelizmente, parece que a difusão cultural mereceu o investimento de altas quantidades de dinheiro e energia humana, mas não o arquivamento histórico. Por este motivo, a informação apresentada sobre os projetos de difusão de cultura e língua baseia-se, em sua maior parte, sobre artigos e livros históricos, arquivos de documentos de agências norte-americanas disponibilizados na internet pelo Ata de Liberdade de Informação (*Freedom of Information Act* - FOIA), e a boa memória dos professores de inglês entrevistados.

No terceiro capítulo, estão apresentadas as fontes e origens das metodologias de ensino de inglês durante a época pesquisada, como também os livros didáticos utilizados e fontes de disseminação de livros e materiais didáticos. Esse capítulo, desenvolvido à base de entrevistas com profissionais que trabalharam no ensino de inglês, especificamente na Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos (SCBEU), e análise de textos didáticos, oferece informações sobre o desenvolvimento do “profissionalismo” do ensino de inglês como fator no Imperialismo Lingüístico como definido por Phillipson.

Finalmente no quarto capítulo, descreveremos as respostas dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) frente ao imperialismo norte-americano, articulando um comparação com o pensamento de Phillipson

no primeiro capítulo e contextualizando estes argumentos em nossa pesquisa sobre o imperialismo lingüístico no Recife.

Esperamos, assim, chegar a entender o contexto dentro do qual a difusão da língua inglesa se desenvolveu, provendo uma base para futura pesquisa sobre a conversão da língua inglesa de língua estrangeira a um símbolo poderoso dentro da cultura recifense.

Ao início de cada capítulo, oferecemos, também, trechos de músicas relacionadas com a língua inglesa e o poder simbólico que exhibe. Esses trechos, a nosso ver, mostram como este debate já existe e existia dentro da cultura popular, mesmo quando faltou um discurso intelectual e político sobre ele.

1 O IMPERIALISMO LINGUÍSTICO & A IDEOLOGIA DO INGLÊS

*"Good-bye, good-bye boy", deixa a mania do inglês
Fica tão feio prá você, moreno frajola
Que nunca frequentou as aulas da escola
"Good-bye, good-bye boy", antes que a vida se vá
Ensinaremos cantando a todo mundo
B-e-bé, b-i-bi, b-a-bá
Não é mais boa noite, e nem bom dia
Só se fala "good morning, good night"
Já se desprezou o lampião de querozene
Lá no morro só se usa a luz da Light (Oh! Yes)*

Trecho da música *Goodbye* de Assis Valente
citado no artigo *A Língua Inglesa aos Olhos dos Sambistas*
de Vera Menezes Oliveira e Paiva (1995, [s.p.]

Antes da Segunda Guerra Mundial, a língua francesa dominava o cenário internacional como a língua estrangeira mais estudada e utilizada nas relações internacionais. Atualmente, é a língua inglesa que ocupa este lugar, com estimativas de cerca de 1,5 bilhão de pessoas no mundo que já possuem algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na posição de lidar com ela cotidianamente (Rajagopalan; 2005, 149). Dentro de uma década, projeta-se que este número chegará a três bilhões (Power; 2005, 41). Além disso, três quartos das correspondências mundiais são escritas em inglês (McCrum, *et al*; 1987, 20), 80% da informação eletronicamente guardada se encontra nessa língua (Power; 2005, 44) e 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês (Rajagopalan; 2005, 149). A língua inglesa é tão aceita nos mundos acadêmico, diplomático e comercial como a língua internacional e universal que seria fácil pensar que é até natural que seja assim.

Mas o que aconteceria se parássemos para perguntar: Como é que a língua inglesa chegou a este nível de difusão? Por que foi a língua inglesa que foi escolhida como “universal” e não outra língua? Foi realmente escolhida?

A ascensão da língua inglesa no cenário internacional foi sinalizada antes da Segunda Guerra Mundial, especificamente ao final da Primeira Guerra Mundial quando o presidente

dos EUA, Woodrow Wilson, exigiu que os tratados de Versalhes, Sèvres e Trianon fossem redigidos também em inglês. Além disso, em 1918, os países de língua inglesa exigiram que a Liga das Nações adotasse o inglês como uma das línguas oficiais do novo órgão internacional. Ao final da Segunda Guerra Mundial, o status internacional da língua francesa foi tão ameaçado que o então presidente Charles de Gaulle substituiu a *Office de la Langue Française* com um novo órgão denominado *Haut Comité pour la Défense et l'Expansion de la Langue*. Já nos anos 1945 e 1946, foi a França que teve que exigir que o francês fosse incluído entre as seis línguas que seriam adotadas como oficiais da Organização das Nações Unidas (Rajagopalan; 2005, 142-143).³

Depois da Segunda Grande Guerra, houve uma revolução industrial de ciência levada à tecnologia. Já que os EUA eram o único país industrializado com a infra-estrutura tecnológica e educacional intacta, esta revolução, em grande parte, começou nesse país (Ortiz; 2004, 11-12).

Poderíamos aceitar este fato e afirmar que a língua inglesa chegou ao atual nível de difusão por circunstância, ou seja, afirmar que a língua inglesa simplesmente era a língua de um povo venturoso no momento certo. No entanto, o sucesso da língua inglesa não ocorreu meramente por causa de sorte, foi apoiado por programas e projetos culturais lançados pelos governos norte-americano e britânico.⁴ Muitas vezes, estes programas serviram como apoio a outros projetos políticos, econômicos, ou até ideológicos, como veremos mais adiante, no

³ Contudo, o sucesso do inglês não significa que a língua francesa sofreu um atraso. A língua francesa, também, tem mais falantes (tanto nativos como estrangeiros) agora que em qualquer momento anterior (Phillipson; 1992, 102).

⁴ Algumas agências do governo norte-americano que estão ou estiveram envolvidas em atividades de ensino da língua inglesa são: o Departamento de Estado (através do programa Fulbright), a Agência para Desenvolvimento Internacional (AID), o US Office of Education (através de um programa de intercâmbio de professores), o Departamento de Defesa, o Corpo de Paz, e o Departamento do Interior. Além destas agências do governo, houve várias organizações particulares que participaram em atividades de promoção da língua e cultura dos Estados Unidos. Entre estas agências particulares há a Fundação Ford, que desde 1952 provê bolsas para desenvolver recursos de ensino de inglês no exterior (dos EUA), e a Fundação Rockefeller, que apóia vários projetos no exterior (Phillipson; 1992, 158-161).

Capítulo 2, quando examinamos acordos entre o governo dos Estados Unidos e o governo de Brasil como a Aliança para o Progresso.

Na introdução deste trabalho, lançamos várias perguntas sobre a língua inglesa e a percepção da importância dela no mundo e, especificamente, na cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. Entre elas, perguntamos: A hegemonia da língua inglesa e seu ensino no Recife são causados por forças externas ou internas? Como se desenvolveu a hegemonia da língua inglesa no Recife? Como é que a língua inglesa chegou a ter este nível de difusão? Por que foi a língua inglesa que foi escolhida como “universal” e não outra língua? Foi escolhida mesmo?

São, e serão perguntas difíceis de responder. Por este motivo, recorreremos a autores que escreveram sobre a difusão do inglês, esperando encontrar uma teoria, uma estrutura, ou algum tipo de base para seguir na análise do avanço da hegemonia lingüística da língua inglesa no Recife.

Vários autores trataram do tema da hegemonia da língua inglesa no Brasil, como também os efeitos negativos que esta poderia causar. Um destes pesquisadores, Patricia Freidrich, afirmou que para entender a necessidade percebida do ensino de inglês no Brasil é necessário examinar não só a utilidade da língua como uma ferramenta de comunicação internacional, mas também o status e as noções percebidas de poder que a acompanham (Freidrich; 2000, 216). Esta análise é importante para distinguir entre necessidades percebidas e práticas quando pensamos na difusão da língua inglesa no Recife, mas ainda nos deixam em dúvida de *como* chegaram a ser atribuídas à língua inglesa estas noções percebidas.

A Professora Paiva (1991, *apud* Rajagopalan; 2003, 91-92) ofereceu, na tese de doutorado intitulada *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*, uma conclusão

que concordou com a afirmação de Freidrich, mas que, também, ofereceu uma crítica mais profunda, explicando que a língua inglesa é um símbolo potente da divisão das classes econômicas no Brasil. Contudo, o papel do inglês é um reflexo direto do papel hegemônico dos EUA, ou seja, o problema lingüístico é simplesmente um reflexo da dependência econômica, política e cultural.

Paiva conseguiu resumir duas facetas que descrevem a hegemonia da língua inglesa no Brasil explicando que a atitude em relação a este idioma neste país está inextricavelmente ligada à atitude das classes média e alta acerca do papel hegemônico histórico dos EUA com os países da América do Sul – uma atitude marcada por, de um lado, um sentido profundo de destino comum e interesses compartilhados, e do outro, uma profunda desconfiança (Rajagopalan; 2003, 98). Esta interligação, ou teia de relações, que vincula a língua inglesa, as atitudes das classes mais privilegiadas no Brasil, e a hegemonia norte-americana, ajuda a situar uma de nossas perguntas, mostrando que a língua inglesa não chegou ao estado de hegemonia lingüística apenas por causa de percepções de status, mas pela empatia de um grupo dentro da população brasileira face à cultura norte-americana e o compartilhamento de interesses e motivos deste grupo com os interesses do governo norte-americano.

Esta análise parece estar em concordância com a afirmação de Rajagopalan, que na conclusão do seu trabalho *The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics*, relatou que “a língua inglesa, no Brasil, é o símbolo mais visível da complexa e emocional relação entre norte e sul que caracteriza as Américas desde que o mundo antigo desembarcou alguns cinco séculos atrás” (Rajagopalan; 2003, 99 – Tradução Nossa).

Não discutimos a validade das afirmações dos autores mencionados. De fato, cada um nos aproxima mais de entender a complexidade do valor simbólico da língua inglesa. Contudo, ainda não chegamos a entender *como* esta língua chegou a possuir este nível

simbólico dentro de uma cultura alheia. Como se desenvolveu esta hegemonia? Quais são os fatores e eventos que apóiam esta interligação de interesses? Que interesses são estes?

E, ainda, nos inspira mais perguntas. Esta hegemonia lingüística, então, aconteceu por coincidência? Aconteceu por um sentimento de amizade e fraternidade cultural entre grupos ou classes econômicas de dois países, os EUA e o Brasil? Quais são estes fatores que contribuem para a criação de uma relação “complexa e emocional” e como é que a língua inglesa chegou a ser um símbolo desta relação?

Troiike (1977, *apud* Phillipson; 1992, 7) explicou que o processo de difusão da língua inglesa no mundo foi apoiado por ações do governo estadunidense e dos governos dos países beneficiados pela ajuda financeira e educacional, afirmando:

O processo também foi ajudado pelo investimento de grandes quantidades de fundos governamentais e particulares [dos Estados Unidos] no período entre 1950-1970, talvez a maior quantidade de dinheiro investido na história para a propagação de uma língua.

Em 1985, um ministro do governo de Sri Lanka colocou esta propagação da língua inglesa em perspectiva quando ofereceu a opinião que:

Por um dízimo do dinheiro que eles pagam na “guerra das estrelas” os Americanos [sic] podem assegurar que o presidente deles seja ouvido pelo continente asiático inteiro. O ensino da língua inglesa é maior como arma no estoque dos anglofalantes que a guerra das estrelas (Phillipson; 1992, 9).

Este tipo de suposição lembra o plano que Antonio de Nebrija, gramático espanhol, apresentou à rainha Isabel da Espanha em 1492, que estabeleceu o Castelhana como “ferramenta de conquista no exterior e uma arma para suprimir a fala não educada dentro do país”. Segundo Nebrija, “A língua sempre foi um consorte do império, e sempre permanecerá como seu cônjuge” (Phillipson; 1992, 31). Será que a difusão da língua inglesa no Recife, também serviu, ou foi intencionada a servir como “ferramenta de conquista no exterior” ou “consoite do império”? Esta explicação não parece um tanto fácil, linear, unidimensional?

Como era a interligação entre imposição e aceitação, entre interesses comuns e desconfiança, entre o governo norte-americano e o ensino de inglês no Recife, entre a língua inglesa e o Recife? E como podemos analisar estas relações?

1.1 Imperialismo Lingüístico

Robert Phillipson (1992, 17), autor de *Linguistic Imperialism*, empregou um modelo nuclear para distinguir entre o papel do inglês em diferentes países.⁵ Este modelo destaca os países *núcleos*, que incluem Grã Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, que são países onde a língua inglesa é a língua do grupo dominante (o que não significa língua *única*⁶); e países *periféricos* que podem ser divididos entre dois sub-grupos – os países onde inglês foi imposto durante a época colonial, e países que utilizam o inglês como língua de ligação internacional.

Dentro deste modelo, Phillipson utiliza o conceito do *Imperialismo Lingüístico* “para analisar as relações entre culturas dominantes e dominadas, e especificamente, a maneira como a língua inglesa foi promovida” (15). Este conceito será uma ferramenta de grande utilidade nesta pesquisa para analisar a história do ensino da língua inglesa (atualmente a língua dominante *par excellence* no mundo globalizado) no Recife e a ligação (ou falta de ligação) entre estes e o poderio econômico, cultural e militar dos EUA. É dentro deste conceito que poderemos analisar as ideologias ligadas à língua inglesa no Recife, distinguir se

⁵ Outros modelos incluem o de Swaan e Kachru. O modelo de Swaan coloca as línguas do mundo numa estrutura galáctica com 98% das línguas (ágrafas e representando 10% dos habitantes do mundo) como “periféricas”. Estas línguas são os satélites, as luas gravitando ao redor de línguas centrais. As línguas centrais são nacionais, e gravitam ao redor dos sóis, os quais são línguas super-centrais, incluindo línguas como espanhol, chinês, árabe e swalili. O inglês, neste esquema, é a língua hiper-central, o nódulo nuclear da galáxia (Ortiz; 2004, 10). Kachru agrupa os países segundo o tipo de alcance e funções atribuído à língua inglesa. Países do círculo interno (*Inner Circle*) utilizam o inglês como primeira língua, os do círculo externo (*Outer Circle*), como língua oficial ou uma das línguas oficiais, enquanto para os países do círculo em expansão (*Expanding Circle*), o inglês encontra-se com o status de língua estrangeira (Friedrich; 2000, 215).

⁶ Acreditamos importante notar que segundo o censo de 2000, 49.915.595 pessoas dentro dos Estados Unidos, representando 17.9% da população, falam uma língua que não o inglês como língua materna.

realmente existe um Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa nesta cidade, e, se existe, em que fase estava na época que pretendemos pesquisar.⁷ Para fazer isso, primeiro será necessário definir o que é o Imperialismo Lingüístico no conceito de Phillipson e como funciona.

Segundo Phillipson, o Imperialismo Lingüístico pode ser definido como um sub-tipo do *Imperialismo Cultural* identificado por Galtung. Galtung (1980, *apud* Phillipson; 1992, 52) identificou seis tipos de imperialismo: econômico, político, militar, comunicativo, cultural e social, e definiu o imperialismo como “uma relação através da qual uma sociedade pode dominar outra” e que é propagado por quatro mecanismos: exploração, penetração, fragmentação e marginalização.

O conceito do imperialismo define uma divisão do mundo entre o Centro dominante e a Periferia dominada, com centros de poder existindo tanto no Centro como na Periferia, e assim, com as Periferias sendo dominadas tanto pelos seus centros respectivos como pelos centros do Centro. O centro do Centro e a elite do centro da Periferia são ligados por interesses comuns dentro de cada tipo de Imperialismo, e assim, também *por língua*. As normas (econômicas, militares ou lingüísticas) são ditadas pelo Centro dominante e internalizadas pelos que têm poder na Periferia (Phillipson; 1992, 52).

Importante para nossa análise da hegemonia da língua inglesa no Recife, é a descrição oferecida das fases do imperialismo. Phillipson (1992, 52-53) resume o pensamento de Galtung explicando que nas fases iniciais do imperialismo, as elites foram os colonizadores, enquanto no neo-colonialismo, são nativos dos países periféricos cuja maioria mantém ligações fortes com o Centro, com as organizações internacionais, de natureza econômica, política, militar, comunicacional, e cultural, tomando um papel decisivo. Na próxima fase, o neo-neo-colonialismo, as interações entre o Centro e a Periferia passarão por comunicações internacionais, com a tecnologia da informação fazendo desnecessária a “presença física dos

⁷ As fases do imperialismo (imperialismo, neo-imperialismo, e neo-neo-imperialismo) serão discutidos no corpo desta problemática teórica.

exploradores”. Estas novas tecnologias de comunicação ajudarão na tentativa do Centro de “controlar a consciência do povo” e tomará um papel cada vez mais importante no controle dos meios de produção. Para que isso aconteça, seria necessária uma penetração lingüística e cultural na Periferia pelo Centro.

Existe um paralelo entre a mudança de um tipo de controle imperialista para outro, com a imposição de poder através de *chicote* (força impositiva), *cenouras* (barganha), ou *idéias* (persuasão), sendo a língua o meio principal na comunicação de idéias. Phillipson conclui que:

Então, uma penetração lingüística da Periferia é necessária para completar a mudança de meios brutos, os chicotes da época colonial, e até para passar dos meios mais discretos da fase neo-colonial de barganha assimétrica para o controle neo-neo-colonialista por meio de idéias (Phillipson; 1992, 53).

Dentro deste desdobramento, poderíamos inferir que a época que pretendemos pesquisar foi o início da fase neo-colonial – a época de barganhas assimétricas entre dois governos que facilitou a difusão da cultura norte-americana e o ensino da língua inglesa no Brasil. As implicações desta possibilidade destacam a importância desta pesquisa: se aquela afirmação é verdadeira (que só poderíamos afirmar depois de uma análise histórica mais detalhada), atualmente, estamos entrando na próxima fase, muito mais sutil e difícil de enxergar, a época neo-neo-colonial.

Para os propósitos do estudo de Phillipson, o imperialismo lingüístico é estabelecido como um tipo distinto de imperialismo. Contudo, ele permeia os outros tipos de imperialismo por duas razões: *forma* (a língua como uma maneira de transmitir idéias) e *conteúdo*. Phillipson destacou que a comunicação pressupõe um entendimento mútuo sobre a base de um código compartilhado e que não deveria ser surpresa que é o código, ou língua, do Centro que é utilizado nas comunicações. Além disso, o imperialismo lingüístico é o componente

primário do imperialismo cultural.⁸ Também, o imperialismo lingüístico é central ao imperialismo social, que transmite normas e comportamentos de um modelo de estrutura social que são intrínsecos à língua (53).

O conceito central atrás do imperialismo lingüístico é o *Lingüicismo*. Phillipson definiu o lingüicismo como “ideologias, estruturas, e práticas usadas para legitimar, efetuar, e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material quanto imaterial) entre grupos que são definidos à base da língua” e destacou que pode operar simultaneamente com sexismo, racismo ou classicismo, mas “refere-se exclusivamente às ideologias e estruturas onde a língua é um meio de efetuar ou manter uma alocação desigual de poder e recursos”. O lingüicismo envolve uma representação positiva à língua dominante, atribuindo características desejáveis a ela, e paralelamente faz o contrário às línguas dominadas, por propósitos de exclusão (47 e 55).

O *Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa*, definido como “a dominação do inglês afirmada e mantida pelo estabelecimento e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” onde o termo “estrutural” se refere às propriedades materiais, como instituições, e “cultural” se refere às propriedades imateriais ou ideológicas, como atitudes ou princípios pedagógicos, é um subtipo de lingüicismo (47 e 55). Voltando à análise das fases de imperialismo, podemos ver que o imperialismo da língua inglesa pode ocorrer através de *chicotes*, *cenouras* ou *idéias*. Na fase neocolonial, os atores interestaduais do Centro e representantes da elite da Periferia são os agentes do imperialismo lingüístico, com estes atores atuando consciente ou inconscientemente, de maneiras explícitas ou implícitas (55). Ansre (1979, *apud* Phillipson; 1992, 56), um sociolinguísta de Gana, descreveu o imperialismo lingüístico como:

⁸ Mas não o único componente, sendo que o imperialismo cultural também pode ocorrer através de formas não lingüísticas ou através de traduções.

O fenômeno dentro do qual as mentes e vidas dos falantes de uma língua são dominadas por outra língua até o ponto onde eles acreditam que podem e deveriam usar só aquela língua estrangeira para transações sobre aspectos mais avançados da vida, como a educação, a filosofia, a literatura, os governos, a administração de justiça, etc. (...) O imperialismo lingüístico tem uma maneira sutil de deformar as mentes, atitudes e desejos até da pessoa mais nobre de uma sociedade e de prevenir que esta pessoa aprecie e perceba as potencialidades das línguas indígenas .

As desigualdades estruturais e culturais mencionadas por Phillipson asseguram a alocação de mais recursos materiais para o ensino de inglês do que para outras línguas e beneficiam as pessoas que têm proficiência em inglês. Então, o lingüicismo pode ocorrer quando existe uma política apoiando o ensino de várias línguas, mas onde *uma* língua recebe prioridade. A legitimação do imperialismo lingüístico da língua inglesa acontece através de dois mecanismos: a anglocentricidade (com respeito à língua e à cultura) e o profissionalismo (com respeito à pedagogia), e acontece em dois fóruns: o discurso político e a pedagogia de línguas (Phillipson; 1992, 47).

A *anglocentricidade* dita que a norma segundo a qual qualquer atividade lingüística deveria ser medida são as formas e funções de inglês e a promessa que a língua inglesa oferece ou pode oferecer, assim desvalorizando outras línguas, explícita ou implicitamente. O *profissionalismo* se refere aos métodos, técnicas e procedimentos seguidos no ensino da língua inglesa, incluindo teorias de aprendizagem de línguas preferidas (48).

A anglocentricidade e o profissionalismo legitimam a língua inglesa como língua dominante porque racionalizam as atividades e crenças que contribuem para desigualdades estruturais e culturais entre inglês e outras línguas, assim provendo uma defasagem entre a cultura e a estrutura por focar em assuntos técnicos e ignorar assuntos sociais, econômicos e políticos (48).

Galtung oferece um exemplo para melhor entender a estrutura do imperialismo científico e cultural:

Se o Centro sempre provê professores e a definição do que tem valor de ser ensinado (desde os evangelhos da religião Cristã até os evangelhos da Tecnologia e da Ciência), e a Periferia sempre provê os alunos, então existe um padrão de imperialismo (...) um padrão de times científicos do Centro que

vão para os países da Periferia para recolher dados (materiais crus) na forma de depósitos, sedimentos, flora, fauna, descobertas arqueológicas, atitudes, opiniões, padrões comportamentais, etc. para a análise de dados e a formação de teorias (como o processo industrial em geral). Isso ocorre nas universidades do Centro (usinas), para enviar um produto terminado, um jornal, um livro (bens manufaturados) de volta para consumo no centro da Periferia, depois de ter criado uma demanda através do efeito de demonstração, treinamento no país do Centro, e algum grau de participação de baixo-nível do time de coleção de dados. Este paralelo não é uma piada, é uma estrutura (Phillipson; 1992, 57).

Phillipson acrescentou que a maioria dos benefícios desta relação vão para o Centro, enquanto a Periferia fica numa situação dependente. O lingüicismo ocorre se a língua do Centro é a língua utilizada e a língua da Periferia não desenvolve as mesmas funções (57).

Esta estrutura assegura que o “Ocidente” tem um monopólio quase absoluto na pesquisa acadêmica, tanto nas teorias de desenvolvimento quanto na pedagogia da língua inglesa. Os recursos estruturais são maiores no Centro (universidades, instituições de pesquisa, agências de publicação, agências de financiamento) e os recursos culturais estão sempre sendo renovados com a Periferia mantendo a situação de dependência. Segundo Phillipson: “Esta é a estrutura dentro da qual as relações entre os países de núcleo de anglofalantes e os países periféricos precisam ser analisadas” (58).

Será que o desenvolvimento da anglocentricidade e do profissionalismo do ensino da língua inglesa em Recife se desenvolveram da mesma forma? Quais foram as metodologias adotadas inicialmente e de onde surgiram?

Passamos a outra definição de imperialismo cultural, oferecida por Schiller:

A soma dos processos pelos quais uma sociedade é introduzida ao sistema moderno do mundo e como o stratum dominado é atraído, pressionado, forçado e, as vezes, subornado para moldar as instituições sociais para que correspondam com, ou até promovam, os valores e estruturas do centro dominante do sistema (Schiller; 1969, *apud* Phillipson; 1992, 58).

Os meios de assegurar este processo são vários e incluem produtos comerciais, filmes, programas de televisão, propaganda, a cultura de jovens, atividades de diplomacia cultural, programas de intercâmbio, promoção da língua do país dominante nas escolas ou como a

língua do educar⁹, exportação de livros escolares para a educação superior, exames que asseguram padrões nacionais, projetos de ajuda financeira para a educação, etc. Esta definição corresponde à definição de Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa onde o inglês é a língua pela qual a incorporação de estruturas e ideologias ocorre (*forma*), e as estruturas e ideologias ligadas à língua inglesa operam globalmente (*conteúdo*) (58-59).

Em certos casos, é difícil identificar o imperialismo lingüístico ou cultural por causa das relações complexas entre várias línguas dominantes e dominadas existentes num país. Para facilitar a identificação do imperialismo lingüístico, Phillipson ofereceu alguns aspectos comuns neste tipo de imperialismo, incluindo o avanço através de atividades culturais, como filmes, vídeos e televisão, a incorporação de palavras de inglês na língua, o investimento por parte de empresas particulares ou agências do governo para apoiar o setor privado que pode incluir a disseminação das idéias do Centro e sua língua através da promoção de livros ou outro meio, a natureza assimétrica das interações, e a sincronização cultural que ocorre quando os produtos culturais do Centro servem como modelos para a Periferia (59-61).

Este último componente, a sincronização cultural, merece destaque. A sincronização cultural é um aspecto importante do imperialismo lingüístico uma vez que este processo tem uma relação com a criação de currículos escolares e de livros didáticos. Uma dependência é construída sobre a tecnologia e o profissionalismo do Centro, onde a disponibilidade de produtos relativamente baratos assegura a reprodução das práticas do Centro pelas instituições da Periferia. Contudo estas práticas não são reguladas pelas necessidades da Periferia, o que é transferido não é a *prática*, mas a *ideologia*, do profissionalismo (62).

Poderíamos, a partir destes critérios, identificar o Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa no Recife? No caso do Brasil, percebemos que existem várias línguas indígenas, dominadas por uma língua dominante, o português, e, em outro nível, que todas elas são

⁹ Por exemplo no caso de vários países africanos onde a língua inglesa foi adotada como meio de ensino.

dominadas (desvalorizadas) pelo inglês, que é apoiado por estruturas institucionais (por exemplo, no requisito de provas de língua inglesa na prova de vestibular em certas áreas de estudo) e através da ideologia (por exemplo na percepção de que a língua inglesa outorga mais status social). Também percebemos um avanço do inglês na mídia através de músicas, programas de televisão, filmes nos cinemas e locadores de vídeos, apoiado, pelo menos inicialmente, por agências do governo dos EUA. Além disso, a adoção de palavras da língua inglesa na língua portuguesa do Brasil tem inspirado muita polêmica e até um projeto de lei apresentado por Aldo Rebelo (Rajagopalan; 2003, 93) e a lei nº 1.676 para proteger a integridade do português contra os estrangeirismos (Rajagopalan; 2005, 135).

Historicamente, a Agência de Informação Americana (United States Information Agency - USIA) e a Embaixada dos EUA têm apoiado e financiado a criação de centros binacionais cuja atividade principal é o ensino da língua inglesa. Metodologias provenientes do Centro, ou seja, dos EUA e Grã Bretanha, são empregadas nas salas de aula no Brasil, mas esta prática não é correspondida por parte do Centro. Esta análise inicial mostra que existe uma grande possibilidade de que o Brasil, também, sofra de Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa, e que o desenvolvimento do ensino de inglês no Recife seja um exemplo deste processo. Contudo, para afirmar que existe um Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa em Recife, será necessário fazer uma análise histórica detalhada das ações de apoio educacional e financeiro na área de cultura e língua levadas a cabo por parte do governo dos EUA no Brasil, e especificamente no Recife.

Porém, um simples relatório histórico das relações entre os EUA e Brasil não será suficiente para explicar este fenômeno. Phillipson destacou a necessidade de evitar explicações unilaterais, destacando que “o que acontece na Periferia não é irrevogavelmente determinado pelo Centro” e os representantes da Periferia “não são espectadores passivos (...) eles têm vários motivos, tanto no nível estadual como no nível pessoal” (como têm, também,

os atores interestaduais) e têm algum espaço para manobrar dentro das negociações com o Centro, por exemplo, na decisão de aceitar uma ajuda financeira sob certas condições. Por isso, Phillipson avisou que uma teoria de conspiração, indicando que os países do Centro conspiram e os países periféricos aceitam passivamente, é inadequada para analisar o imperialismo lingüístico ou cultural por ser muito vago e por ignorar a estrutura dentro da qual os atores operam (63). Por isso, será importante pesquisar como a legislação educacional brasileira e a participação em acordos educacionais contribuíram neste processo.

Assim como é importante entender que nem todos os motivos e ações apoiando a hegemonia de inglês são políticos, Phillipson advertiu que também é importante não aceitar a crença disseminada por muitos atores interestaduais de que o ensino de inglês é apolítico. Esta crença serve para “*desconectar a cultura da estrutura*”, supondo que “preocupações educacionais podem ser divorciadas das realidades sociais, políticas e econômicas” (grifo de Phillipson) assim exonerando os peritos que não se preocupam com estas dimensões, encorajando uma abordagem técnica divorciada de outras preocupações educacionais, e permitindo que a língua inglesa seja “exportada como um produto” sem considerar os requisitos do mercado local, embora o desenvolvimento do ensino da língua inglesa esteja dentro dos interesses dos estados que o promovem (é por isso que o promovem) (66-67).

Seguindo este pensamento, Phillipson se referiu ao trabalho de Carnoy que analisou o papel do estado na educação, basando-se no pensamento neo-marxista de Poulantzas, onde o estado não é uma instituição, mas uma relação através da qual a estrutura de classes é reproduzida, e no qual o estado é ativamente envolvido na economia, financiando operações e regulando a produção. As escolas contribuem para a continuação do modo de produção distribuindo e produzindo conhecimento que é de utilidade no mercado. Assim, a educação apóia o estado através de três funções: econômica-reprodutiva, ideológica, e repressiva (67-68).

Dentro desta estrutura, Phillipson mostrou que o ensino da língua inglesa cumpre a função econômica-reprodutiva através da legitimação de que o conhecimento de inglês “qualifica as pessoas para melhorar a nação, para operar a tecnologia à qual o inglês provê acesso e que o estado decidiu aceitar”. Além disso, a língua inglesa supostamente “traz idéias ‘modernas’ e é um canal de valores interpessoais, sociais e culturais”, assim assumindo uma função ideológica. Finalmente, a língua inglesa pode exercer uma função repressiva quando um aluno não tem outra escolha além de falar inglês (na aula de inglês, no ensino de outras matérias, etc.) (68-69).

Apoiando-se no trabalho *Ideology and Curriculum* de Apple, Phillipson explicou que uma contradição presente nesta abordagem é que muitos professores e administradores educacionais são motivados por um desejo de ajudar os alunos, mas a separação feita por eles do que é comportamento normal ou anormal ou que tipo de conhecimento é ou não é importante são “formas de ação que têm funções latentes” que têm relação com o poder econômico e social numa sociedade.

As desigualdades estruturais e acesso aos recursos são reforçados e reproduzidos por escolas através de atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas (Phillipson; 1992, 70). Aqui, podemos acrescentar a afirmação de Pierre Bourdieu de que existe uma convicção (por parte de professores e outros) de que as crianças oriundas de classes “cultas” devem seus conhecimentos, aptidões e atitudes aos seus dons, em vez de ao seu capital cultural (Bourdieu; 1998, 46). Assim, mesmo que não exista a *intenção*, a educação serve para condenar os grupos menos privilegiados às posições menos recompensadas na sociedade e existe o risco de que os efeitos latentes do ensino da língua inglesa não sejam óbvios, e de “a ideologia dominante deixar-nos cegos às realidades estruturais” (Phillipson; 1992, 70-71).

Então, se o profissionalismo da pedagogia do ensino da língua inglesa é transferido muitas vezes através dos projetos de apoio financeiro e técnico, perguntamos: qual foi a

natureza do apoio oferecido pelo governo dos EUA na época que pretendemos pesquisar? Como este apoio influenciou nas práticas pedagógicas, e assim nas “funções latentes da educação”, especificamente no ensino de inglês?

Phillipson afirmou que mesmo que os países do Centro tenham seus motivos para apoiar a disseminação e ensino da língua inglesa, estes motivos são irrelevantes. Constatando que “não podem desconhecer os resultados, e provavelmente não têm ilusões sobre a estrutura dentro da qual o apoio acontece nem sobre a que ponto estão perseguindo interesses próprios nas políticas de ajuda”, mas que focar na consciência dos resultados só distrai a atenção do poder estrutural (72).

1.2 A hegemonia lingüística do inglês e a ideologia do inglês

É por querer evitar um enfoque nos motivos ou na consciência dos resultados das ações imperialistas, neo-imperialistas ou neo-neo-imperialistas que Phillipson preferiu evitar o termo “ideologia” quando se refere à hegemonia da língua inglesa. Segundo ele, “ideologia” tem uma conotação de “manipulação deliberada”, enquanto o termo “hegemonia” não transmite a mesma conotação. Por isso, Phillipson se referiu ao conceito de hegemonia de Gramsci para definir a *hegemonia lingüística do inglês* como um termo que refere aos “valores explícitos ou implícitos, crenças, propósitos e atividades que caracterizam a profissão do ensino da língua inglesa e que contribuem para manter o inglês como língua dominante” (73).

Neste ponto, acreditamos que vale a pena discutir (sem a intenção de tirar valor da análise do Imperialismo Lingüístico já esboçada) com a terminologia utilizada (e/ou a justificativa de evitar usá-la) por Phillipson, pois esta terminologia já foi, e será, utilizada ao longo desta pesquisa.

Para começar este debate, voltamos a uma citação já mencionada de Phillipson, onde ele afirmou que o Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa é “a dominação do inglês afirmada e mantida pelo estabelecimento e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” e que a anglocentricidade e o profissionalismo legitimam esta dominação racionalizando as desigualdades, assim divorciando a cultura da estrutura. Phillipson afirmou que a estrutura se refere às propriedades materiais, enquanto a cultura se refere às propriedades imateriais ou ideológicas. Vemos claramente que esta análise tem uma forte conexão com o conceito de bloco histórico de Gramsci, onde:

(...) as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, sendo que esta distinção entre forma e conteúdo tem um valor puramente didático, já que as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci; [s.d], [s.p.], Tradução nossa).¹⁰

Assim, esta forma, ou *estrutura* é vinculada com o conteúdo, ou *superestrutura*, “dialética e organicamente” (Staccone; 1987, 17).

Neste caso, poderíamos conceber, então, que os laços entre grupos no centro da Periferia com grupos do centro do Centro são uma ligação dentro do mesmo bloco histórico, com interesses, projeto de sociedade e concepção do mundo em comum, sendo que o bloco histórico é uma situação social concreta que se realiza quando um grupo social consegue impor a sua hegemonia sobre os demais grupos (Staccone; 1987, 17). Esta hegemonia, definida em termos simples, é a direção intelectual e moral que um grupo ou classe exerce numa sociedade, com este grupo obtendo hegemonia quando “consegue manter articulados ‘consensualmente’ – mesmo que de maneira conflitiva – os grupos sociais heterogêneos, difundindo e fazendo aceitar pelo corpo social a sua concepção do mundo e de sociedade” (11).

Dentro de nossa análise da difusão da língua inglesa, então, poderíamos considerar que

¹⁰ Refere-se ao capítulo intitulado “Validity of Ideologies”.

o “centro do Centro”, mencionado por Galtung, é a “classe hegemônica” que consegue manter articulados grupos sociais heterogêneos, tanto no Centro como na Periferia, através de relações com o centro da Periferia e através dos mecanismos de imperialismo já esboçados, incluindo programas que promovem a difusão da língua inglesa. A língua inglesa consegue hegemonia, ou domínio, através da ligação desta língua com a concepção de mundo (ou ideologia) hegemônica que é aceita consensualmente (mesmo que de maneira conflitiva) por estes grupos sociais heterogêneos, incluindo uma aceitação consensual do elevado valor desta língua em comparação com outras línguas.

O divórcio entre estrutura e cultura que Phillipson descreveu, feito através de uma racionalização intelectual, é uma defasagem falsa e ilusória por aparentar que a língua inglesa não tem conexão nem com as ideologias, nem com os projetos econômicos, políticos ou culturais deste bloco histórico hegemônico. Mas reconhecer esta ligação não significa alegar que a ideologia e a forma sejam resultantes de “manipulação deliberada”, nem que o termo “ideologia” deva ser visto como pejorativo, indicativo de motivos e conspirações. Como Gramsci mesmo indicou, existem dois diferentes tipos de ideologia, as que são temporárias, individuais, e intencionais, e as que são “historicamente orgânicas e necessárias a uma dada estrutura” (Gramsci; [s.d], [s.p.], Tradução nossa).¹¹ Estas ideologias não são atos ou invenções de um ator, um líder, ou um revolucionário, mas parte da superestrutura, vinculada diretamente com a estrutura, com ambos se influenciando mutuamente. Afirmamos que a língua inglesa (ou qualquer outra língua dominante) forma parte da superestrutura ideológica, e que assim, não só apóia e é apoiada por ideologias, mas interage com a estrutura.

Para explicar como uma língua pode formar parte de uma superestrutura ideológica, precisamos distinguir entre a *língua inglesa como estrutura lingüística* e a *língua inglesa como signo*.

¹¹ Refere-se ao capítulo intitulado “Ideologies”.

Na tradição de Ferdinand de Saussure, fundador da lingüística estrutural moderna, podemos conceber a língua como um sistema fechado, composto de signos, com cada um incluindo um significante (som-imagem, ou equivalente gráfico) e um significado (conceito). A relação entre significante e significado é uma relação arbitrária, como também é a relação entre o signo e o que é referido através dele, o referente. Neste sistema, cada signo acha seu sentido através de como ele se distingue dos outros (por exemplo, a palavra “gato” não tem sentido próprio, mas tem por não ser “pato” ou “rato”) (Eagleton; 1983, 84).

Este método de estudar a linguagem permite analisá-la como uma estrutura fria, livre de sentido externo ao sistema. Saussure não se preocupou com o uso da linguagem, distinguindo entre a *parole* (a língua falada), e a *langue* (a estrutura que faz a *parole* possível). Para estudar a linguagem, Saussure acreditou que os referentes, os objetos reais, tinham que ser ignorados (Eagleton; 1983, 84).

O filósofo francês Jacques Derrida demonstrou o perigo de não percebermos as ideologias funcionando na linguagem que usamos quando a concebemos como um simples sistema fechado, divorciado da realidade do seu uso. Derrida apontou que a filosofia Ocidental fora “logocêntrica”, voltada para a crença na *palavra final*, numa presença, essência, verdade ou realidade que é a fundação de nosso pensamento, procurando o “significante transcendental” que serviria como âncora do sentido para o qual todos os outros signos podem ser apontados. Terry Eagleton (1983, 113 – Tradução Nossa), no livro *Teoria Literária*, ofereceu alguns candidatos para este papel como “Deus, a Idéia, o Espírito do Mundo, o Si, a substância, material, etc.”.

Uma vez que um significado transcendental serviria como a base do sistema lingüístico, estaria fora do sistema de linguagem e, assim, invulnerável aos jogos de diferenças lingüísticas. Assim, ele formaria um sentido de todos os sentidos, o signo ao redor do qual todos os outros virão. É assim que certos sentidos são elevados por ideologias sociais

a uma posição privilegiada, tais como “Liberdade, Família, Democracia, Independência, Autoridade, Ordem, etc.” Às vezes, esses sentidos são percebidos como a origem dos outros sentidos, em outras como o objetivo ou meta para a qual os outros sentidos devem encaminhar-se, criando uma teleologia, uma procura de um *telos*, e ignorando a complexidade dos signos (Eagleton; 1983, 114).

Até agora, vemos que a língua pode servir como *apoio* às ideologias dominantes, mas não necessariamente como uma ideologia em si. Desta constatação, podemos supor que a língua inglesa no Brasil tem a função de *sistema* ou *estrutura* contendo e apoiando ideologias no mesmo grau como qualquer outra língua (como a língua portuguesa, a língua espanhola, a língua quechua, etc.). Porém, na análise aqui apresentada, a “língua inglesa” não deve ser analisada só como *língua*, no sentido de sistema lingüístico, mas também como um *signo* dentro de uma língua, cujo *significante* se encontra tão divorciado do seu *referente* que adquire a posição de um *significante transcendental*, elevado, assim, para a superestrutura justamente pelo motivo que Phillipson já identificou – a língua serve como a *estrutura* através da qual a incorporação de estruturas e ideologias pode ocorrer e porque existem estruturas e ideologias ligadas à língua inglesa que operam globalmente. Acrescentamos que existe uma teleologia ligada a este signo - às palavras, ao termo “língua inglesa” - por causa do divórcio (aparente) entre significante e referente causado por estas ideologias conectadas.

Resumindo, a língua inglesa fornece uma estrutura através da qual ideologias são transmitidas; a língua inglesa é vinculada a ideologias e concepções de mundo de um bloco histórico hegemônico; e, a língua inglesa, no seu papel de signo, serve como significante transcendental, e assim como ideologia propriamente dita. Como falar da língua inglesa em Recife sem fazer menção às ideologias vinculadas a ela?

É por este motivo que discordamos com Phillipson na escolha (ou evasão) de terminologia. Quando nos referimos à *hegemonia da língua inglesa*, estamos nos referindo ao

domínio, difusão, aceitação e dominação que a língua inglesa, neste caso, como língua estrangeira, exhibe sobre outras línguas, através de ideologias que a mantêm na posição de *significante transcendental*; para se referir aos “valores explícitos ou implícitos, crenças, propósitos e atividades que caracterizam a profissão do ensino da língua inglesa e que contribuem para manter o inglês como língua dominante”, ao invés de *hegemonia*, usamos o termo *ideologias vinculadas à língua inglesa*, ou seja, às idéias e concepções do mundo que acompanham e apóiam esta hegemonia já mencionada, que também, entram numa relação dialética com a estrutura econômica e social; e, para se referir ao inglês como um signo de *significante transcendental*, usaremos o termo *ideologia do inglês*.

1.3 Questões da pesquisa a partir do conceito de Imperialismo Lingüístico

Concluindo esta análise teórica, percebemos que surgem várias perguntas relacionadas com lacunas de conhecimento que precisaríamos preencher para entender a presença ou, no caso, ausência, do imperialismo lingüístico da língua inglesa no Recife. Resumindo aqui, são:

- Quais foram as políticas do estado brasileiro frente a estes programas e como foram as mudanças na legislação educacional e nos programas curriculares resultantes?
- Existe uma relação entre os acordos e projetos de apoio realizados na época que pretendemos estudar e a adoção de certas metodologias que correspondem ao profissionalismo no ensino da língua inglesa em Recife?
- Quais foram as reações e respostas dos intelectuais brasileiros frente a estes acordos e projetos de apoio?

2 UMA BASE PARA A ANGLOCENTRICIDADE: A INFLUÊNCIA DA HEGEMONIA POLÍTICA, ECONÔMICA E CULTURAL NORTE-AMERICANA NO RECIFE E NAS MUDANÇAS DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

*Chegou o samba minha gente
lá da terra do Tio Sam com novidade
E ele trouxe uma cadência maluca
pra mexer com a cidade,
O boogie-woogie, boogie-woogie
Boogie-woogie
a nova dança que balança, mas não cansa,
a nova dança que faz parte da política
da boa vizinhança*

Trecho de uma música do sambista Denis Brian
citado do artigo *A Língua Inglesa aos Olhos dos Sambistas*
de Vera Menezes Oliveira e Paiva (1995, [s.p.]

Numa carta que precede o Programa de Assistência ao Brasil da Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) proposto para o ano 1965 e preparado em 1963 (no Anexo N. 01, Figura 1), o então embaixador dos Estados Unidos ao Brasil, Lincoln Gordon, dirigiu-se à USAID com as seguintes palavras:

Nas últimas semanas conversei, tanto aqui quanto em Washington D.C., sobre o sucesso que teria sido possível sob a Aliança para o Progresso durante os últimos dois anos caso o Governo Federal do Brasil tivesse sido um parceiro ativo e atuado com vontade. Parece-me que o exemplo que teria sido dado assim teria sido sentido e teria causado o avanço dos objetivos dos Estados Unidos pelo hemisfério inteiro.

Nesse documento Lincoln Gordon continuou a mencionar o seu “desapontamento” com o fracasso do governo Goulart em aceitar um programa de estabilização econômica e da

“falta de princípios” e passos “anti-americanos” da administração Goulart. Contudo, Gordon afirmou que existiam outras pessoas e organizações “responsáveis” no Brasil, e que o projeto de 1963:

(...) foi cuidadosamente desenhado para encorajar estes elementos responsáveis, fortalecer a base de progresso econômico e social no Brasil, fomentar melhores relações EUA-Brasil, e criar uma base para cooperação total com o governo nacional quando este governo mostre que está pronto para perseguir os objetivos da Carta de Punta del Este de coração aberto (Estados Unidos; 1963 - Tradução Nossa).

Empregamos estes trechos da carta de Lincoln Gordon para demonstrar o clima de relações entre o Brasil e os EUA nas décadas que seguiram a Segunda Guerra Mundial – um clima que oscilou entre cooperação e suspeita, e que, levou à implementação de vários acordos, tanto de cooperação militar, quanto de ajuda financeira e de assistência técnica educacional.

No primeiro capítulo desta dissertação, resumimos alguns conceitos do Imperialismo Lingüístico, como definidos por Phillipson (1992). Desse resumo, queremos destacar um ponto que será de importância neste capítulo: a legitimação de imperialismo lingüístico da língua inglesa acontece através da anglocentricidade (com respeito à língua e à cultura) e do profissionalismo (com respeito à pedagogia), e acontece dentro do discurso político e da pedagogia de línguas (Phillipson; 1992, 47).

Lembramos que a anglocentricidade não é apenas uma opinião ou uma perspectiva, mas uma norma que dita que qualquer atividade lingüística deveria ser medida segundo as formas e funções de inglês e a promessa que a língua inglesa oferece ou pode oferecer (assim desvalorizando outras línguas, explícita ou implicitamente).

Neste capítulo, pretendemos seguir a metamorfose das fases do imperialismo através da apresentação de mudanças no âmbito político e legislativo e o efeito que estas tiveram sobre o ensino da língua inglesa - tanto em presença, quanto em prioridade. Para fazer isso, dividimos o capítulo em três partes. Primeiro apresentamos o momento caracterizado pela

"barganha" entre o Brasil e os EUA, descrevendo a presença da língua francesa no mundo e no Recife, o contexto das relações entre o Brasil e os EUA e o crescimento da presença da língua inglesa no Recife. Em seguida, apresentamos a mudança de "barganha" para os "cenouras e chicotes" da pressão diplomática durante a época da guerra fria, antes de, finalmente, abordar o último momento caracterizado pela transmissão de "idéias", manifestado através dos acordos MEC-USAID e as mudanças na legislação educacional.

O fórum ou veículo do imperialismo (e conseqüentemente as áreas de enfoque de nossa análise), como veremos, foi distinto em cada momento, com o primeiro momento definido pela presença de norte-americanos e o investimento inicial em programas culturais; o segundo pelos acordos de assistência como a Aliança para o Progresso e a pressão política; e o último pela ideologia educacional. Também, a expansão do ensino de inglês passou por fases de presença, para expansão e finalmente, para "explosão".

Este último momento de "explosão", que ocorreu quando vários cursos particulares de inglês abriram na cidade, acreditamos, é o momento dentro do qual a anglocentricidade realmente se concretizou no Recife. Contudo, este momento está em processo ainda hoje, e, como tal, a maior parte dele se encontra fora da época de nossa pesquisa. Esperamos, no futuro, poder expandir a pesquisa para incluir a evolução da anglocentricidade no momento que Phillipson denominaria "neo-neo-colonial". Por enquanto, este objetivo não está dentro de nosso alcance e admitimos, assim, a superficialidade da análise da expansão do ensino de inglês no Recife no último momento apresentado neste capítulo. Contudo, acreditamos ter alcançado o objetivo de demonstrar como e em que "clima", tanto político como cultural, se criou um ambiente propício para o avanço da anglocentricidade na cidade de Recife, à base da apresentação de acordos políticos, decisões legislativas e programas de difusão de língua e de intercâmbio.

2.1 Os "anos dourados" das línguas estrangeiras no Recife (as cenouras da barganha)

2.1.1 A legislação educacional de ensino de língua estrangeira até a Reforma Capanema de 1941

O ensino oficial de línguas modernas no Brasil foi iniciado com a criação do Colégio Pedro II em 1837. Nas palavras de Chagas (1957, *apud* Paiva; 2003, [s.p.]):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo, e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

O grego foi retirado a partir de 1915, e a partir da Reforma Francisco Campos de 1931, a carga horária de ensino de latim foi reduzida e foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais – 9 para francês e 8 para inglês, da primeira à quarta série (Paiva; 2003, [s.p.]). Como veremos no Capítulo 4, esta legislação introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas quanto à metodologia de ensino de línguas (Leffa; 1998/1999, [s.p.]).

Leffa (1998/1999), no artigo *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*, referiu-se a Reforma Capanema de 1941 como “os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.” Esta reforma, criticada por ser nacionalista e fascista, paradoxalmente, foi a reforma que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras. A Reforma Capanema implementou um sistema baseado na tradição francesa de currículo humanista, com todos os

alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudando latim, francês, inglês e espanhol (Bohn; 2003, 165; Leffa; 1998/1999, [s.p.]). Mais uma vez, o ensino de francês teve prioridade, com o ensino desta língua começando entre a idade de 11 e 12 anos, seguido pelo ensino de inglês, e finalmente, o ensino de espanhol (Bohn; 2003, 165).

Contudo, quando dizemos “cada aluno”, não queremos dizer “cada criança.” Até os anos 1950, mais de 80% das iniciativas educacionais e sistemas escolares ficaram nas mãos de instituições particulares no Brasil, com as poucas escolas públicas administrando procedimentos competitivos (similares aos das instituições privadas) de seleção de alunos (Bohn; 2003, 164).

2.1.2 Relações Brasil - Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial e a chegada dos norte-americanos na cidade do Recife

Enquanto, no nível individual, a decisão de estudar uma língua ou outra muitas vezes se baseia sobre fatores pessoais ou profissionais, a difusão de uma língua num local, cultura e população é apoiada por fatores além do pessoal, incluindo fatores econômicos e políticos.

Quando analisamos a difusão de uma língua, não nos referimos simplesmente à tradição ou à transmissão temporal da língua, mas à transferência de uma língua de um lugar para outro, de um povo para outro. A difusão da língua é o espalhamento desta língua. Nas palavras de Kroeber (1963, *apud* Ortiz; 2004, [s.p.]):

(...) difusão é o processo pelo qual os elementos ou os sistemas de cultura se espalham. Evidentemente ela está ligada à tradição, uma vez que a cultura material passa de um grupo para outro. Porém, como é usualmente entendida, a tradição se refere à transmissão de conteúdos culturais, de uma geração para a outra (dentro do mesmo grupo de população); a difusão se faz de uma população para outra. A tradição opera essencialmente em termos de tempo, a difusão, em termos de espaço.

Assim, percebemos que seria difícil acreditar que a transferência de uma língua estrangeira de um lugar para outro seja um processo puramente democrático baseado em

decisões individuais brotando espontaneamente do seio de uma população inteira, no mesmo momento, por casualidade. A mudança de língua estrangeira hegemônica no Recife não aconteceu num vácuo político, econômico ou cultural, mas dentro de um contexto de mudanças nas relações internacionais.

No Brasil, a tendência de estreitar as relações econômicas com as alianças européias, começou a diminuir durante a época procedendo a Primeira Guerra Mundial. Esta mudança pode ser atribuída ao forçado isolamento do Brasil, por causa do bloqueio por submarinos alemães, ao fato do Brasil ser o único país latino-americano a participar diretamente da guerra, e, principalmente ao investimento britânica na tecnologia de submarinos, ao invés de desenvolvimento industrial e tecnológico que causou um “relativo declínio da posição da Inglaterra na economia mundial *vis-à-vis* a Alemanha e os Estados Unidos” (Skidmore; 2003, 141). Segundo Thomas E. Skidmore no livro *Uma História do Brasil*, embora a Inglaterra tenha permanecido como a principal investidora estrangeira no Brasil, entre 1914 e 1930, o investimento norte-americano e alemão na indústria brasileira aumentou mais de oito vezes, de US\$ 50 milhões para US\$ 557 milhões (141).

Contudo, foi o papel que o Brasil tomaria na Segunda Guerra Mundial que marcaria a mudança de enfoque nas relações internacionais deste país. Anterior a Segunda Guerra Mundial, entre 1933 e 1938, uma relação comercial entre o Brasil e a Alemanha nazista cresceu, primariamente na troca de algodão brasileiro por produtos industriais alemães. Nesta mesma época, o governo de Getúlio Vargas recebeu armas e treinamento técnico militar dos alemães, causando preocupação por parte do governo de Roosevelt nos EUA (Skidmore; 2003, 169). Esta preocupação resultou na elaboração de um plano de transferência de tecnologia para o Brasil (que nunca se concretizou) (Skidmore; 2003, 170; Bandeira; 1997, 35). Em 1937, Vargas ofereceu aos EUA o uso de bases litorâneas no Brasil, mas, neste momento, foi rejeitado, como foi também a oferta de comprar destróieres excedentes dos

EUA por causa de protestos da Argentina. Quando a guerra começou em 1939, Vargas e seus generais decidiram permanecer neutros até receber uma recompensa adequada (Skidmore; 2003, 170).

A posição do governo de Vargas foi fortalecida pela necessidade dos Aliados de matéria-prima (como borracha natural e quartzo) e pelo extenso litoral que oferecia bases aéreas e marítimas estratégicas. A recompensa procurada se materializou na forma de fornecimento de matéria-prima e as bases litorâneas aos EUA em troca de equipamento militar, assistência técnica e financiamento para uma usina siderúrgica brasileira (Skidmore; 2003, 171; Bandeira; 1997, 35), mas o Brasil também forneceu três divisões do Exército brasileiro para lutar na Europa. As bases militares (aéreas e marítimas) foram construídas em 1943 no litoral do Nordeste (Skidmore; 2003, 171).

A qualidade da posição do Brasil depois da Segunda Guerra Mundial, por consequência da sua participação, é posta em dúvida pelos dois autores, Thomas E. Skidmore e Moniz Bandeira, já citados. De um lado, Skidmore (2003, 174) enfocou majoritariamente nos benefícios de participar na guerra, apontando que a economia brasileira se recuperou da crise econômica mundial de 1929 mais cedo que outros países (incluindo os Estados Unidos e a Grã Bretanha) e que esta recuperação “foi mantida” pela Segunda Guerra Mundial, apesar de passar por uma onda de demanda inflacionária que causou um aumento significativo no custo de vida. Além disso, Skidmore destacou o benefício de receber equipamentos, tecnologia, material rodante ferroviário e caminhões dos EUA. Bandeira (1997, 34), ao contrário, apontou que ao fim da guerra, o Brasil perdeu o “poder de barganha” de que desfrutava antes quando ainda existia a possibilidade de negociar com diversos países.

2.1.3 A paisagem lingüística no Recife na época da Segunda Guerra Mundial

O “declínio” da língua francesa no caso do Brasil não é fácil de definir. Na atual página virtual da Aliança Francesa, descobrimos que existem mais associações na rede desta organização no Brasil que em qualquer outro momento do passado (Delegação Geral das Alianças Francesas no Brasil; 2006, [s.p.]).¹² Será que houve declínio mesmo?

Quantitativamente, é provável que não, e demonstrar que o *número* de falantes de francês declinou no Recife na época depois da Segunda Guerra Mundial, além de ser quase impossível, seria complicado por fatores como a falta de arquivos de matrículas, a definição de critérios de proficiência, o aumento da população geral e urbana, e outros fatores demográficos. Mas, como Phillipson (1992, 102) afirmou, o sucesso do inglês não significa que a língua francesa sofreu um atraso. A língua francesa, também, tem mais falantes (tanto nativos como estrangeiros) agora que em qualquer momento anterior.

Segundo Paiva (2003, [s.p.]), a presença da língua francesa no Brasil “era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência.” Tão forte foi esta influência que quando perguntado em entrevista sobre o interesse dos pernambucanos pela língua e cultura francesa depois da criação da primeira Aliança Francesa no Recife em 1946,¹³ o fundador daquela instituição, Lucilo Varejão (2006, 8), respondeu que o interesse foi “Bem maior que o atual. Tanto que bastou uma meia dúzia de ‘notas’ de Aníbal Fernandes¹⁴ para que, como se tivesse sido tocada por uma corrente magnética, toda a elite pensante da época se congregasse em torno da idéia.”

Nessa época, a legislação educacional vigente era da Reforma Capanema, com a qual as línguas francesa, inglesa e espanhola, além do latim, mantiveram obrigatoriedade de ensino. Segundo esta legislação, o francês e o inglês eram escolhidos “dada a importância

¹² Segundo esse site, existem atualmente 39 “associações” e 9 centros correspondentes.

¹³ A Aliança Francesa foi fundada inicialmente em Paris em 1883, e teve sua primeira associação em Brasil no Rio de Janeiro em 1885 (Delegação Geral das Alianças Francesas no Brasil; 2006, [s.p.]).

¹⁴ Aníbal Fernandes era jornalista e publicava notas no Diário de Pernambuco para difundir a fundação da associação cultural de ensino de língua e divulgação da cultura francesa que depois foi englobada pela Aliança Francesa (Varejão; 2006, 8).

desse dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem”; e o espanhol, “por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica” e por constituir sua adoção “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente” (Azevedo Filho; 1962, 28-29).

Dado a obrigatoriedade do ensino, segundo Varejão Filho (2006, 9), “Ensinava-se francês nos colégios todos do Recife, tanto na rede particular de ensino, como nos estabelecimentos oficiais (...)” A Aliança Francesa, segundo ele, trazia a possibilidade de “estudo mais aprofundado da língua” à pessoas que já tivessem saído do colégio.

A preferência pela língua francesa no Brasil sofreu sua primeira ameaça séria com a chegada do cinema falado (em língua inglesa), na década de 1920 (Paiva; 2003, [s.p.]). Entre 1928 e 1937, 85% dos filmes exibidos no Brasil vinham de Hollywood (Skidmore; 2003, 172). No livro *O Recife e a Segunda Guerra Mundial*, Rostand Paraíso (2003, 82 e 88) contou que em 1940, passavam vários filmes norte-americanos em cinemas recifenses, incluindo *Flash Gordon no Planeta Mongo*, com Buster Crabbe, no Cinema Moderno e no Cine Espinheirense; *No Tempo das Diligências*, com John Wayne e Claire Trevor, no Cinema Moderno; *Charlie Chan na Ilha do Tesouro*, com Sidney Toler, no Cinema Royal; e *A Princesinha*, com Shirley Temple, no Politeama. O mesmo autor relatou que, no mesmo ano, figuras famosas norte-americanas como John Boles, Lilly Pons, Henry Fonda, e Errol Flynn visitaram o Recife no caminho para Buenos Aires.¹⁵

A mudança cultural continuou durante a época, ajudada pela criação de um novo escritório com o objetivo de “promover a melhoria das relações culturais com América Latina”, liderado pelo multimilionário Nelson Rockefeller¹⁶ por nomeação do presidente

¹⁵ Enquanto Lilly Pons era francesa por nascimento e Errol Flynn era australiano por nascimento, ambos eram cidadãos norte-americanos por naturalização.

¹⁶ Para mais informações sobre a influência da família Rockefeller no Brasil e seus pensamentos sobre o desenvolvimento, veja o artigo “A Presença Norte-Americana na Educação Superior Brasileira: Uma

estadunidense Franklin Delano Roosevelt que recrutou cineastas famosas, como Orson Welles e Walt Disney, para “fazerem filmes voltados ao fortalecimento da opinião pró-EUA”, incluindo o *Saludo Amigos* de Pato Donald, e o popular papagaio brasileiro Zé Carioca (Skidmore; 2003, 172).

Outra influência sobre esta mudança cultural foi o influxo de norte-americanos no Brasil, tanto civis quanto militares. No Recife, o Comando da 4ª Frota da Marinha Americana (U.S. Navy) e das Forças Americanas do Atlântico Sul, sob o comando do almirante Jonas Howard Ingram (de 16 de setembro, 1942 até 2 de fevereiro, 1944), e depois do almirante William R. Monroe, se instalaram no Edifício dos Bancários no número 131 da Avenida 10 de Novembro (posteriormente Avenida Guararapes), então o prédio mais alto de Recife (Paraíso; 2003, 126-127).¹⁷

A presença dos militares norte-americanos teve um efeito sobre o ambiente de Recife. Uma manifestação disso era o Silver Star – bar muito freqüentado por militares norte-americanos na Rua da Aurora. Em entrevista, o lingüista aplicado Professor Francisco Gomes de Matos (2007, [s.p.]) afirmou que foi através de contatos com estes militares (a família dele morava na Rua da Aurora em casarão) que ele aprendeu inglês – ouvindo e falando – quando tinha apenas entre 9 e 11 anos. Os filmes de cinema norte-americano, segundo ele, deram um reforço a esta aprendizagem de “rua”.

Além dos militares, Gomes de Matos lembrou que havia também civis dos Estados Unidos no Recife. Segundo o livro *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana* por Moura (*apud* Paiva; 2003, [s.p.]), na década de 40:

O Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. –

Abordagem Histórica da Articulação entre a Fundação Rockefeller e Estruturas Acadêmicas de São Paulo” publicado em *Thesis*, São Paulo, ano I, v. 3, p. 54-77, 2º Semestre, 2005.

¹⁷ Antes da construção do prédio dos Bancários, os prédios mais altos eram o Hotel Central e o Arranha-Céu da Pracinha (Paraíso; 2003, 126).

todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

Os "anos dourados do ensino de línguas" no Brasil se situa numa época durante a qual as relações diplomáticas entre este país e os EUA se caracterizavam pela barganha. Durante esta época, vemos que, mesmo quando a língua francesa ainda desfrutava de preferência entre os recifenses, sendo estudada na escola por obrigação e na Aliança Francesa por opção, a presença da língua inglesa no Recife aumentou. Este aumento se manifestava na presença de produtos culturais dos EUA, como filmes e desenhos animados, e na presença de norte-americanos militares e civis.

Contudo, como veremos mais adiante, a hegemonia econômica, política, militar e cultural norte-americana ganhou, no Recife, na época pós-Segunda Guerra Mundial, uma força incrível. Esta hegemonia, acompanhada pelas mudanças referentes ao ensino de línguas da LDB de 1961, abriu o caminho para um declínio na procura relativa da língua francesa, marcando o declínio do “reino” da língua francesa como língua estrangeira hegemônica no Recife. A “invasão cultural”, na cidade de Recife, aumentará durante a época da Guerra Fria, quando o enfoque dos EUA se concentrava no Nordeste brasileiro.

2.2 A língua como arma na guerra fria (cenouras e chicotes)

2.2.1 A legislação educacional de ensino de língua estrangeira: A LDB de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada no dia 20 de dezembro de 1961 foi o primeiro corte drástico no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras na legislação educacional do Brasil. No artigo 35, parágrafo 1º, a LDB de 1961 estabeleceu 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 (Leffa; 1998/1989, [s.p.]).

Assim, decisões sobre o ensino de língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais da educação. Como conseqüência, o latim, “com raras exceções” foi retirado do currículo. O francês, quando não retirado completamente, teve sua carga semanal reduzida. O inglês, segunda Leffa, “de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”, assim, demonstrando que já nesta época - a década de 1960 – a prioridade de que língua estudar, já tinha mudado de francês para inglês.

Esta mudança foi facilitada pelo enfoque político e diplomático no Recife que o governo dos EUA manteve durante a época da guerra fria e os vários projetos e programas culturais que foram desenvolvidos nesta cidade.

2.2.2 Relações Brasil - Estados Unidos na época da Guerra Fria: A Aliança para o Progresso, a SUDENE e a USAID

Já durante o governo de Kubitschek, o governo dos EUA começou a se preocupar com o crescimento das ligas camponesas no Nordeste (Skidmore; 2003, 203). Esta preocupação continuou durante o governo de João Goulart e, em primeiro de janeiro de 1959, a guerra fria oficialmente ganhou outro jogador, Cuba. Como resultado, houve uma crescente preocupação por parte do governo de John F. Kennedy, eleito em 1960, sobre as intenções cubanas de “exportar a revolução”, seja direta ou indiretamente. O enfoque principal foi o Nordeste, com uma preocupação particular nas Ligas Camponesas (Estados Unidos da América; 1962a; 1962b; 1962c, [s.p.]; veja foto das Ligas Camponesas em Anexo N. 02, Figura 2).

O assistente especial de Kennedy, Arthur Schlesinger, em fevereiro de 1961, fez uma

visita a América Latina, visitando Argentina, Peru, Bolívia, Panamá, Venezuela, e no Brasil, à Zona da Mata (Santiago; 2006c, 3). Ao voltar da viagem, Schlesinger comunicou suas preocupações ao presidente norte-americano através de um memorando e o Secretário de Estado, Rusk, recebeu a recomendação de seu Subsecretário de que:

uma abordagem integrada de combate à miséria rural através de serviços de extensão, cooperativas, reforma agrária, escolas de auto-ajuda, estradas, e tal, pode dimensionar uma recompensa enorme, não só em melhorias de condições de vida, mas nos elementos imensuráveis de esperança e auto-respeito que são as armas mais fortes contra o comunismo de Castro (McKeown; 2005, 16 - Tradução nossa).

O governo de Kennedy respondeu com a Aliança para o Progresso, considerado “o mais ambicioso programa dos EUA para a América Latina, em toda a história” (Santiago; 2006c, 2) e como continuação de uma tradição que “remontava ao *New Deal* e aos programas pós-guerra como o *Point Four* e o Plano Marshall”¹⁸ (Ribeiro; 2006, 152). Como parte da sua política de boa vizinhança, Kennedy anunciou o projeto da Aliança para o Progresso no dia 13 de Março, 1961.

O resultado imediato desta proposta foi a Conferência de Punta del Este que teve início no dia 5 de Agosto do mesmo ano com delegados dos 21 países da Organização de Estados Americanos (OEA) presentes (não incluindo a República Dominicana, mas, sim, o delegado de Cuba, Ernesto “Che” Guevara) (Ramella; 1962, 192-193) onde foi redigida a Declaração de Punta del Este e a Carta de Punta del Este. A Carta de Punta del Este foi baseada na Ata de Bogotá de 13 de Setembro, 1960, mas, diferente desta, a Carta detalhou o financiamento - de 20 bilhões de dólares sobre um período de dez anos e um bilhão de dólares de financiamento imediato (Organização de Estados Americanos; 1961, [s.p.]).

Os objetivos da Carta de Punta del Este, ou a Aliança para o Progresso, delineados no

¹⁸ O *New Deal* foi um plano de recuperação da economia americana de Roosevelt que incluiu vários programas de assistência social; o *Point Four* foi um programa de assistência técnica desenhado para o mundo “subdesenvolvido” pelo governo de Truman depois da Conferência de Bogotá de 1948; e o Plano Marshall foi o plano de recuperação europeia que partiu de um diagnóstico de George Kennan para combater o comunismo indiretamente através do desenvolvimento econômico (Ribeiro; 2006, 153-154; Skidmore; 1976, 152).

Título I do documento, foram de fomentar o desenvolvimento social, econômico e político (enfocando na democracia), com a meta de alcançar uma taxa de crescimento econômico em todos os países de América Latina de 2,5 por cento, per capita, por ano, mínimo. Nos objetivos, são mencionados temas diversos e abrangentes como: a distribuição dos benefícios de progresso econômico, a reforma agrária, a produtividade agrícola, a diversificação das estruturas econômicas nacionais, a industrialização racional, o analfabetismo, a expectativa de vida, a construção de casas de baixo custo, os níveis de preço, os acordos de integração econômica, as flutuações de moeda estrangeira e a modernização e expansão da educação técnica, secundária e superior (Organização de Estados Americanos; 1961, [s.p.]).

Mas, outros objetivos da Aliança se encontram fora do documento. Poucos anos antes, o então vice-presidente americano Richard Nixon tinha tido uma recepção hostil numa viagem a Lima, Peru, onde recebeu cusparadas da multidão. Esta viagem foi uma manifestação, ainda fresca na memória, das atitudes latino-americanas face aos EUA, e um lembrete da falta de atenção que o governo dos EUA tinha prestado a esta região (Ribeiro; 2006, 155-156).¹⁹

O objetivo de aumentar a hegemonia e influência norte-americana na América Latina e reduzir a possibilidade de revolução social não foi escondido, mas a intenção da retórica empregada por Kennedy foi de mostrar que os interesses dos Estados Unidos e dos países subdesenvolvidos eram iguais (Ribeiro; 2006, 157). O objetivo político da Aliança também não foi ignorado durante a Conferência por Guevara, que, segundo o artigo *At Punta del Este* publicado na revista *Time*, referiu-se a Aliança para o Progresso como “a Aliança para Exploração” (1961, [s.p.]).

¹⁹ Pouco tempo depois da visita de Nixon, Juscelino Kubitschek enviou uma carta a Eisenhower propondo uma mudança nas relações pan-americanas. O resultado desta carta foi a formação do “Comitê dos 21” que proveu a estrutura, com apoio americano, do Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico (BID) (Ribeiro; 2006, 156). Naquele momento, o governo de Eisenhower recebeu a idéia, mas só superficialmente. A Aliança para o Progresso, segundo Thomas E. Skidmore era “essencialmente similar ao que Kubitschek havia proposto” (Skidmore; 1976, 215).

Em outubro de 1961, Merwin Bohan, diplomata e economista norte-americano, chegou a Recife para elaborar um plano de desenvolvimento para o Nordeste com três dezenas de especialistas, elaborando um relatório da “Missão de Estudos sobre o Nordeste do Brasil” (Northeast Brazil Survey Team Report). Celso Furtado visitou Washington D.C. e depois de várias reuniões foi decidido que o governo dos EUA apoiaria o Plano Diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e que Recife seria a sede de uma das duas missões da USAID, que foi criada em novembro através do Ato de Desenvolvimento Internacional (Foreign Assistance Act of 1961) e que serviria como o braço operativo da Aliança para o Progresso (Veja foto de John F. Kennedy com Celso Furtado em Anexo N. 02, Figura 3) (Ribeiro; 2006, 158).^{20 21}

Kennedy sugeriu que um investimento de ajuda substancial para o Nordeste e outras regiões de Brasil chegasse antes das eleições de 1962, e em abril de 1962, Kennedy e Goulart assinaram o *Acordo do Nordeste* (Northeast Agreement), prevendo um empréstimo de US\$ 131 milhões para investimento na região (Ribeiro; 2006, 163; Skidmore; 1976, 265), um valor que significava o dobro do comércio total entre Brasil e a União Soviética durante a mesma época (Santiago; 2006c, 3). O governo brasileiro entraria em contrapartida com um investimento de US\$ 145 milhões (Ribeiro; 2006, 163).

Estes empréstimos seriam administrados pela USAID e a SUDENE, mas a SUDENE entendia que a direção dos trabalhos cabia a ela, enquanto a USAID entendia o contrário. Além disso, o enfoque da SUDENE era no desenvolvimento da região, enquanto o da USAID era de assegurar que a região não se tornasse controlada pelos comunistas nacionalistas ou esquerdistas (Santiago; 2006c, 3). Quando as relações entre a USAID e a SUDENE

²⁰ Com isso, o Brasil se tornou o único país a possuir uma dupla estrutura de apoio da USAID. A outra sede da USAID se encontrava no Rio de Janeiro (Ribeiro; 2006, 162).

²¹ Infelizmente, nem o Consulado dos EUA no Recife, a Embaixada dos EUA no Brasil, a USAID no Rio de Janeiro, ou a USAID em Washington, D.C. sabia informar os endereços da USAID ou da Aliança para o Progresso no Recife.

deterioraram, a assistência econômica, agora de um caráter mais político, ocorreu diretamente entre a USAID e as chamadas “ilhas de sanidade” (McKeown; 2005, 17).

Ilhas de sanidade? O termo “ilhas de sanidade administrativas” foi cunhado pelo embaixador Lincoln Gordon, mencionado na introdução deste capítulo, para descrever os estados com os quais a USAID decidiu fazer acordos (Veja foto de Lincoln Gordon com o presidente Castelo Branco em Anexo N. 03; Figura 4. Segundo Skidmore (1976, 391), o governo dos Estados Unidos “seguiu uma política de negociar diretamente com os governadores estaduais que estivessem dispostos a preencher as condições das agências norte-americanas”, e, os governadores aceitaram as condições e receberam o dinheiro para realizar programas de desenvolvimento econômico.

Contudo, como apontou Germano Coelho, que presidiu e relatou um inquérito contra a política do governo de Kennedy para o Brasil, “só quem pode assinar convênio com outra nação são os países” e não os estados individuais. O inquérito de Coelho encontrou que todos os estados que o governo norte-americano escolheu como “ilhas de sanidade administrativas” eram estados da UDN, a oposição ao governo de João Goulart (Santiago; 2006a, 11).

Segundo Ribeiro, a quebra de relações por parte da USAID com a SUDENE, além de desejar contrabalançar a influência de elementos da esquerda radical na região, foi feita pela preocupação com os efeitos de uma possível eleição de Miguel Arraes para governador de Pernambuco, com apoio do PCB, em outubro. A USAID “pretendia dar apoio aos governos que se opunham à aproximação com Goulart e com a ala esquerda de sua administração” (Ribeiro; 2006, 164).

No final de 1962, numa reunião do Comitê Executivo do Conselho de Segurança Nacional que Kennedy comandou, um caminho alternativo foi aprovado. Os EUA tentariam influenciar o governo de Goulart através de uma série de medidas, e manter aberto, embora

limitado, o canal da ajuda externa e da assistência financeira. Refletindo a mesma posição que a de Lincoln Gordon na carta mencionada no início deste capítulo, foi decidido que o Brasil receberia a ajuda conforme merecesse. Em 1963, Robert Kennedy, irmão do presidente, foi enviado ao Brasil para começar a tentativa de influenciar o novo governo (Ribeiro; 2006, 164).

O presidente estadunidense John F. Kennedy foi assassinado em 23 de novembro de 1963. Contudo, o irmão dele, Robert Kennedy, continuou muitos trabalhos no Nordeste depois do assassinato. Como já mencionamos, Robert Kennedy estivera no Brasil em 1963 e voltou em 1965, viajando para a Zona da Mata ao lado do padre Crespo (veja foto no Anexo N. 03, Figura 5) além de fazer discursos no centro de Recife (veja foto no Anexo N. 04, Figura 6) e visitando a Sudene. Na Sudene, Robert Kennedy afirmou que “O progresso de toda a América Latina repousa, em larga escala, no progresso do Brasil. E o futuro do Brasil, por sua vez, depende do Nordeste, que é um país dentro de um país” (Santiago; 2006c, 13).

2.2.3 Atividades de difusão de ensino de inglês e projetos de intercâmbio cultural e profissional no Recife na época da guerra fria

Nos anos 1960, além da Aliança para o Progresso e a USAID, outro componente do projeto de Kennedy foi o aumento das atividades e do orçamento da Agência de Informação Americana (United States Information Agency, ou USIA; também conhecida fora dos Estados Unidos como United States Information Service, ou USIS), criada em 1953, com o objetivo, nas palavras do diretor da agência de:

(...) impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos (...) influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos (...) através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros (Oliveira e Paiva; 2003, [s.p.]).

Segundo a página virtual da USIA, um componente de suas atividades era a criação de centros binacionais e o intercâmbio intelectual, como por exemplo através do programa Fulbright (Estados Unidos da América; 1999, [s.p.]).

Os Centros Binacionais, segundo a página virtual da Embaixada dos EUA no Brasil são:

(...) instituições estrangeiras autônomas dedicadas à promoção de compreensão mútua entre o país hospedeiro e os Estados Unidos. O ensino de inglês tende a ser um componente importante das suas atividades culturais, educacionais e de informação. Centros Binacionais frequentemente trabalham em cooperação próxima com Embaixadas Americanas no exterior, mas são independentes no seu gerenciamento financeiro e administrativo (Estados Unidos da América; [s.d.], [s.p.], Tradução Nossa).

O Centro Binacional atuando no Recife na época pesquisada era a Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos (SCBEU), aberta no dia 1 de agosto de 1946 (no mesmo ano que a Aliança Francesa do Recife), com o Professor Elijah Von Sohsten como presidente. Esse Centro Binacional começou a atuar na Praça do Derby, depois mudou-se para a Rua 7 de Setembro, 454, sendo sua última sede na Rua Gervásio Pires, 826 (Rabelo; 2007, [s.p.]; Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).

A missão da SCBEU, segundo Gomes de Matos, “era educacional e cultural: ensinar a língua inglesa, segundo os padrões vigentes – claro, nos Estados Unidos – e promover boas relações culturais entre o Brasil [sic] e os Estados Unidos” (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). Algumas atividades da SCBEU, que serão analisadas mais detalhadamente no próximo capítulo, incluíam receber concertos e shows, prover espaço para palestrantes enviados pela USIS, mostrar filmes, dar aula de inglês, formar professores de inglês e coordenar a seleção de candidatos para programas de intercâmbio como o Fulbright (Rabelo; 2007, [s.p.]; Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). Nas palavras de Gomes de Matos, que então era professor da SCBEU, “A influência da cultura americana no Recife se deu principalmente através do trabalho cultural realizado na Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos.” (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).

Não obstante, a SCBEU não era a única agência norte-americana que atuava na área de intercâmbio ou difusão cultural. Em entrevista, Fausto Rabelo, ex-aluno, professor e diretor da SCBEU, confirmou que o escritório da Aliança para o Progresso, situado na Avenida Rio Branco, além de distribuir panfletos de difusão cultural, também oferecia programas de intercâmbio. Infelizmente, nem a USAID, nem o Consulado dos Estados Unidos em Recife, nem a Embaixada dos Estados Unidos ofereceu comentário sobre estas atividades, citando uma falta de arquivos e funcionários com conhecimento desta época por causa das freqüentes mudanças administrativas destas agências.

Outro programa de intercâmbio atuando no Brasil era Youth for Understanding (YFU), que começou no estado de Michigan nos EUA em 1951 como organização de intercâmbio entre jovens norte-americanos e alemães. O YFU só desfrutou do apoio financeiro do Departamento de Estado até 1956 (Youth for Understanding; 2007, [s.p.]). O YFU - Brasil foi fundado em 1963 pelo Dr. Sansão Pereira, com os primeiros alunos brasileiros viajando em 1964 (Youth for Understanding; 2005, [s.p.]). Rabelo contou que ele mesmo fez intercâmbio no estado norte-americano da Pensilvânia através deste programa (Rabelo; 2007, [s.p.]).

A USIA, também, foi o principal órgão responsável pelo envio de estudantes pernambucanos aos EUA. A turma de 1963 de economia na Universidade Federal de Pernambuco ganhou uma viagem para os EUA e foram recebidos pelo senador Robert Kennedy em Washington por escolher o John F. Kennedy como paraninfo. Além de estudantes, a USIA também enviou 14 jornalistas do *Diário de Pernambuco* em 1963 para conhecer o “*American way of life*”. Até o Sport Club do Recife foi para os EUA para participar de um torneio internacional em 1963 como representante do Brasil, recebendo por jogo US\$ 1.500 (Santiago; 2006c, 12).²²

Durante a mesma época, um número alarmante de norte-americanos continuava

²² O Sport ficou em 4º lugar.

chegando ao Brasil, com os vistos solicitados pelo embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon. Em 1962, chegaram 4.968 norte-americanos ao Brasil, e “a maioria deles tinha como destino o Nordeste” segundo Moniz Bandeira (Santiago; 2006c, 4). Entre os civis dos EUA no Recife, a maior parte atuava na USAID (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). Em entrevista, Verônica Dália, artista plástica e professora de línguas que atualmente forma parte do Comitê Consultivo da Aliança Francesa em Recife, contribuiu que na rua onde ela morava, Rua dos Navegantes em Boa Viagem, havia tantas crianças de famílias norte-americanas que chegaram a Recife para trabalhar nos escritórios da USAID e da Aliança para Progresso que ela aprendeu inglês saindo na rua para brincar e conversar com elas (Dália; 2007, [s.p.]).

De fato, tantos norte-americanos chegaram a Recife que tiveram que formar uma escola com o propósito específico de prover uma educação às crianças norte-americanas: a *American School of Recife* (Escola Americana do Recife). Enquanto atualmente apenas 10% dos alunos são norte-americanos, até a retirada do pessoal da USAID, das Forças Armadas, do Corpo de Paz e de empresas norte-americanas na década de 1970, quase todos os alunos eram norte-americanos (American School of Recife; 2007-2008, 5).

Em 1956 a Escola Americana do Recife foi formada por duas mães para dar aula aos filhos de quatro famílias através do *Calvert Correspondence Course*, um curso à distância, no prédio da Igreja Presbiteriana da Madalena. Entre 1956 e 1958, outras famílias se juntaram ao grupo, forçando a mudança da escola para uma casa alugada em Boa Viagem, e, depois para dois lugares subseqüentes antes de estabelecer a escola atual (American School of Recife; 2007-2008, 5).

Em 1962, a escola elaborou sua primeira constituição. O primeiro Conselho de Diretores consistia de “pais representando o governo dos EUA, missionários, e grupos de comércio.” O Conselho da escola, o Consulado dos Estados Unidos em Recife, e a USAID procuraram e conseguiram assistência financeira do governo norte-americano, possibilitando

a construção da nova escola na localização atual em Setúbal (American School of Recife; 2007-2008, 5 - Tradução Nossa).

A Escola Americana do Recife estabeleceu um currículo norte-americano, assim tornando-se independente da educação à distância, e em 1966, recebeu acreditação da Associação de Colégios e Escolas do Sul (*Southern Association of Colleges and Schools*). Contudo, quando os funcionários de USAID e das Forças Armadas dos Estados Unidos, o Corpo de Paz e empresas norte-americanas começaram a se retirar de Recife, a escola procurou um currículo brasileiro e reconhecimento do estado brasileiro. Mesmo assim, a Escola Americana do Recife continua a dar aula, na maioria das matérias, em inglês até hoje (American School of Recife; 2007-2008, 5).

Neste ponto da pesquisa, percebemos um aumento incrível na hegemonia norte-americana, não só na presença física de norte-americanos ou produtos culturais, mas na política, com um conjunto de projetos e programas enormes sendo investidos especificamente no Nordeste e no Recife. Este conjunto de programas e projetos ligava acordos de assistência financeira e técnica com programas de intercâmbio cultural, disseminação de cultura e de ensino da língua inglesa por serem todos parte da política de luta contra as ideologias esquerdistas no continente. Enquanto os programas de assistência, em linguagem, enfocavam em problemas consensualmente aceitos como assuntos sociais, o discurso político se caracterizava pela pressão e por ultimatos e ameaças. Além disso, os programas culturais e lingüísticos implantados foram desenvolvidos com investimento do governo norte-americano, e não por causa da procura por parte da população recifense, e por isso, caracterizamos este momento da história do ensino de inglês no Recife como o momento de "chicotes", mesmo quando disfarçados de "cenouras".

Contudo, como vemos no exemplo da Escola Americana do Recife, isso não quer dizer que a presença de norte-americanos e de produtos culturais deixou de ser um fator no

aumento da prioridade do ensino de inglês, nem quer dizer que todos os intercâmbios tiveram por trás um objetivo político e não um simples desejo de aprender mais sobre outro povo e cultura. Enquanto (como já indicamos), seria difícil acreditar que a difusão de uma língua (em termos de espaço) acontece de uma maneira puramente democrática, seria extremo afirmar que a escolha de estudar uma língua não pode acontecer por motivos individuais.

Com a ascensão do regime militar - um regime cujas ideologias compartilhavam mais pontos em comum com os interesses norte-americanos - a necessidade de "chicotes" diminuiu, tornando-se um momento de internalização das ideologias hegemônicas pela elite brasileira, manifestada nos acordos MEC-USAID e nas mudanças subsequentes na legislação educacional. Estas mudanças na legislação educacional que retiraram a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas, abriram o caminho para a criação ou ampliação de um mercado privado de ensino de língua inglesa no Recife.

2.3 O governo militar, os Acordos MEC-USAID, e a LDB de 1971 (as idéias)

2.3.1 Relações Brasil - Estados Unidos: A Aliança para o Progresso e o governo militar

Com a mudança de regime em abril de 1964, o Brasil se tornou o principal beneficiado da Aliança para o Progresso em todo o hemisfério²³. Isso, quando, nas palavras de Ribeiro

²³ Em novembro de 1964, Gordon anunciou que nos sete meses que passaram desde o golpe, o governo dos EUA comprometeu US\$ 228 milhões para Brasil. Em dezembro do mesmo ano, o diretor da USAID, David Bell anunciou mais US\$ 650 milhões (Skidmore; 1988, 37). Em 1965, através da Aliança para o Progresso, firmou-se um esquema de financiamentos públicos internacionais que equilibrou o balanço de pagamento no Brasil. O Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, BID e USAID enviaram missões para o Brasil e, além destas agências, reunidas entre si pelo Comitê Interamericano da Aliança para o Progresso e a Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso (o novo órgão criado pelo governo militar - Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso), juntaram-se o Banco de Exportações-Importações dos Estados Unidos (Export-Import Bank of the United States), o Tesouro das EUA, recursos oriundos da *Public Law 480* e ajuda européia.

“(...) o Brasil tornara-se o mais flagrante caso em que os EUA empregaram sua ajuda externa para fomentar a economia de um país cujo sistema político estava em pleno contraste com o modelo democrático ideal descrito na Carta de Punta del Este” (Ribeiro; 2006, 166).

Mas o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) de 1968 causou uma crise nas relações entre Brasil e os EUA. O novo embaixador Tuthill enviou uma mensagem ao Departamento de Estado norte-americano onde apontou que as medidas repressivas eram a prova de que o governo brasileiro “(...) falhara em tomar iniciativas concretas na área de educação e em favor das classes trabalhadoras urbanas e rurais (...)”, assim fomentando a agitação tanto entre os estudantes quanto entre o clero. Desta forma, para “(...) um grupo conservador que não aceita a inevitabilidade da revolução social que toma forma no mundo, tais atividades parecem não patrióticas e perigosas, justificando as atuais medidas.” O Secretário de Estado Rusk respondeu em tom similar e concluiu que “(...) é extremamente difícil para nós iniciar ou manter nossa cooperação nas muitas frentes em operação.” Mas, ao invés de sugerir um corte abrupto na ajuda para pressionar o governo, Tuthill e Rusk desenharam uma estratégia de “*wait and see*” (esperar para ver), durante a qual a USAID paralisaria suas operações até que o panorama ficasse mais claro (Ribeiro; 2006, 171).

Com a ascensão de Richard Nixon, esta vez como presidente, nos EUA, críticas no Congresso dos EUA ao programa da USAID, a guerra do Vietnã, e crescentes crises econômicas e políticos nos EUA, a Aliança para o Progresso chegou ao seu fim em 1969 (Ribeiro; 2006, 171).

Mas, isso não quer dizer que a ajuda dos EUA através da USAID terminou – o Brasil continuou a receber assistência através do programa de “Seguridade Pública” (e também de

Durante este ano somaram-se 650 milhões de dólares em ajuda – algo em torno de 3% do PIB brasileiro de 1964 (Ribeiro; 2006, 169). No ano 1965, o governo brasileiro recebeu US\$ 147 milhões da USAID, e de 1964 a 1967 US\$ 488 milhões, formando 80% do influxo de capital de longo prazo ao Brasil nestes anos (Skidmore; 1988, 38-39).

assistência “técnica” na educação até 1971 segundo Romanelli; 1978). Não obstante, face às crescentes indignações sobre as infrações dos direitos humanos no Brasil e as preocupações sobre a possibilidade de que dinheiro norte-americano estava financiando essas transgressões, a política de apoio militar recebeu fortes críticas no Congresso dos EUA, causando o eventual cancelamento do programa de “Segurança Pública” da USAID em 1972 (Skidmore; 1988, 155-156).

Já fizemos menção, muitas vezes, à “ajuda” financeira outorgada ao governo brasileiro por parte da Aliança para o Progresso e a USAID. Por este motivo, acreditamos importante destacar um trecho do Boletim do Departamento de Estado dos EUA, n. 59, de dezembro de 1968, intitulado *Foreign Aid: what it is; how it works, why we provide it* que foi citado no livro *História da Educação no Brasil (1930/1973)* por Otaíza de Oliveira Romanelli. Segundo este boletim:

O maior erro mantido a respeito do programa de ajuda ao estrangeiro é o de acreditar que enviamos dinheiro ao estrangeiro. Nós não o fazemos. A ajuda ao estrangeiro consiste em material, matérias-primas, serviços e produtos alimentares americanos. Desta forma, 93% dos fundos da AID são gastos diretamente nos Estados Unidos (Gand; 1968 citado por Romanelli; 1978, 201).

Este fato em nenhum momento fica mais óbvio do que quando observamos a “assistência técnica” dos Acordos MEC-USAID.

2.3.2 A internalização da ideologia hegemônica: Os Acordos MEC-USAID

As manifestações por parte dos estudantes (e as repressões excessivas por parte do governo militar) por causa da falta de vagas nas universidades federais brasileiras nos anos entre 1964 e 1968 ressaltaram a necessidade de reforma universitária. O governo de Castelo Branco propôs reformas para serem administrados pelo MEC, com assistência técnica da

USAID, no que chegaram a ser chamado de “Acordos MEC-USAID” (Skidmore; 1988, 75).

No auge da crise estudantil, no final de 1967, a Comissão Meira Matos foi criada para analisar a crise e “emitir parecer conclusivo” referente às atividades estudantis, planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil, e supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes. A comissão foi composta pelo Coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra, os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, o promotor Alfonso Carlos Agapito da Veiga e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional (Romanelli; 1978, 219). O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) foi criado para dar continuidade a estes estudos com a missão de “estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (222). Para formar este grupo, planejou-se ter doze integrantes, incluindo dois estudantes, mas os dois estudantes recusaram servir (Skidmore; 1988, 76).

É interessante notar que no livro *Brasil: De Castelo a Tancredo 1964-1985*, Thomas E. Skidmore (1988, 76) mencionou os acordos de MEC-USAID, apenas destacando que existiam, e que, depois, expiraram em junho de 1968, abrindo espaço para a Comissão Meira Mattos. Contudo, Otaíza de Oliveira Romanelli, no livro *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, através de uma análise profunda dos relatórios dos peritos norte-americanos e do relatório da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), mostrou que mesmo quando expiraram os acordos MEC-USAID, a ideologia neles manifestada sobreviveu através das comissões brasileiras subsequentes, e ainda, as sugestões neles articuladas chegaram a ser implantadas por lei. Por este motivo, Romanelli passa a ser nossa referência principal nesta temática.

No livro mencionado, Romanelli (1978, 197), explicou que a crise educacional, que

teve seu ponto alto no acúmulo de candidatos que foram aprovados nos exames vestibulares, mas mesmo assim, não lograram a classificação por causa de falta de vagas, foi a continuação de um longo processo de defasagem entre a oferta educacional e a demanda social sobre ela. Esta defasagem iniciou-se a partir de 1930 por causa do crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização que levou a um crescimento de demanda potencial e efetiva sobre o sistema educacional. A expansão do ensino tanto no aspecto quantitativo quanto no aspecto estrutural não foi suficiente para satisfazer a demanda social, com a defasagem entre a demanda e a oferta mantida e aprofundada pelas contradições políticas, com uma tendência favorável às facções conservadoras. As facções conservadoras, por sua parte, tornaram-se responsável por duas formas de controle da expansão do ensino: o controle quantitativo, “através de dispositivos legais que criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminante, socialmente falando”; e o controle qualitativo, através de “dispositivos que favoreciam a expansão do ensino de tipo acadêmico e prejudicavam a expansão do ensino técnico” (15). Resumindo, foi uma crise que vinha se construindo por décadas, e que finalmente explodiu em manifestações estudantis que, em torno, justificaram a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a USAID, e assim, inspiraram ainda mais manifestações.

Entre o dia 26 de junho de 1964 e 17 de janeiro de 1968 a USAID e o MEC assinaram doze acordos (que não pretendemos listar aqui, por causa de espaço e redundância) que atingiram, nas palavras de Romanelli, “de alto a baixo todo o sistema de ensino” – Níveis primário, médio e superior; acadêmico e profissional; de reestruturação administrativa, planejamento, e treinamento de técnicos e docentes, até controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.²⁴ É importante notar que os acordos garantiram a assistência técnica; ou seja, a USAID “doou” técnicos

²⁴ Este componente dos acordos MEC-USAID, também, entra no conceito de “sincronização cultural”, que será estudado mais detalhadamente no próximo capítulo.

norte-americanos para dar treinamentos, prover assessoria e abrir o Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco, com a filosofia da USAID enfocada em treinar as autoridades brasileiras que podiam efetuar decisões (212-213).

Segundo Romanelli, os acordos MEC-USAID, assinados e exercitados entre 1964 e 1968, com alguns em vigência até 1971:

(...) tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação (...) e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (197).

Essas “bases das reformas” se encontram nos objetivos práticos da USAID, como elaborados por John Hilliard, diretor do *Office of Education and Human Resources* da USAID entre 1966 e 1973, e Rudolph Atcon, membro da USAID durante a assinatura dos primeiros acordos MEC-USAID, resumidos por Romanelli assim:

- Estabelecer uma relação de *eficácia* entre recursos aplicados e *produtividade* do sistema escolar;
- atuar sobre o processo escolar em nível de *microssistema*, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
- atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma “*função mais eficaz para o desenvolvimento*”;
- *modernizar* os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da “informação nos domínios da educação extra-escolar”;
- reforçar o ensino superior, “com vista ao *desenvolvimento nacional*” (210, grife nosso).

Nos objetivos, fica evidente o uso de vocabulário *tecnocrático* que reduz toda e qualquer atividade social à uma equação empresarial que lembra a produção de automóveis e regras de trabalho em fábricas – a eficácia e a produtividade, produz o desenvolvimento. Este mesmo vocabulário aparece nos relatórios da Comissão Meira Matos e do GT, como também nas leis de reforma educacional.

Vê-se, por exemplo, a continuidade das determinações legais propostas por Rudolph Atcon e a linguagem tecnocrática da USAID na lei 4.440 de 27 de outubro de 1964 que

instituiu o salário-educação, no decreto-lei 55.551 de 12 de janeiro de 1965 que estendeu a obrigação de contribuição para o salário-educação a todos os empregadores, no decreto-lei n. 53 de 18 de novembro de 1966 que determinou mudanças de organização na universidade e no decreto-lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967 que deu continuidade a reestruturação universitária (216-217). Um exemplo claro desta linguagem que promove a eficiência se encontra no Art. 1º do Decreto-Lei n. 53:

Art. 1º - As Universidades federais organizar-se-ão com estruturas e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (217).

Mas o exemplo mais convincente da incorporação da linguagem e ideologia tecnocráticas, oferecido por Romanelli (220, com grife nosso), vem do relatório da Comissão Meira Matos:

É condição fundamental para o bom funcionamento de qualquer *empresa* a existência de uma estrutura adequada à sua finalidade. A estrutura *empresarial* deve oferecer *organicidade lógica*, criando escalões sucessivos de direção técnica e de administração, tudo no sentido de assegurar a *fluência material* das ordens e diretrizes, a sua apreciação por setores especializados, a intercomunicação entre esses setores e coordenação administrativa e técnica e o fácil trânsito vertical de cima para baixo e de baixo para cima.

Somente uma *estrutura racional* e equilibrada, sem estrangulamentos nem evasões, pode assegurar a dinâmica do fluxo administrativo, nos sentidos horizontal e vertical, justificando *as mais modernas teorias de técnicas organizacional difundidas pelos professores de Administração, Richard Johnson, Fremont Kast e James Resenweig da Universidade de Washington*. Por outro lado, um dos princípios básicos da boa administração, que deve estar esquematizado na organização das empresas, sejam de serviço público, sejam privadas é o requisito de que a estrutura do sistema deve conter o menor número possível de níveis de chefia, e formar a cadeia de comando mais curta possível.

À base dos relatórios da Comissão Meira Matos e o GT, altamente influenciados pelos treinamentos e assessoria técnica da USAID, foram aprovadas várias leis e Decretos-Lei que reformaram o sistema educacional brasileiro, incluindo:

1. Lei 5.537 de 21 de novembro de 1968 que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação;
2. Decreto 63.341 de 1 de outubro de 1968 que estabeleceu os critérios para a

expansão do ensino superior;

3. Decreto-Lei 405 de 31 de dezembro de 1968 que fixou as normas para o incremento de matrículas no ensino superior;

4. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior, como também sua articulação com a escola média;

5. O Decreto-Lei 477 de 26 de fevereiro de 1969 que proibiu o protesto estudantil, vinculado com o AI-5;

6. Lei 5.962 de 11 de agosto de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus;

7. Decreto 68.908 de 13 de julho de 1971 que dispôs sobre o vestibular.

Os Acordos MEC-USAID oferecem um exemplo claro do funcionamento da hegemonia norte-americana dentro do bloco histórico centro do Centro/centro da Periferia, mencionado no primeiro capítulo onde, as normas (neste caso, educacionais) são ditadas pelo Centro dominante e internalizadas pelos que têm mais poder (o centro) na Periferia. Os objetivos da USAID foram direcionados explicitamente ao nível social que foi determinado como aquele que poderia efetuar a mudança, e, seguramente, aquele que teria mais empatia pela ideologia nela expressa. Esta ideologia, em contrapartida, foi divorciada da estrutura na qual funcionava por causa da linguagem tecnocrática que reduziu as mudanças educacionais a simples técnicas administrativas.

Como veremos no próximo capítulo, o desenvolvimento e difusão de metodologias de ensino de inglês, provenientes dos EUA, aconteceram dentro de uma estrutura, ou modelo, de relações análogas. Através destes exemplos, a idéia de “estrutura” ou “vigamento” do Imperialismo Cultural e da sincronização cultural esboçados por Phillipson fica evidente no contexto brasileiro (e recifense).

Além de demonstrar o funcionamento do bloco histórico, os acordos MEC-USAID são de importância para a presente pesquisa porque a Lei 5.962 mudou drasticamente o ensino de língua estrangeira no Brasil, como veremos em seguida.

2.3.3 Mudanças legislativas na área de educação: A nova LDB de 1971 e a "explosão" de cursos de inglês

Romanelli destacou que com a Lei 5.962 de 1971, produto das Comissões Meira Matos e GT que seguiram “em linhas gerais dos Acordos MEC-USAID”, as disciplinas obrigatórias foram organizadas de três formas: as fixadas pelo núcleo comum (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências), as fixadas pelo artigo 7º (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde), e as fixadas para a parte de formação especial, com nenhum desses referindo diretamente ao ensino de língua estrangeira. Mas, segundo Romanelli “Toda essa obrigatoriedade deixa uma margem muito pequena de escolha por parte do estabelecimento, o que afinal quase transforma a ‘adaptação da realidade’ numa ficção, além de sobrecarregar bastante o currículo da escola” (252). Além de restringir a margem de escolha, a Lei 5.962 reduziu a escolaridade em um ano. Os efeitos desta lei sobre o ensino de línguas, segundo Leffa (1998/1999; [s.p.]), eram graves:

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.

Como vemos na Tabela 1, o ensino de línguas ficou gravemente reduzido e dedicado quase exclusivamente ao ensino de inglês e/ou espanhol.

Tabela no. 01: O ensino de língua estrangeira no Brasil entre 1890-1971

Ano**	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	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
1942	8	--	13	12	--	--	2	35
1961	--	--	8	12	--	--	2	22
1971	--	--	--	9	--	--	9	9

Fonte: Modificado de Leffa; 1998/99, [s.p.].

* Números seguidos por “F”, significam estudo facultativo, além do requisito básico.

** O número de horas nas reformas de 1961 e 1971 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

A resolução n. 58 de 1º de dezembro de 1976, resgatou parcialmente o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o ensino de uma língua estrangeira moderna no núcleo comum com obrigatoriedade no 2º grau. Mas já era tarde. Os efeitos da retirada da obrigatoriedade de ensino de língua estrangeira, acompanhada por um aumento no prestígio percebido de estudar a língua inglesa, já inspiravam nas palavras de Paiva (2003, [s.p.]) “uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.”

Os efeitos não foram diferentes no Recife. Através de entrevistas com Annie Bittencourt de Moura, Diretora Pedagógica da atual franquia do Yázigi em Recife; Fausto Rabelo, ex-diretor da SCBEU; e Francisco Gomes de Matos, Linguísta Aplicado e atual Presidente do Conselho da Associação Brasil-América, aprendemos que nesta época abriram vários institutos particulares de ensino de inglês como, por exemplo, as três franquias do

Yázigi (uma em Boa Viagem, uma no Parque Amorim e outra em Olinda), uma escola do Fisk, e a Cultura Inglesa outrora situada na Rua do Progresso. Infelizmente, não foi possível conseguir acesso a mais informações sobre estas e outras escolas que abriram nesta época, uma vez que todas as instituições mencionadas já fecharam, com novas escolas das mesmas ou de novas franquias tomando o seu lugar.

Paiva ofereceu uma crítica que, agora aproximando o fim deste capítulo, acreditamos ser relevante:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento (Paiva; 2003,[s.p.]).

Concordamos. Mas, também, acreditamos relevante destacar que o estudo de língua estrangeira nunca foi "para todos", quase sempre pertencendo às classes privilegiadas. Mesmo quando a carga horária semanal era de 76 horas por semana, o ensino de línguas, como o ensino normal, era privilégio. O que mudou foi a escolha de língua estrangeira e a redução de opções, com a nova língua estrangeira hegemônica neste setor e o nível de procura por causa da necessidade percebida dela, estimulada, ao menos inicialmente, pela presença de norte-americanos, o investimento do governo estadunidense na difusão dos valores ideológicos atribuídos ao *American way of life* e à língua que o acompanhava.

Acreditamos que o que Paiva percebeu nesta citação é, de fato, um elemento do lingüicismo, definido como “ideologias, estruturas, e práticas usadas para legitimar, efetuar, e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material quanto imaterial) entre grupos que são definidos à base da língua.” Neste caso, os grupos definidos sobre a base de língua são os que podem, e os que não podem estudar línguas, especificamente a língua inglesa.

Contudo, existem duas grandes diferenças entre o mecanismo de divisão lingüística

anterior à hegemonia da língua inglesa como língua estrangeira, e o de depois. Até a expansão do ensino público no Brasil, a “divisão desigual” foi dos que podiam e dos que não podiam estudar (e ponto). Também, mesmo quando a língua francesa predominava, na legislação vigente, era oferecida obrigatoriamente uma variedade de línguas, apesar da atribuição social de maior valor a uma. Quando levamos em conta que o lingüicismo “refere-se exclusivamente às ideologias e estruturas onde a língua é um meio de efetuar ou manter uma alocação desigual de poder e recursos” e que o lingüicismo envolve uma representação positiva à língua dominante, atribuindo características desejáveis à ela (Phillipson; 1992, 47 e 55), podemos afirmar que, anterior à hegemonia do inglês, o mecanismo presente que proibia o estudo de línguas para uma grande parte da população, no lugar de lingüicismo, foi o classicismo. Só depois, uma vez que a hegemonia do inglês aumentou e, paralelamente, todas as línguas foram retiradas do campo da obrigatoriedade legislativa, funcionavam o lingüicismo e o classicismo juntos.

Resumindo, nestes detalhes, percebemos que a hegemonia da língua inglesa como língua estrangeira no Recife foi influenciada por:

- 1. No primeiro momento de "barganha" que caracteriza neo-colonialismo:**
 - a. A presença (ou invasão) de uma população norte-americana, vinculada à agências do governo dos EUA, empresas, organizações de “boa vontade” e às forças armadas;
 - b. A presença de produtos culturais como filmes e desenhos animados norte-americanos;
- 2. No segundo momento de "cenouras e chicotes" que caracteriza o neo-colonialismo:**
 - a. Os dois fatores acima listados;

b. O investimento imenso do governo dos EUA através da Aliança para o Progresso, USAID, USIA/USIS, a SCBEU, programas de intercâmbio cultural e profissionalizante e outras ações do governo norte-americano no Recife como parte da luta contra o comunismo no hemisfério; e,

3. No terceiro momento de "idéias" que caracteriza o neo-neo-colonialismo:

a. Os fatores acima mencionados dos momentos de neo-colonialismo;

b. A retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas (destaque-se o plural) nas escolas por causa de mudanças na legislação educacional inspiradas nos acordos MEC-USAID, e depois apoiados em ideologia e ações pela Comissão Meira Matos e o GT, concomitante a um aumento da necessidade social percebida de aprender inglês por causa dos pontos acima listados; e

c. O espaço aberto pelo fator acima listado para um mercado privado de ensino da língua inglesa sendo o único mecanismo de limitação da escolha de estudo de língua o poder das ideologias que a envolviam e o poder aquisitivo.

Quando o ensino de línguas foi restringido ao setor particular de ensino, ficou ainda mais associado com uma classe social mais privilegiada. Assim, podemos entender como esta língua poderia se tornar um símbolo de ascensão social por causa de uma falácia lógica de causa e efeito: ao invés de supor que as pessoas que aprenderam a língua inglesa tiveram um poder econômico mais forte e que é por isso que conseguiram pagar mensalidades para aprender o inglês, criou-se uma crença de que estes anglofalantes conseguiram uma posição privilegiada por falar inglês. Constatando isso, não queremos dizer que não existam benefícios em poder falar, ler, entender ou escrever em inglês - com certeza, existem - mas

que a linearidade da associação de ascensão social com a língua inglesa foi exagerada por causa dos itens acima elaborados.

3 PROFISSIONALISMO - METODOLOGIA E LIVROS DIDÁTICOS

*Você precisa aprender inglês
Precisa aprender o que eu sei (...)
Não sei, leia na minha camisa
Baby, baby, I love you.*

Trecho da música *Baby* de Caetano Veloso

Na capa, uma imagem da Estátua de Liberdade. Por dentro, capítulos como “Industry”, “Commerce”, “Social Progress” e “Our Fatherland”. Cada capítulo traz um texto pequeno, acompanhado de perguntas como “What was the greatest contribution of Rome to the world?” e “Have workers more leisure today than in the past?”.

Este livro, que será analisado mais profundamente no corpo deste capítulo, não foi destinado a alunos norte-americanos, mas a brasileiros estudando inglês na terceira série. Como foi que este livro foi desenvolvido? Quem decidiu o formato e conteúdo? Será que este era o único livro deste tipo para o ensino de inglês?

Neste capítulo, pretendemos analisar as mudanças de metodologia hegemônica de ensino de língua estrangeira no Recife, avaliando a origem dos métodos e abordagens empregados como componentes do profissionalismo na pedagogia das línguas. Lembramos que *profissionalismo* se refere aos métodos, técnicas e procedimentos seguidos no ensino da língua inglesa, incluindo as teorias de aprendizagem de línguas mais utilizadas (Phillipson; 1992, 48) apoiado em parte pela sincronização cultural, que é o processo onde a criação de currículos escolares e de livros didáticos é construída sobre a tecnologia e o profissionalismo do Centro (62).

Para chegar a este objetivo, dividimos este capítulo em quatro seções, referentes aos

quatro métodos principais empregados no ensino de inglês durante a época pesquisada: o Método de Tradução Gramatical, o Método Direto, o Audiolingualismo e a Abordagem Funcional/Comunicativa. Em cada seção, primeiro oferecemos um esboço das origens – tanto geográficas como teóricas – do método ou abordagem, que acreditamos ser importante para demonstrar a mudança de hegemonia não só da língua, mas da própria produção dos métodos, abordagens e ideologias de ensino. Logo depois, situamos o método ou abordagem dentro do contexto brasileiro e recifense, oferecendo uma análise dos livros didáticos utilizados na cidade de Recife por método, onde possível.

Durante este capítulo, faremos várias referências ao Centro Binacional Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos (SCBEU) que, segundo entrevista com ex-professor e diretor deste centro, Fausto Rabelo (2007, [s.p.]), foi aberto em Recife em 1946 e fechado em 2004, com financiamento do governo dos EUA através da USIS e da Embaixada dos EUA até 1988 . Usamos esse Centro como referência não só por ser um dos maiores, se não o maior, centro de difusão da língua inglesa presente no Recife na época a que se refere nossa pesquisa, mas também porque vários dos professores da SCBEU receberam treinamento nesse centro através de palestras e trabalharam em outras escolas da rede pública e privada também, assim, espalhando as práticas pedagógicas desse centro por outras escolas na cidade.

Destacamos a importância de instituições como a SCBEU e outras escolas de línguas de natureza particular porque com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1971, esboçadas no capítulo anterior, o ensino de língua estrangeira foi efetivamente retirado das escolas da rede pública, abrindo o espaço para o crescimento do setor privado do ensino de línguas. Em outras palavras, o ensino de inglês ficou a cargo de alguns poucos institutos de línguas que escolheram que metodologias e textos didáticos utilizar.

Também faremos referência aos “atores interestaduais” desta época, principalmente Professor Francisco Gomes de Matos e Professor Fausto Rabelo, que ofereceram entrevistas

para ajudar nesta pesquisa.

Segundo Phillipson (1992, 54) um ator interestadual é qualquer indivíduo que atua internacionalmente, seja através de emprego em país estrangeiro, disseminação das suas idéias em livros ou outro meio, ensino de inglês em país estrangeiro, ou trabalho na área de lingüística aplicada ao ensino de língua estrangeira.²⁵ O lingüicismo, lembramos, é a atribuição de características desejáveis a uma língua (dominante), para o propósito de inclusão (social, econômica, etc.), mas só se torna Imperialismo Lingüístico se os “atores interestaduais são apoiados por uma estrutura imperialista de exploração de uma sociedade ou coletividade por outra” (55). Noutras palavras, o imperialismo lingüístico é facilitado pelos atores interestaduais, mas ser ator interestadual não significa, necessariamente, que exista uma vontade imperialista por parte dos atores. É a estrutura de relações de poder militar, econômico, político e simbólico que define se um simples ato de “intercâmbio cultural” torna-se um fator imperialista.

William Rowlinson, talvez melhor conhecido pelos livros de gramática e dicionários da sua autoria, afirmou que:

É fácil, e um tanto perigoso, conceber a metodologia de ensino de línguas, e outros aspectos da educação também, como um contínuo progresso ascendente pela história. O fato que alguns métodos conseguiram um alto grau de adoção (se não implementação) é devido a um elemento de serendipidade, e muito poucos são realmente inovadores (*apud* Adamson; 2004, 606 – Tradução nossa).

Através de uma apresentação das características e origens, tanto intelectuais quanto geográficas, dos métodos mais utilizados para o ensino de línguas em Recife de 1946 até 1971, seguida por exemplos de livros didáticos utilizados na mesma época, mostraremos que a escolha de metodologia além da “serendipidade”, aconteceu dentro do mesmo modelo de mudanças hegemônicas como o da escolha de língua estrangeira. Ou seja, a metodologia do ensino de línguas participou na sincronização cultural, primeiro com o Centro Europeu, e

²⁵ É importante destacar que a autora desta dissertação, também, sob esta definição, é um ator interestadual.

depois com o Centro Norte-americano, com esta mudança acontecendo através de um grande apoio político e econômico.

3.1 Definições: pedagogia, metodologia, abordagem, método e técnica

Uma vez que na área de ensino de línguas os termos “pedagogia”, “metodologia” e “método” são utilizados, às vezes, intercambiavelmente, antes de começar uma discussão sobre os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira, é preciso definir estes termos.

Segundo Adamson (2004, 604) o termo metodologia denota “o estudo do sistema ou extensão de métodos utilizados no ensino, enquanto um método é um único conjunto de práticas e procedimentos derivados da teoria ou teorização de prática.”²⁶ A metodologia difere da pedagogia em que a metodologia é mais focalizada e tende a ser mais “dogmática na sua aplicação”. A metodologia identifica a aprendizagem da língua como objetivo principal, baseia-se nas teorias ou nas visões pessoais, e é considerada aplicável em diferentes contextos; enquanto a pedagogia tem objetivos educacionais mais abrangentes, é influenciada por uma extensão mais abrangente de teorias, influências curriculares e tensões, e tem raiz nas realidades práticas de uma sala de aula específica (605).

Em 1963, Edward Anthony, um lingüista norte-americano, definiu três níveis de conceitualização e organização no ensino de línguas: a abordagem, o método e a técnica. A abordagem é um conjunto de assunções e crenças sobre línguas e aprendizagem de línguas. O método, como já vimos, é o nível no qual a teoria é colocada em prática e corresponde às escolhas de conteúdo e a apresentação do conteúdo, tudo baseado na abordagem selecionada. Segundo Anthony (1963, *apud* Richards & Rogers; 1986, 15) “a abordagem é axiomática, o método é procedimental”. Finalmente, a técnica define o que realmente acontece na sala de

²⁶ Esta e todas as citações diretas de Adamson (2004) são de tradução nossa.

aula. Resumindo, “As técnicas precisam ser consistentes com um método, e, então, também em harmonia com a abordagem”.

3.2 Métodos de ensino de inglês

3.2.1 O Método de Tradução Gramatical – o método sem teoria

O Método de Tradução Gramatical é aquele mais associado com a maneira tradicional de estudar uma língua – o aluno fica sentado na cadeira, escreve e traduz textos, e memoriza tempos e conjugações verbais, sem nunca falar uma palavra. No Recife, é difícil definir exatamente quando começou ou terminou o uso deste método. Isso não é uma surpresa – este método teve uma longa trajetória no ensino de línguas clássicas e mesmo depois de ser retirado do currículo oficial, muitas de suas características permaneceram na prática.

3.2.1.1 Origens do Método de Tradução Gramatical

Até o século dezesseis, o mundo ocidental de ensino de língua estrangeira foi dominado pelo ensino de latim, a língua dominante em educação, comércio, religião e governo. Por isso, quando o ensino de línguas vivas como inglês, francês e alemão, ganhou importância por causa de mudanças políticas na Europa, os métodos utilizados para o ensino desta língua clássica influenciaram o ensino de línguas modernas (Richards & Rodgers; 1986, 1).

Na primeira metade do século vinte, o método predominante no ensino de línguas modernas era o Método de Tradução Gramatical (Grammar-Translation Method) (Adamson; 2004, 606), que também foi conhecido como *Ciceronian Method* ou *Prussian Method* em

países anglo falantes. Este método se derivou do ensino das línguas clássicas, mas com forte respaldo nos estudos de intelectuais alemães como Johan Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf e Johann Meidinger (Richards & Rodgers; 1986, 3).

O Método de Tradução Gramatical concebe a língua como uma “disciplina acadêmica” e não como um meio de comunicação. Neste método o objetivo do ensino de línguas estrangeiras é o de “instalar rigor intelectual e transmitir os valores dos cânones literários a uma nova geração” (Adamson; 2004, 606) e de oferecer a “disciplina mental e desenvolvimento intelectual resultantes do ensino de línguas” (Richards & Rodgers, 1986, 3).

Assim, algumas características deste método são:

1. Análise detalhada de estruturas gramaticais seguida por atividades de tradução de frases e textos da língua estudada para a língua materna;
2. Enfoque na leitura e escrita com muita pouca ênfase dada à fala ou compreensão aural;
3. Seleção de vocabulário segundo os textos de tradução ou leitura, com este vocabulário oferecido através de listas bilíngües, estudo de dicionário e memorização de palavras e/ou frases;
4. A frase como unidade básica de ensino;
5. Ênfase na acuidade devido ao “valor moral intrínseco” desta característica e o aumento de exames escritos que requeriam essa precisão;
6. Ensino dedutivo da gramática através da apresentação e estudo de regras gramaticais;
7. Ensino através da língua materna (3-4).

O Método de Tradução Gramatical saiu da moda na segunda metade do século vinte; contudo, o método ainda segue em prática, particularmente nas universidades, em disciplinas onde o enfoque é na compreensão de leitura. Segundo Richards & Rodgers (1986, 4-5), é praticado por pessoas com formação literária e não de formação no ensino de línguas ou da

lingüística aplicada, assim tornando-lo um método “ainda praticado, [mas] sem defensores (...) um método para o qual não existe teoria”.²⁷

3.2.1.2 O Método de Tradução Gramatical no Recife

Como já mencionamos, o Método de Tradução Gramatical não enfatizou a aprendizagem de língua estrangeira para comunicação; ao invés disso, este método foi concebido como uma ferramenta educativa que provia prática no rigor mental. Assim, como veremos também no audiolingüalismo, o método de Tradução Gramatical não focava em aspectos da cultura norte-americana ou européia especificamente, mesmo que valorizasse a tradução de textos literários. Também, ignorava completamente a capacidade de conversar na língua estudada.

Fausto Rabelo (2007, [s.p.]), que passou pelas etapas de aluno, depois professor e finalmente, diretor da SCBEU em Recife, em entrevista, afirmou que quando a SCBEU abriu em 1946, a necessidade de poder conversar na língua inglesa no Recife não era percebida como tão importante. Isso porque, segundo ele, “O Porto também aqui não tinha muito desenvolvimento, então era coisa de gramática, de fazer cartas comerciais. A parte de conversação mesmo era muito fraca.” Desta constatação, percebemos que houve uma procura por poder se comunicar em inglês, só que o enfoque era na leitura e na escrita. Assim, nesse momento, o Método de Tradução Gramatical, mesmo que não tenha sido desenvolvido para estes fins, também não entrou em conflito com eles.

Porém, como relatado no capítulo anterior, foi nessa época que a presença de norte-americanos e a influência dos EUA na cidade de Recife começaram a se expandir. Segundo Rabelo, os professores através do contato tanto com norte-americanos que vieram para o

²⁷ Esta e todas as citações diretas de Richards & Rodgers (1986) são de tradução nossa.

Recife através do novo Consulado quanto com alunos que viajaram para os EUA através de programas de intercâmbio, notaram que eles próprios não dominavam expressões idiomáticas e aspectos da pronúncia da língua inglesa. Com o influxo de falantes de inglês na cidade e o aumento de comunicações diretas, os objetivos de estudar a língua inglesa e o método de ensino empregado entraram em conflito.

3.2.2 O Método Direto – um método “natural”

Seguindo uma abordagem cronológica linear para descrever os métodos de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o próximo passo lógico na lista seria o Método Direto, reconhecido oficialmente na legislação educacional do Brasil pela Reforma Francisco Campos de 1931. Curiosamente, a SCBEU, que utilizamos como referência neste capítulo por ser a fonte mais influente do ensino de inglês no Recife na época pesquisada, “pulou” esta etapa do Método Direto, entrando diretamente no audiolingüismo. Mesmo assim, oferecemos um esboço deste método por ser o método que, por legislação, as escolas secundárias deveriam utilizar, e também, pelas semelhanças entre este método e o método empregado na Aliança Francesa do Recife nesse momento.

3.2.2.1 Origens do Método Direto

Na metade do século dezenove, a insatisfação com o Método de Tradução Gramatical e o desejo de encontrar um método novo já eram evidentes. Na Europa, houve uma maior exigência de proficiência oral em língua estrangeira, criando um mercado de livros para estudos individuais e a procura por novos métodos. Marcel, um especialista francês, enfatizou a importância do significado na aprendizagem e se referiu à aprendizagem de crianças para

criar um modelo de ensino de línguas, dividindo-as em quatro capacidades – a fala, a compreensão aural, a escrita e a leitura (Richards & Rogers; 1986, 5; Adamson; 2004, 607). Prendergast, inglês, observou a memorização de frases e modelos de linguagem em crianças e propôs que as línguas estrangeiras fossem ensinadas do mesmo jeito (Richards & Rogers; 1986, 5). Gouin, também francês, desenvolveu um método chamado de “Series”, focado na aprendizagem da linguagem cotidiana e modelos de aprendizagem da língua materna através da compreensão e fala (Adamson; 2004, 607).

Os métodos de Marcel, Gouin e Prendergast não atraíram muita atenção, mas abriram o caminho para um movimento voltado à criação de uma abordagem científica de ensino de língua estrangeira chamado de “A Reforma”. Este movimento foi composto de lingüistas europeus como Henry Sweet (da Inglaterra), Wilhelm Viëtor (da Alemanha) e Paul Passy (da França) (Richards & Rogers; 1986, 8).

Da perspectiva atual, pode parecer paradoxal, mas a Reforma procurava métodos científicos de ensino de língua estrangeira para promover uma aprendizagem “natural”, baseados na maneira em que uma criança aprende a língua materna – primeiro ouvindo, depois falando, e finalmente lendo e escrevendo. Sauveur, um proponente norte-americano da Reforma, abriu uma escola de línguas em Boston nos anos 1860 com o que era chamado de “Método Natural”, argumentando que uma língua estrangeira podia ser ensinada sem tradução e através do uso exclusivo da língua estrangeira. Franke, alemão, proveu uma justificativa teórica para esta posição de que a língua poderia ser ensinada através da associação de palavras conhecidas com novo vocabulário através de linguagem corporal, imagens e atenção sistemática na pronúncia (9).

O Método Direto foi a variante mais conhecida dos métodos naturais e rapidamente ganhou apoio na Europa (principalmente na França e na Alemanha) e, mesmo que muito mais limitado, nos EUA, proposto por Sauveur e Berlitz. Na prática, os princípios do Método

Direto são:

1. O ensino deveria acontecer exclusivamente na língua estrangeira;
2. Apenas vocabulário e frases comuns no dia-a-dia deveriam ser ensinados;
3. A capacidade oral deveria ser construída numa progressão contínua através de alternância de pergunta-resposta entre o professor e os alunos;
4. A gramática deveria ser ensinada indutivamente;
5. Novos pontos de ensino deveriam ser introduzidos oralmente;
6. O vocabulário concreto deveria ser apresentado através de demonstrações, objetos e fotos, enquanto o vocabulário abstrato poderia ser apresentado através da associação de idéias;
7. Tanto a fala como a compreensão aural deveria ser ensinadas;
8. Dever-se-ia dar ênfase na produção “correta” de pronúncia e gramática (9-10).

O Método Direto nunca ganhou muita força nos EUA, onde a preferência (até a Segunda Guerra Mundial) foi de enfatizar a leitura e a escrita em língua estrangeira, e não a comunicação oral (11). Mas esse método foi oficialmente aprovado na França e na Alemanha no início do século vinte (9), e depois, como outrora mencionado, no Brasil, através da Reforma de Francisco Campos de 1931 (Leffa; 1998/1999, [s.p.]).

3.2.2.2 O Método Direto no Brasil e no Recife

No Brasil, o método de Tradução Gramatical prevaleceu até a Reforma de Francisco Campos de 1931, que reconheceu oficialmente o Método Direto de ensino de línguas, dando instruções metodológicas para o seu uso (Leffa; 1998/1999, [s.p.]). Essa reforma, articulada por uma comissão no Colégio Pedro II estabeleceu que:

(...) o ensino do Francês, Inglês e Alemão no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário

aos quais êste serve de padrão, terá caráter nìmiamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, o ensino terá por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos eficientes, destinados não sòmente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, das expressões falada e escrita dessas línguas (Azevedo Filho; 1962, 27).

No mesmo ano, publicou-se o livro *O ensino das línguas vivas* do Professor Carneiro Leão, que implementou o Método Direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Nesse livro, são destacados 33 artigos e instruções metodológicas sobre o uso do Método Direto (Leffa; 1998/1999, [s.p.]). Estas instruções incluíam indicações sobre o acúmulo de matérias, a divisão de turmas, a homogeneização das turmas, a seleção de professores, a escolha do livro a ser adotado, e a avaliação por provas ou exames, além de fazer um estudo sobre o número de horas dedicadas ao ensino de línguas no Brasil e doze outros países estrangeiros (Azevedo Filho; 1962, 28).

Vários livros didáticos publicados no Brasil nos anos 1950 afirmam ser desenvolvidos segundo as normas do Método Direto. Nestes livros percebe-se uma lealdade quase dogmática ao método, em teoria. Por exemplo, no livro *English Course for Brazilian Students*, por Aduino Nogueira Espíndola, da Editora do Brasil em São Paulo, publicado em 1951 para a Segunda Serie do Curso Ginásial (Anexo N. 05, Figura 7) no prefácio, Luiz de Moraes Costa, então Dirigente de Inglês do Colégio Pedro II, fez referência ao Congresso Internacional de Línguas Modernas em Paris citando que “Não se pode aprender sem gramática e nem se pode aprender sem o Método Direto: os dois são necessários”. Repete, também, o apelo de ensinar o inglês “como as mães ensinam os filhos a língua materna”, com alunos muito novos, embora sugerindo para outros alunos, uma combinação do Método Direto com o ensino de gramática para evitar “perda de tempo”. Continuou explicando que:

Para orientar os professores na escolha do vocabulário preferível [sic], o Ministério da Educação determinou, nos programas estabelecidos, os assuntos dos exercícios orais e escritos, não esquecendo de indicar os pontos de gramática que se devem estudar.

Nos tópicos dos livros percebe-se uma infusão cultural pronunciada com um olhar respeitoso a “industrialização”, “desenvolvimento” e “progresso” dos EUA, como também uma lealdade à “pátria”. Encontra-se nos livros *English* por Thomaz Newlands e Paschoal Leme (o livro mencionado na introdução deste capítulo), e *English for Brazilian Schools* por Amélia Kerr Nogueira, os dois publicados pela Companhia Editora Nacional em São Paulo em 1950 para a Terceira Série Ginásial assuntos como “A vida da cidade” e “A Indústria”, bem como capítulos que tratam de meios de transporte, progresso, vida cívica, governo e Pátria. No *English*, livro com a imagem da Estátua da Liberdade na capa, o capítulo sobre “a Pátria” (em Anexo N. 05, Figura 8 a Anexo N. 07, Figura 11) conclui que:

Podemos admirar as conquistas de outras nações e sempre deveríamos estar dispostos a contribuir ao bem-estar geral de toda a raça humana. Mas, deveremos para sempre amar o nosso país acima de tudo (136 – Tradução Nossa).²⁸

English for Brazilian Schools também inclui os hinos nacionais dos Estados Unidos e da Grã Bretanha (Em Anexo N. 07, Figura 7 a Anexo No. 09, Figura 15).

O livro *English Easily Spoken* por Nief Antonio Além, escrito para a 4ª Série do Curso Ginásial e publicado por Edições Melhoramentos em 1956, traz na capa o método utilizado - “Direct Method” - seguido por “Uso autorizado pelo Ministério de Educação e Cultura” (Anexo N. 09, Figura 16 e Anexo N. 10). Contudo, pelo conteúdo, é simplesmente um livro de leituras histórico-culturais sobre a Grã Bretanha e os Estados Unidos, seguido por perguntas de compreensão, e um diálogo.

Esta mistura de Método Direto com infusão cultural pode ser explicada pela Reforma Capanema de 1942, que recomendou o uso do Método Direto, enfatizando “um ensino pronunciadamente prático”, para objetivos instrumentais lingüísticos e objetivos educativos e culturais. Mas essa reforma também destaca que o ensino de línguas deve visar “contribuir

²⁸ O texto original em inglês é: “We may admire the achievements of other nations and should always be willing to contribute toward the general welfare of the whole human race. But we shall forever love our own country above all.”

para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão” e para o “conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano” (Leffa; 1998/1999, [s.p.]).

Assim, o Método Direto foi, de certa forma, diluído, e nas palavras de Chagas, o que foi introduzido nas escolas:

(...) 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, tornou apenas a forma exterior, captou simplesmente a “liturgia”, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido (Chagas; 1957 *apud* Leffa; 1998/1999, [s.p.]).

Mas, apesar do reconhecimento oficial do Método Direto, a SCBEU, centro binacional então considerado de maior influência na difusão da língua inglesa no Recife, nunca deu muita importância ao Método Direto – um método de origem européia - e, nesta data, já estava plenamente dentro da abordagem audiolingüal.

Contudo, na Aliança Francesa no Recife, o Método Direto prevalecia. A Aliança Francesa empregava o livro *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* de G. Mauger (também conhecido como *Le Mauger Bleu* pelo nome do autor e o cor da capa do livro), publicado em 1953 pela editora Larousse.

Em nenhuma parte desse livro é explicitado que *Le Mauger Bleu* segue o Método Direto de ensino de línguas; mas, o conteúdo e as indicações oferecidas pelo autor no início do livro (de três volumes), são um exemplo da síntese das indicações encontradas na Reforma Capanema – ou seja, segue os princípios do Método Direto, enquanto, também, oferece uma forte infusão cultural.

Cada lição do *Mauger Bleu* começa com um ponto gramatical a ser aprendido indutivamente, seguido por um texto, indicações de pronúncia, pontos de conversação e exercícios gramaticais (Veja o Anexo N. 11 e 12 por um exemplo de uma lição do livro).

Além disso, no aviso que precede o livro, Mauger (1953, VII – Tradução nossa) indicou que “As exposições de gramática são inspiradas em procedimentos psicopedagógicos que, durante doze anos de direção na *École Pratique*, recomendei para nossos professores e estudantes (...)” e que a gramática deveria ser aprendida indutivamente, oferecendo o exemplo da apresentação dos artigos indefinidos quando comentou que, através da apresentação deste ponto gramatical sem explicação detalhada, “(...) eles [os alunos] compreenderão sem esforço que o gênero neutro não existe em substantivos franceses e que o uso determina o gênero dos nomes das coisas.” Além disso, precedendo a primeira lição, encontra-se uma página intitulada “Para a adaptação de nossas lições à aula viva” que dá indicações da fala que um professor ou professora pode usar para introduzir o vocabulário e gramática de cada capítulo visual e verbalmente, usando apenas a língua francesa (IX).

Os textos do primeiro volume, que servem como eixo do conteúdo, baseiam-se na viagem de uma família para a França, oferecendo perspectivas culturais, enquanto nos volumes subsequentes, são textos literários que servem de alicerce. Como indicado pelo título do livro, este fato não é acidental, e como indicou Mauger (1953, VIII – Tradução nossa – Grife de Mauger) no aviso já mencionado, “Esta obra não é só um método de ensinar a língua, ao contrário, é, desde o primeiro volume, um *livro de civilização francesa*.”

Então percebemos que a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema indicam, em essência, o uso do mesmo método promovido pela Aliança Francesa nessa época, demonstrando que a metodologia de ensino de línguas, incluindo a língua inglesa, nesse momento no Recife ainda guardava suas raízes européias de ensino de línguas. Os livros de “Método Direto”, autorizados pelo Ministério de Educação, participavam na sincronização cultural com a produção de teorias de aprendizagem, método de ensino de língua estrangeira e produção material dos países europeus, especificamente a França.

Contudo, o fato de que a SCBEU não tenha seguido este exemplo, demonstra que o Recife já estava num momento pivô - a “referência”, ou seja, o país hegemônico na produção de material e método de ensino de línguas, como também a língua estrangeira hegemônica, já estavam em processo de disputa e mudança. A SCBEU ignorou o método direto, entrando diretamente no audiolingüalismo, conhecido como um método norte-americano, com firme respaldo de investimento do governo norte-americano, enquanto a Aliança Francesa do Recife, também financiada por um governo estrangeiro, utilizava o *Mauger Bleu*.

Acreditamos ser importante destacar que o método de ensino da língua francesa da Aliança Francesa estava dentro da política da *francofonia*. No prefácio do *Mauger Bleu*, Marc Blancpain, Secretário Geral da Aliança Francesa, definiu assim a relação das Alianças Francesas com o mundo:

Após a guerra, a Aliança põe-se, mais e mais, a ensinar o francês. Ela cuida, antes de qualquer outra coisa, de garantir para a nossa língua seu lugar de língua verdadeiramente viva e falada, de língua viva e útil. O francês, para a Aliança, não é o latim do mundo moderno; não é tampouco uma “língua de luxo”, nem a menos desatualizada das línguas mortas. O francês merece talvez este “excesso de honra”, mas não esta “indignidade”! (...) Seria preciso acrescentar que, nos países mais ricos e mais populosos da América Latina, as elites numerosas continuam a possuir perfeita fineza da nossa língua?

(...) Nós acreditamos, na Aliança Francesa, saber por que os cidadãos de países estrangeiros e as elites estrangeiras estudam o francês. Não é para conversar, entre eles, de coisas simples. Não é para deixar mais confortáveis suas viagens ou seus passeios turísticos. É, sobretudo, para entrar em contato com uma das civilizações mais ricas do mundo moderno, cultivar e adornar seu espírito pelo estudo de uma literatura esplêndida, e se tornar, verdadeiramente, pessoas distintas. É assim para ter à sua disposição a “chave de ouro” de vários continentes e porque sabem que o francês, língua bela, é ao mesmo tempo, língua útil. O francês eleva, e ao mesmo tempo, serve (...) O francês com certeza durará como língua universal por sua qualidade própria, e é por isso que esta obra propõe ensinar o francês e não *um* francês (...) (Mauger; 1953, V-VI – Tradução Nossa).

Estas afirmações no prefácio do *Mauger Bleu* podem parecer chocantes, e até arrogantes, mas mostram dois fatores importantes para comparação. Primeiro, enquanto os livros didáticos de inglês desenvolvidos no Brasil com o Método Direto enfocavam no método de ensino para justificar a infusão cultural, o *Mauger Bleu*, livro didático desenvolvido pela Aliança Francesa, financiado pelo governo da França, fez o contrário – justificava o ensino da língua pela grande tradição cultural francesa. Também, reconheceu os

motivos dos latino-americanos em aprender esta língua não só por ser uma língua útil, mas também pelo status que oferecia. O outro ponto que acreditamos ser claro neste trecho é que a Aliança Francesa reconhecia, sem truques ou alegorias, a conexão do ensino da língua francesa com a difusão cultural e afirmou o desejo de manter o status hegemônico sobre esta.

Como indicamos anteriormente, o método de Tradução Gramatical já tinha entrado em conflito com os objetivos dos estudantes e professores da SCBEU, dado as mudanças culturais e políticas na cidade de Recife. Então, qual será o método que melhor corresponderá aos desejos dos professores e alunos – o método presente no *Mauger Bleu* e apoiado oficialmente pelos governos brasileiro e francês, ou o novo método norte-americano? Será que o método hegemônico a seguir foi avaliado e escolhido levando em conta esses objetivos?

3.2.3 O audiolingüalismo – o método norte-americano

O audiolingüalismo, como “doutrina” norte-americana disseminada na época pós-Segunda Guerra, chegava aos países empacotado e pronto para uso. Ou seja, era um método “pronto”, com o material pedagógico já preparado, livros já publicados e professores disponíveis para orientar seu uso. Esse método, disseminado no Recife através da SCBEU, à diferença do Método Direto, foi desenvolvido nos EUA inicialmente em operações militares, e depois através das universidades públicas, especificamente no Instituto da Língua Inglesa (English Language Institute – ELI) da Universidade de Michigan, através do qual, chegou diretamente ao Recife.

3.2.3.1 As origens da abordagem audiolingüal

Os fundamentos do audiolingüalismo saíram de uma mistura das experiências com o Método do Exército (Army Method), o Método Oral, e a psicologia behaviorista (Richards & Rodgers; 1986, 47).²⁹ E, segundo Frank (1998, 2) e Richards & Rodgers (1986, 44-45) foi resultado de:

1. a necessidade de formarem militares e diplomatas com a habilidade de comunicar-se em língua estrangeira,
2. os avanços no estudo de línguas para aprender línguas ágrafas, e
3. o aumento de alunos entrando nos Estados Unidos para aprender inglês por causa do emergente poder internacional dos Estados Unidos.

Até a Segunda Guerra Mundial, as universidades norte-americanas colocavam ênfase na compreensão de leitura em língua estrangeira, seguindo um método chamado “Método de Leitura” apoiado pelo Coleman Report de 1929.³⁰ Na mesma época, lingüistas norte-americanos, especialmente Leonard Bloomfield de Yale, estavam desenvolvendo novos métodos de aprender as línguas indígenas norte-americanas, para as quais não existiam livros didáticos (Richards & Rodgers; 1986, 44-45).³¹

²⁹ Mas a ênfase nos estudos de língua estrangeira dentro dos EUA também teve outro fator motivante: com o lançamento do primeiro satélite russo em 1957, surgiu a necessidade de ter acadêmicos norte-americanos capazes de se comunicar em outras línguas para não ficar atrás nos avanços científicos, resultando no Ato de Educação para a Defesa Nacional de 1958 que proveu financiamento para estudos e análises de línguas modernas.

³⁰ Segundo o Coleman Report, resultado do “Estudo de Línguas Estrangeiras Modernas” nos EUA, tendo dedicado apenas dois anos ao estudo de língua estrangeira, proficiência de leitura era o único objetivo realista para um aluno universitário norte-americano (Mohammed Ali; 1989; [s.p.]). Assim, os livros didáticos empregados para estes fins incluíam textos na língua estudada com listas de vocabulário referentes aos mesmos. Durante a mesma época, o ensino de inglês para estrangeiros nos EUA ocorria através de uma de três possibilidades: abordagem de leitura, abordagem leitura-oral ou Método Direto (Richards & Rodgers; 1986, 44).

³¹ O método que criaram foi chamado de “Método do Informante”, por apoiar-se num “informante” indígena que, com a ajuda de um lingüista, produzia frases contendo as estruturas ou significados desejados para um aluno que aprendia, gradativamente, as estruturas gramaticais da língua e a comunicar-se nela. Os alunos estudavam dez horas por dia, seis dias por semana, sendo quinze horas de repetição e vinte a trinta horas de estudos individuais (Richards & Rodgers; 1986, 44-45).

Com a entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial, a necessidade de poder comunicar-se em língua estrangeira tornou-se evidente. Para proverem militares e funcionários do governo com fluência em línguas como alemão, francês, italiano, chinês, japonês, malai, e outras, um programa especial de capacitação em línguas foi estabelecido. O governo norte-americano comissionou universidades norte-americanas para desenvolver programas de aprendizagem de línguas para os militares. Este programa, denominado “Army Specialized Training Program” (ASTP), foi criado em 1942 e já dispunha do apoio de 55 universidades norte-americanas no início de 1943 (Richards & Rodgers; 1986, 44).

Os militares adotaram o método desenvolvido pelos lingüistas que trabalhavam com línguas indígenas, e que veio a ser chamado de “Método do Exército”. Enquanto o ASTP teve duração de apenas dois anos, o Método do Exército continuou a ser discutido para uso em cursos de línguas por mais uma década (Richards & Rodgers; 1986, 45).

A eficiência deste método foi resultado das longas horas de contato que o aluno teve com a língua ensinada, mas Phillipson (1992, 49) acrescentou que os alunos militares aprenderam as línguas com disciplina militar e que a promoção deles dependia do sucesso lingüístico, assim oferecendo uma motivação maior. Desta forma, a fundação do Método do Exército, como o Método de Tradução Gramatical, foi um método reconhecido por mérito prático, mas que carecia fundamento teórico.

O fundamento teórico para o Método do Exército chegou através de um vínculo entre estudos realizados no Instituto da Língua Inglesa (English Language Institute - ELI) da Universidade de Michigan e a corrente psicológica do Behaviorismo desenvolvida pelo psicólogo (também norte-americano) B.F. Skinner. O ELI da Universidade de Michigan foi o primeiro instituto universitário dedicado ao ensino de inglês dentro dos EUA,³² e se dedicou

³² Contudo, a Universidade de Michigan não foi a única universidade estadunidense a desenvolver cursos e materiais para o estudo de inglês. Outros programas foram desenvolvidos na Universidade Georgetown e na Universidade American (ambas em Washington, D.C.) e na Universidade de Texas, Austin (Richards & Rodgers;

ao ensino de inglês como segunda língua (ESL) ou como língua estrangeira (EFL) e ao treinamento de professores, tanto nativos quanto estrangeiros, de ESL e EFL (Richards & Rodgers; 1986, 45).³³

O diretor do ELI era Charles Fries, formado em lingüística estrutural. Fries aplicou os princípios da lingüística estrutural ao ensino de línguas, rejeitando o Método Direto, por acreditar que a gramática, ou estrutura da língua, deveria ser o ponto de partida, e não apenas um componente gradativamente absorvido depois de aprender a ler e falar (45-46). Esta abordagem foi chamada de “abordagem oral”, “abordagem oral-aural”, e “abordagem estrutural” (Frank; 1998, 1; Richards & Rodgers; 1986, 47). Charles Fries, junto com Robert Lado, publicou a revista *Language Learning* que chegou a ser, nas palavras de Richards & Rodgers (1986, 47) a fonte onde “a nova ortodoxia foi promovida”.

Em 1950, o Conselho Americano de Sociedades Cultas (American Council of Learned Societies), sob contrato com o Departamento de Estado dos EUA, foi comissionado a desenvolver textos didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira. Os lingüistas envolvidos nesse projeto desenvolveram um formato, chamado de “forma geral” para a produção de livros didáticos. Esse formato consistia em uma lição que começava com a explicação da pronúncia, morfologia, e gramática seguida por drills e exercícios (Richards & Rodgers; 1986, 46).³⁴

As idéias do psicólogo B.F. Skinner se alinharam com a teoria lingüística formulada no ELI da Universidade de Michigan e o método desenvolvido pelos lingüistas e militares no período da Segunda Guerra Mundial. No nexo desses acontecimentos, nasceu o método

1986, 46).

³³ Inglês como Segunda Língua (ESL) refere-se ao ensino de inglês a pessoas que já moram dentro de um país ou região anglo-falante, enquanto Inglês como Língua Estrangeira (EFL) refere-se ao ensino de inglês a pessoas que moram num país estrangeiro que não é anglo-falante. Muitas vezes, dentro dos Estados Unidos a abreviatura ESL é usado para referir tanto ao ESL como ao EFL.

³⁴ As normas da forma geral foram publicadas como *Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language* pelo Conselho em 1952 (Richards & Rodgers; 1986, 46).

audiolingüal com os seguintes princípios:

1. Modelos gramaticais deveriam ser “super-aprendidos” através de “drills”, que são exercícios de repetição e imitação;³⁵
2. O “drill” (ou exercício) oral, deveria ter muitas repetições do modelo estrutural de frases, substituindo ou acrescentando palavras em posições chaves do modelo;
3. Inicialmente, os alunos deveriam aprender a gramática indutivamente, sem explicações gramaticais;
4. As estruturas deveriam ser treinadas em seqüências graduadas (pattern practice);
5. Mais tempo deveria ser dedicado aos exercícios de modelos estruturais que diferem da língua do aluno;
6. Muita ênfase deveria ser dada à pronúncia “correta”, baseada no sistema fonético da IPA (Frank; 1998, 2-3).

Segundo Phillipson (1992, 49) a “doutrina” do audiolingüalismo foi um exemplo de profissionalismo do ensino de inglês, não só como um método já elaborado, mas como um método que chegou a vários países, já com todos os materiais prontos, e que foi “amplamente disseminado na época pós-guerra”. Phillipson (1992, 49) afirmou que a alta disseminação e propagação do audiolingüalismo não teria sido possível sem o poder econômico crescente dos EUA neste período e o investimento federal em programas como o do Instituto de Línguas e Defesa (Defense Language Institute) – instituto militar, ainda em existência hoje. Com apoio econômico e militar, o audiolingüalismo foi transportado para vários países “subdesenvolvidos” onde não existia um “contrapeso pedagógico”, enquanto países da Europa Ocidental ficaram mais cépticos e resistentes ao novo audiolingüalismo.

Percebe-se, então, que o audiolingüalismo não era apenas um método. Era um produto

³⁵ É interessante notar que a palavra “drill”, utilizada nos materiais de audiolingüalismo para denotar exercícios de repetição e imitação, é uma palavra de origem militar que significa “exercícios militares repetitivos”.

desenvolvido baseado num conjunto de práticas, ensino destas práticas, livros didáticos e normas para a criação destes livros didáticos que poderia ser transportado dos EUA para qualquer sala de aula em qualquer outro país e, supostamente, obter os mesmos resultados. Mas quando acrescentamos que através de investimento do governo estadunidense, pesquisa lingüística, prática militar, e criação de um Instituto universitário de difusão do novo método, e que, também, as editoras eram tanto particulares como estatais, percebemos que o audiolingüalismo tampouco era meramente um produto – era uma política.

3.2.3.2 O audiolingüalismo no Recife

No Recife, o audiolingüalismo chegou e se implantou de uma maneira muito eficaz e direta – através de atores interestaduais que disseminaram esta abordagem e método, primeiro no Centro Binacional SCBEU, e depois através da produção de materiais e empregos secundários.

Em 1957, o programa de Fulbright se estendeu ao Brasil, com a seleção de bolsistas para estágios nos EUA feita pela SCBEU para candidatos do Recife (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).³⁶ Foi através de bolsas de Fulbright e do Instituto de Educação Internacional (Institute of International Education - IIE), com seleção feita pela SCBEU, que jovens pesquisadores recifenses como o Professor Francisco Gomes de Matos, que atualmente é Presidente do Conselho do Centro Binacional Associação Brasil-América no Recife e dedica-se à Lingüística da Paz e aos Direitos Lingüísticos, viajaram para os EUA para aprender sobre a

³⁶ Em 1946 a Lei Fulbright, que recebe o nome do senador William Fulbright dos EUA, e que “determinava que o dinheiro, apurado com a venda do excedente de materiais de guerra de países aliados, fosse empregado no intercâmbio educacional entre esses países e os Estados Unidos”, foi aprovada no Congresso (Syrett; 1960, 315). As bolsas da Fulbright são administradas através do Instituto Internacional de Educação (IIE), estabelecido em 1919 por Nicholas Murray Butler, Elihu Root e Stephan Duggan para promover a compreensão entre nações através do intercâmbio educacional (Institute of International Education; 2006, [s.p.]). Vários “Brasilianistas”, incluindo o professor Thomas Skidmore da Universidade Brown, e Timothy Power da Universidade Internacional da Flórida, chegaram ao Brasil pela primeira vez através de uma bolsa da Fulbright (Danilovich; 2005, [s.p.]).

nova área da Lingüística Aplicada nos EUA.

Numa entrevista à Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, Gomes de Matos descreveu sua experiência no ELI na Universidade de Michigan e destacou mais três lingüistas, pioneiras na lingüística aplicada do Brasil, que também estudaram na Universidade de Michigan: Maria Antonieta Alba Celani, Margot Levi Mattoso e Maria do Amparo Barbosa, resumindo que “Daí percebe-se a influência da LA [lingüística aplicada] praticada em Michigan na formação de alguns dos primeiros lingüistas aplicados no Brasil” (Gomes de Matos; s/d, 2).

Gomes de Matos, então professor de inglês na SCBEU e na rede pública, viajou para Ann Arbor, Michigan, no outono de 1955 com uma bolsa do IIE administrada através da SCBEU. Em Ann Arbor, ele descobriu “o encanto da lingüística aplicada” em aulas que ele assistiu como aluno ouvinte de Charles C. Fries – lingüista estrutural anteriormente mencionado – por um semestre. Quatro anos mais tarde, voltou ao ELI da Universidade de Michigan como convidado de Robert Lado para fazer mestrado naquela universidade (Gomes de Matos; s/d, 1; Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).

No ELI, Gomes de Matos fez “de (quase) tudo um pouco”, o que incluiu: trabalhar na Divisão de Exames e Certificação (Testing and Certification Division), dar aulas de Seqüências Graduadas (Pattern Practice) a alunos estrangeiros, dar aulas de português, e ajudar no empacotamento da revista *Language Learning*, a revista acadêmica (já mencionada) que mais promovia o audiolingüalismo. Gomes de Matos afirmou que foi através dos estudos com Charles Fries que ele aprendeu a gostar da Lingüística, e através de Robert Lado que ele começou a se imaginar “lingüista aplicado” (Gomes de Matos; s/d, 1).

De volta ao Recife em 1960, Gomes de Matos assumiu o papel de professor de inglês na SCBEU de novo e também atuou como palestrante em seminários para professores de inglês no Recife, Fortaleza e São Paulo a convite da USIS. Em 1966, assumiu a direção do

novo Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi em São Paulo por recomendação do Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, com o apoio da Fundação Ford. Assim, nas palavras dele, começou a atuar como “Formador de Professores de Inglês” (Gomes de Matos; s/d, 2; Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).

Logicamente, os brasileiros não eram os únicos atores interestaduais atuando no Brasil, ou no Recife. Além dos militares, dos funcionários da USAID, da USIS e da Embaixada, e de seus respectivos familiares, segundo Gomes de Matos, a SCBEU “sempre recebia um American grantee (assim eram chamados os especialistas designados para ajudar os Centros Binacionais), em geral uma pessoa com formação em Ensino de Inglês/Cultura Americana/Ciência Política e áreas afins.” Gomes de Matos resumiu a importância dos grantees assim:

O grantee fazia parte como Especialista visitante. Alguns dos grantees foram muito atuantes e contribuíram para o desenvolvimento profissional de professores da SCBEU e fora dela, através de palestras, seminários, doações de material, etc. A missão da SCBEU era educacional e cultural: *ensinar a língua inglesa, segundo os padrões pedagógicos vigentes –claro, nos Estados Unidos – e promover boas relações culturais entre Brail [sic] e os Estados Unidos* (Gomes de Matos; 2007 - grife nosso).

Além do apoio na formação de professores, segundo Gomes de Matos, a USIA “promovia muito o ensino do inglês americano: distribuía livros e a revista English Teaching Forum”. A maior parte dos materiais didáticos utilizados pela SCBEU na década de 50 era importada dos EUA, muitos de fato doados pela Embaixada (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). Além disso, segundo Rabelo (2007, [s.p.]), “(...) recebíamos livros de metodologia, livros de lingüística, prática de ensino, ou seja *classroom direction* e esse tipo de coisa era muito comum.”

Gomes de Matos afirmou que os livros didáticos eram importados dos EUA até a impressão desses livros, mais tarde, por editoras no Brasil (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). *Let's Learn English* é um exemplo de um livro didático produzido nos EUA que depois foi

reproduzido por editoras brasileiras e utilizado nas salas de aula da SCBEU e outras instituições de ensino de inglês no Recife.³⁷

Com a influência e apoio econômico do governo norte-americano e o apoio técnico do ELI da Universidade de Michigan, não deveria ser surpresa que as metodologias de ensino de inglês na SCBEU, segundo Gomes de Matos, fossem “de base Audio-Lingual, inspiradas no que se fazia no English Language Institute (University of Michigan).” Gomes de Matos afirmou que o livro *Teaching and Learning English* de Charles C. Fries era “um dos manuais inspiradores” no Recife, como também o livro *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* de Robert Lado, que em 1971 foi traduzido para o português e publicado como *Introdução á Lingüística Aplicada* pela Editora Vozes. Finalmente, em 1970, Gomes de Matos organizou a coletânea *Methodology and Linguistics for the Brazilian Teacher of English* (em inglês) pela Editora Pioneira e o Centro de Lingüística Aplicada Yázigi, ambos de São Paulo. Este livro incluiu textos extraídos de volumes de autores brasileiros, americanos, britânicos e canadenses (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]).

Mas, a mudança do Método de Tradução Gramatical para a abordagem Audiolingüal na SCBEU não foi fácil. Rabelo afirmou que esta foi complicada pela necessidade dos professores de contextualizar a gramática utilizando um livro que não dava explicações sobre seu uso, além de aprender a usar novos equipamentos de áudio (Rabelo; 2007, s/p).

Assim, mesmo utilizando livros desenhados com abordagem audiolingüal, a tradição de estudo da gramática era tão forte que muitos alunos e professores adotavam o livro *Graded*

³⁷ Outros exemplos incluem o livro *Intensive Course in English*, originalmente produzido pelos Serviços de Língua Inglesa (English Language Services - ELS) da USIA, *Graded Exercises for English*, de Robert J. Dixson, originalmente publicado por Regents Publishing em Nova York, e *English This Way*, também originalmente publicado pelo ELS, todos posteriormente publicados em edição brasileira pela editora Ao Livro Técnico em Rio de Janeiro.

Exercises in English de Robert J. Dixon para complementar as aulas e a aprendizagem (Rabelo, 2007, [s.p.]).³⁸

Além disso, Rabelo afirmou que:

Chegava muito, muito material. Mas o material que chegava normalmente não podia, praticamente, ser usado. Por exemplo, quando começou o método audiolingual, a Sociedade teve que comprar equipamento de áudio para todas as salas porque não se trabalhava com este sistema (2007, [s.p.]).

O livro didático utilizado na SCBEU durante esta época de audiolingüalismo, segundo Gomes de Matos e Rabelo, era *Let's Learn English* de Audrey L. Wright, professora de inglês da Universidade da Califórnia com grande atuação na América Latina, especialmente no México e na Colômbia onde trabalhou em institutos de difusão da língua inglesa e cultura americana, e James H. McGillivray, Oficial de Informação da USIS em São Paulo (Anexo N. 13, Figura 22). Este livro foi publicado pelo American Book Company em 1955 e depois, em 1960 no Rio de Janeiro por Ao Livro Técnico S.A., com a segunda edição publicada pela mesma editora em 1967 (Anexo N. 13, Figura 23).

O livro começa com um capítulo que apresenta as vogais e consoantes em inglês, a entonação e a pronúncia. Cada capítulo do livro é estruturado de um modo similar à forma geral, sendo divididos em: prática oral, estrutura, prática com figuras, vocabulário e expressões idiomáticas e, finalmente, exercícios de prática de pronúncia, ditado e conversação. O livro dá uma ênfase, na maneira audiolingüal, à entonação e pronúncia, mapeando cada frase com as caídas e subidas de voz e acompanhando novo vocabulário com transcrição no alfabeto fonético. “Era um livro na tradição audio-lingual-estrutural, com as virtudes e os problemas desse enfoque pedagógico” (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]) (Anexos 14 a 17).

³⁸ Este livro, de estudo limitado a estruturas gramaticais e exercícios gramaticais, era um livro didático norte-americano, com edição brasileira pela editora Ao Livro Técnico no Rio de Janeiro, muito adotado no Brasil e em outros países do América do Sul, segundo entrevista com Francisco Gomes de Matos (2007, [s.p.]).

Talvez o aspecto mais chocante desse livro, quando se compara com os livros didáticos anteriormente mencionados, é a completa falta de referências culturais. Em *Let's Learn English* não são mencionados estilos de música, a forma de governo, ou o dia-a-dia de uma criança norte-americana, nem são oferecidos trechos de textos literários ou referências a comidas, feriados, ou passatempos. Parece que o audiolingüalismo conseguiu divorciar a língua da cultura, enfocando as estruturas da língua ao invés do uso cultural. Com o audiolingüalismo, a língua inglesa foi apresentada como um bem científico, livre de cultura e de política.

Assim, fica fácil também acreditar que o ensino da língua inglesa é apolítico. Quando, em entrevista, os professores de inglês entrevistados foram perguntados se existia uma conexão entre a luta contra o comunismo no hemisfério e a difusão da língua inglesa, ao invés de oferecer uma resposta sobre a sua experiência vivida, ou ofereceram uma resposta que, seguramente sem intenção, fugia à pergunta, escondendo-se atrás de cortinas acadêmicas de pode-seres e “isso é uma pergunta complicada”, ou ofereceram um simples “não”.

Contudo, Phillipson afirmou que “a crença de que o ensino da língua inglesa não é político serve para desconectar a cultura da estrutura e supõe que preocupações educacionais podem ser divorciadas das realidades sócio-econômico-políticas”. Este divórcio de preocupações educacionais e realidades sócio-econômico-políticas encoraja uma abordagem técnica do ensino da língua inglesa, permitindo que essa língua seja exportada como um produto a um mercado local (67). Como apresentar o ensino de uma língua, que é disseminado e apoiado por um governo, como não político? É simples: apresentá-la baseada puramente na lingüística estrutural.

Esta imagem da língua inglesa como um bem livre, facilitava a exportação desta para diferentes culturas, onde a metodologia e o livro não tinham de ser modificados de país para país ou cidade para cidade. Assim, quando o audiolingüalismo chegou ao Recife através da

SCBEU, permaneceu com o mesmo aspecto do Rio de Janeiro ou, mesmo, de Buenos Aires. No mesmo estilo como as políticas de boa vizinhança, este método chegou ao Recife à “chicote” disfarçado de “cenoura”, sem ser solicitado, e sem pesquisar se era coerente com os objetivos dos alunos e professores.

O audiolingüismo da SCBEU colocou ênfase na capacidade de conversar “corretamente” na língua inglesa, se oferecendo como um produto “universal” e sem cultura. O aluno podia aprender a língua sem pensar na comida norte-americana, sem preocupar-se com acordos políticos, sem ter ansiedade de que o ensino da língua seja uma ferramenta imperial, sempre reconhecendo a necessidade de estudar mais até chegar à perfeição.

Mas se não pertencia, nem se referia à cultura norte-americana, porque o governo norte-americano investiu tanto na sua difusão no Recife?

Uma dica que nos leva a entender esta pergunta é que o aspecto cultural que faltava nos livros, se encontrava dentro das paredes da SCBEU. Uma vez que o aluno entrava no estabelecimento, um ambiente cultural envolvia-o. A falta de referências a comidas norte-americanas e ao dia-a-dia de uma criança norte-americana era substituída por apoio da USIA/USIS a eventos culturais promovidos na SCBEU. Além do grantee e apoio técnico, também chegaram à SCBEU vários atores culturais, religiosos, intelectuais e políticos, como afirmou Fausto Rabelo, que também era aluno da SCBEU nos anos 1960:

E tinha também, assim, a freqüência de pessoas que vinham. Tivemos também música, corais, grupos pequenos, às vezes eram em associação com alguma coisa a ver com a religião. Eles vinham e cantavam músicas evangélicas, muito bonitas (...) Por exemplo, vinha um grupo, e nos éramos convidados, tinha convite porque nós tínhamos uma carteirinha de sócio lá do Brasil Estados Unidos desde a matrícula, e então a gente recebia os convites. Nesta época, havia muita participação do pessoal do governo - prefeito, deputado, governador muitas vezes vinham a estes eventos. E lembro uma vez veio um grupo de quatro pessoas e eles tocaram guitarra e bateria, e nessa época, achava que era um pouco diferente. Chegavam escritores, assim, pessoal de jornal, também, e de universidades (Rabelo; 2007, [s.p.]).

Isso além dos programas de intercâmbio, já esboçados no capítulo anterior, que levavam o aluno diretamente para os EUA para aprender o *American Way of Life*, assegurando por visto e contrato, que voltaria para o Recife depois.

Enfim, para melhor entender o status não-político do audiolingüalismo e do ensino de inglês no Recife, perguntamos o seguinte: Um aluno recifense, percebendo a necessidade de aprender a língua inglesa (pelo aumento da presença econômica, política, militar e física dos EUA no Recife), vai para a SCBEU, (instituto financiado pelo governo norte-americano), estuda por um livro (desenvolvido sobre um modelo que o governo norte-americano financiou, escrito por funcionários do governo norte-americano e doado pela USIS através do Consulado norte-americano) com o apoio de um professor/professora (que viajou para os EUA através de uma bolsa financiada pelo governo norte-americano, a um Instituto de divulgação de um método de ensino de línguas desenvolvido em parte pelo governo norte-americano dentro de uma universidade pública dos EUA também financiada pelo governo norte-americano), pega livros da biblioteca (doada pela USIS através do Consulado norte-americano), assiste palestras (de norte-americanos cuja viagem também foi financiada pelo governo norte-americano) e é oferecido viagens de intercâmbio para os EUA (também financiados através do governo norte-americano), e isso não é político?

Claro que não. Nem é cultural. Na época do audiolingüalismo, estudar a língua inglesa era uma atividade puramente lingüística.

E o audiolingüalismo não ficou guardado entre as paredes da SCBEU, nem terminou a influência da SCBEU na sala de aula ou no auditório. A SCBEU oferecia cursos de formação de professores, tanto para professores da SCBEU como para professores de outros institutos ou escolas; e vários professores da SCBEU, incluindo Fausto Rabelo e Gomes de Matos, trabalhavam em outras escolas da rede pública e particular de Recife. Assim, os métodos de ensino da SCBEU, apoiados pela USIA, USIS e a Embaixada Norte-Americana, alcançaram diferentes instituições, escolas e alunos.

3.2.4 A Abordagem Funcional/Comunicativa

Mesmo com apoio do governo dos EUA, o audiolingüalismo sofreu críticas. Dentro dos EUA críticas ao audiolingüalismo chegaram de duas frentes: de professores que determinaram que os resultados práticos do audiolingüalismo não alcançavam as expectativas, e de lingüistas, principalmente Noam Chomsky, que criticaram tanto a teoria lingüística como a teoria de aprendizagem (Richards & Rodgers; 1986, 59).³⁹

Se o audiolingüalismo pode ser concebido como uma política, e assim, como um componente da hegemonia do inglês norte-americano no mercado de ensino de línguas, é fácil imaginar como estas críticas colocariam esta hegemonia em uma posição precária. Mas como Gomes de Matos (2007, [s.p.]) apontou em entrevista, o audiolingüalismo, como o Método de Tradução Gramatical, também não satisfazia os objetivos dos alunos e professores na SCBEU. Nas palavras de Gomes de Matos:

Naquela época, o pensamento predominante, entre os professores de inglês na SCBEU era o de aprender a falar o inglês americano com o mínimo de sotaque. Praticava-se, assim, um tipo de preciosismo fonético. O Presidente da SCBEU, Prof. Elijah Von Sohsten, autodidata, era apaixonado por Fonética (do inglês americano). (...) Em sala de aula, os professores que partilhavam da crença na pronúncia quase sem sotaque exigiam isso dos alunos, mas havia alguns que discordavam dessa postura e praticavam o que se chamaria mais tarde uma abordagem centrada na prioridade da comunicação, isto é, o mais importante era ajudar os alunos a se comunicarem de maneira compreensível. (...) Em suma, o princípio da primazia da língua falada (Priority/Primacy of Speech) que era preconizado nos estudos de lingüistas estruturalistas refletia-se no Ensino de Inglês, chegando-se ao exagero (irrealismo) de esperar que professores não-nativos tivessem o mínimo de sotaque. A Lingüística de base americana e o ensino de inglês andavam lado a lado, mas havia quem discordasse dessa influência unilateral.

³⁹ O lingüista Noam Chomsky, numa entrevista em 1987 publicada na revista *Reading Instruction Journal* afirmou que nos anos 1950, era comumente aceito que: 1) a língua é um conjunto de hábitos e capacidades, 2) o conhecimento de uma língua é obtido através de mecanismos de condicionamento, associação, e treinamento, e 3) usar uma língua é exercer as capacidades que foram dominadas (Chomsky; 1987, [s.p.]). Contudo, Chomsky argumentou que “a língua não é uma estrutura de hábito”, afirmando que o comportamento lingüístico envolve criatividade e inovação (Richards & Rodgers, 1986, 49) e que “isso não é um fenômeno exótico – é a norma” (Chomsky; 1987, [s.p.]). Chomsky continuou a criticar o Behaviorismo, argumentando que esta teoria não poderia servir como modelo de aprendizagem de línguas já que a linguagem humana não é um comportamento imitado, mas uma linguagem sempre re-criada baseada no conhecimento de regras abstratas, e assim, as frases são geradas da competência do educando (Richards & Rodgers, 1986, 49). Como resultado destas críticas “de repente, o paradigma audiolingüal completo foi questionado: a prática de modelos, os drills, a memorização” (50).

Além disso, segundo Rabelo (2007, [s.p.]), também em entrevista, a adaptação à abordagem audiolingüal foi complicada por causa das dificuldades causadas pelo uso do equipamento de áudio (fita, roda, etc.).

A abordagem unilateral do audiolingüalismo, então, causou três problemas. O primeiro problema era técnico – os professores tiveram problemas com o equipamento, e às vezes, o equipamento necessário para seguir o método ao pé da letra faltava completamente. O segundo problema se encontrava no nível acadêmico – o próprio professor se sentia ameaçado por esta abordagem que exigia um nível exagerado de pronúncia, como também de compreensão aural, para um falante não-nativo da língua. Mas, o problema mais grave era que o audiolingüalismo não correspondia aos objetivos dos alunos que desde o Método de Tradução Gramatical procuravam a capacidade de comunicar-se em inglês. O preciosismo com a pronúncia, em vez de aumentar esta capacidade, serviu como um obstáculo que atrapalhava a capacidade de comunicar-se com fluência. Ou seja, o método hegemônico ainda estava em conflito com os objetivos de aprender-se a língua inglesa.

Então o audiolingüalismo já estava numa posição precária quando surgiram as críticas lingüísticas ao método. Mas o método direto, empregado pela Aliança Francesa, também não oferecia uma resposta aos anseios dos alunos de inglês por causa da infusão cultural deste método somada ao crescimento do anti-americanismo (que será retratado melhor no próximo capítulo). Então, como aprender ou ensinar o inglês sem este método norte-americano? Como aprender o inglês sem a influência da cultura norte-americana?

Outra opção aparecerá na forma das primeiras franquias da Cultura Inglesa a abrir no Recife na década de 1970 utilizando a abordagem funcional (ou comunicativa).

3.2.4.1 Origens da Abordagem Funcional/Comunicativa

As críticas de Chomsky, originalmente publicadas no livro *Syntactic Structures* em 1957, incomodaram não só o audiolingüalismo, mas também a Abordagem Situacional, abordagem predominante na Grã Bretanha nos anos 1950.

Parcialmente devido às críticas de Chomsky, houve a procura, por parte dos lingüistas britânicos, de focar a proficiência comunicativa na língua, ao invés de nas estruturas (Richards & Rodgers; 1986, 64). Também nesta época, houve maior interdependência entre os países europeus e a necessidade de ensinar a adultos as línguas européias do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa (65).

A Abordagem Situacional (ou Abordagem Oral) foi desenvolvida por lingüistas britânicos que desejavam desenvolver uma fundação científica para uma abordagem oral ao ensino de inglês (Richards & Rodgers; 1986, 31). Nessa abordagem, a língua era ensinada pela prática de estruturas básicas através de atividades baseadas em “situações” (64). Lingüistas como Palmer e Hornby desenvolveram essa abordagem sobre os princípios de *seleção* (procedimentos de escolha de conteúdo lexical e gramatical), *gradação* (princípios de organização e seqüência do conteúdo), e *apresentação* (técnicas de apresentação e prática do conteúdo) (33).

Em 1971 um grupo de peritos começou a estudar a possibilidade de dividir a aprendizagem de línguas em funções específicas. Estes estudos abriram o caminho para uma abordagem *Comunicativa* ou *Funcional* que dá maior ênfase ao significado, contextualização e uso social da língua (67-68).

Nesta nova abordagem, segundo Adamson (2004, 608) “A comunicação é vista como interação social e portanto dinâmica e influenciada pelo contexto cultural, ao invés de ser um sistema lingüístico fixo existindo num vazio.” Mas Adamson afirmou que os termos

abordagem comunicativa e ensino comunicativo, “na realidade, são termos de guarda-chuva para uma abrangência de princípios de desenho de currículo e métodos de ensino que compartilham a mesma filosofia subjacente” e não “um método específico”.

3.2.4.2 A abordagem funcional comunicativa no Recife

Na década de 1970, a SCBEU mudou para um livro chamado *English for Today*, que, nas palavras de Rabelo “foi um desastre” por causa da falta de contextualização da gramática e da preservação de elementos behavioristas. Esse livro do National Council of Teachers of English (Conselho Nacional de Professores de Inglês) foi publicado em 1972 pelo McGraw-Hill Book Company (Anexo N. 18) e é dividido em capítulos por tema, mas ainda apresenta-se muito carregado de exercícios repetitivos.

O cansaço com o audiolingüalismo e o surgimento da abordagem funcional seguramente ajudaram a nova Cultura Inglesa a conseguir matrículas em Recife. Contudo, concordando com a afirmação de Phillipson, quando a Cultura Inglesa chegou em Recife, a SCBEU e o inglês norte-americano, através do apoio econômico e político da Embaixada dos EUA, já tinham se implantado firmemente em Recife e o audiolingüalismo já tinha passado uma década sem nenhum contrapeso real.

Em 1965 o British Council lançou *English Teaching*, um panfleto regular para professores de inglês no Rio de Janeiro (Gomes de Matos; 2007, [s.p.]). Na década de 1970, a primeira Cultura Inglesa abriu em Recife, provocando forte competição com a SCBEU. Na mesma época, a SCBEU abriu uma filial no bairro de Boa Viagem. Quando a Cultura Inglesa, também, abriu uma escola em Boa Viagem, nas palavras de Fausto Rabelo:

(...) quando a Cultura Inglesa entrou, entrou com uma estrutura muito bem montada. A Cultura abriu em Boa Viagem (...) e a [Sociedade Cultural] Brasil Estados Unidos de Boa Viagem nunca chegou a ter as metas que nos queríamos.

Percebe-se que existiu (e existe) uma competição entre o inglês americano e o inglês britânico no Recife, e seguramente, entre os interesses e influência dos países vinculados com estas variantes. Nesta competição, a língua estrangeira hegemônica não parou de ser a língua inglesa, mas a hegemonia norte-americana na produção de metodologia de ensino da língua inglesa, eventualmente, era rejeitada e substituída pelo modelo britânico.

Nesta época, também, as mudanças na legislação educacional (esboçadas no capítulo 2) tiraram a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira das escolas e reduziram a escolaridade em um ano, assim abrindo um mercado de ensino de línguas no setor privado. Vários outros institutos de ensino de língua (como Yázigi e Fisk) abriram, originalmente oferecendo apenas a língua inglesa. O mercado abriu, e já não existia uma única pronúncia de inglês.

Poder-se-ia supor que a inclusão de variantes de inglês além do norte-americano (que também, contém variantes dentro de si) foi um sintoma da perda de hegemonia dos EUA no Recife, ou que, esta hegemonia entrou em cheque nesta cidade. Afinal de contas, a variedade de pronúncias e vocabulários se expandiu, permitindo a procura por estudar um inglês britânico, ou um inglês “global” ou “universal”.

Mas percebemos que atrás deste argumento também existe uma porta de escape fácil. Vinculando o estudo da língua inglesa ao “britânico”, ao “mundo globalizado” ou ao “universal” quebrou a conexão da hegemonia da língua inglesa no Recife com a hegemonia norte-americana, ou apenas escondeu-la? A língua inglesa no Recife realmente conseguiu divorciar-se das ideologias vinculadas com a hegemonia norte-americana? E quais são estas ideologias vinculadas com a língua inglesa?

No Capítulo 4 analisamos a resposta do PCB e do ISEB à hegemonia norte-americana, procurando os pontos em comum e contrários ao modelo esboçado por Phillipson. Esperamos, assim, encontrar a ideologia em questão e a conexão dela com o imperialismo no Recife.

4 O ISEB E O PCB: ANTIIMPERIALISMO E ANTIAMERICANISMO

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês (...)*

Trecho da música *João e Maria*
de Francisco (Chico) Buarque de Hollanda

Povo de Recife!

Povo Pernambucano!

Povo do Nordeste!

Trabalhadores, operários e camponeses!

Com estas frases, o então deputado federal do Distrito Federal e líder reconhecido do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Luiz Carlos Prestes, se dirigiu ao grupo de recifenses reunidos no Parque 13 de Maio no dia 26 de novembro de 1945 para participar num comício do PCB (Prestes; 1947). O PCB era então um partido de crescente popularidade na cidade, definindo-se pela proximidade com as massas de agricultores e operários e a oposição ao “imperialismo ianque”.

Os capítulos anteriores foram dedicados a retratar uma paisagem das primeiras décadas da difusão de língua inglesa como projeto no Recife. Através desse retrato, ficou evidente que por causa do investimento do governo norte-americano (e outros) neste projeto – tanto na criação de organismos, agências e centros responsáveis, quanto na difusão da língua e das metodologias de seu ensino – seria irreal, ou pelo menos artificial, divorciar a difusão desta língua e seu ensino do cenário político do momento, caracterizado pela luta de ideologias econômicas e políticas.

Contudo, depois de ler os capítulos anteriores, o leitor (ou leitora) poderia levar a impressão de que o imperialismo no Recife se desenvolveu e progrediu numa tranquilidade

social, sem oposição. Neste capítulo, veremos que existia de fato um movimento forte de oposição, que, também, foi fortemente reprimido.

Chegando ao final desta dissertação, pretendemos apresentar a resposta de intelectuais e políticos que protestaram contra a hegemonia norte-americana e os programas norte-americanos promovidos no Brasil. Esta tarefa apresenta algumas dificuldades, a primeira sendo a tarefa de escolher em quais intelectuais ou grupos políticos focar – logicamente, num capítulo só não cabe uma análise muito profunda. Por isso, decidimos focar na atuação do PCB no Recife e no trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na “fabricação” de ideologias.

Escolhemos o PCB por ser o maior partido político atuando no Recife nessa época, e que manteve posições firmemente antiimperialistas. Já o ISEB, escolhemos por ser um instituto fundado pelo governo federal para criar uma nova ideologia de desenvolvimento nacional, e por isso, uma expressão de antiimperialismo institucionalizado que passou por conflitos internos por estas razões.

Os argumentos desses dois grupos não se referem diretamente à difusão da língua inglesa como elemento do Imperialismo. Ao invés disso, se referem ao imperialismo político e econômico dos EUA. Mesmo assim, percebendo que a língua inglesa é apenas um anexo do imperialismo de grande escala, acreditamos que os argumentos de organismos brasileiros contra o imperialismo estrangeiro merecem destaque nesta pesquisa.

Dizemos “anexo” porque, como vimos no primeiro capítulo, além de ser simplesmente uma língua estrangeira ou uma matéria escolar, a língua inglesa funciona dentro do imperialismo através de forma e conteúdo. Simplificando, a língua inglesa é uma ferramenta do imperialismo, às vezes como veículo das ideologias hegemônicas, às vezes como expressão da ideologia, mas sem imperialismo econômico, político, militar, social, cultural, etc. não pode existir Imperialismo Lingüístico.

Dado as dificuldades já mencionadas, dividimos este capítulo em três partes distintas. Na primeira, oferecemos um esboço da atuação do PCB na cidade do Recife. Em seguida, oferecemos as posições ideológicas do PCB e do ISEB, antes de, finalmente, analisar como a definição de imperialismo oferecida por esses organismos compara com a definição oferecida na parte teórica desta pesquisa.

4.1 O PCB no Recife

No momento que Prestes ofereceu o discurso já mencionado no Parque 13 de Maio, o PCB, formado em 1922, havia ganhado, de novo, a legalidade, havendo perdido esta depois do movimento de insurreição planejado pela Aliança Nacional Libertadora no Recife em 1935 e, posteriormente, sofrido o encarceramento e tortura de vários dos seus militantes. Nas palavras de Diógenes Arruda, pernambucano e então militante do PCB:

Pernambuco havia sofrido muito com a repressão. Vários dirigentes e militantes do Partido haviam sido mortos barbaramente pela polícia de Pernambuco. (...) Então, o povo pernambucano, os trabalhadores, os comunistas de Pernambuco, tinham muitos heróis e mártires. (...) Fui também no comício do Parque 13 de Maio, e era impressionante a acolhida de operários, de estudantes para ingressar no Partido Comunista do Brasil (Arruda; 1979, [s.p.]).

Em 1946, vários comícios foram realizados em bairros do Recife em preparação para o comício do Dia Internacional dos Trabalhadores que se realizaria no Parque 13 de Maio, mais uma vez com a presença de Prestes. Apesar da proibição do governo de Dutra, reuniu-se, segundo Gregório Bezerra, “a maior concentração de massas da história do Recife” (Bezerra; 1979, 28).

Neste mesmo ano, o PCB fez uma campanha para a retirada das bases militares norte-americanas do Nordeste. Nesta campanha, o PCB insistiu que os norte-americanos entregassem as bases militares e navais, ainda ocupadas desde o período da guerra. Arruda contou sobre um comício de quase 200 mil pessoas: “E dissemos: Fora americanos! Fora

americanos das nossas bases e de nosso país!” Como resultado desta campanha, “(...) se criou no meio da massa um ódio contra os americanos que eles não podiam sair na rua” (Arruda; 1979, [s.p.]).

Assim, enquanto a presença norte-americana crescia no Recife, também crescia o sentimento antiamericano e a popularidade do PCB. Esta popularidade cresceu tanto que nas eleições de 1947, ano no qual o PCB possuía 220 mil membros no país, foram eleitos 8 deputados estaduais em Pernambuco e, no Recife, 12 vereadores de uma câmara de 25. Além disso, o próprio Gregório Bezerra foi escolhido como prefeito, mas nunca tomou posse por causa de uma lei na Câmara de Deputados que passou a indicação de prefeito de Recife (e outras cidades) ao governador e ao presidente da república (Arruda; 1979, [s.p.]; Bezerra; 1979, 32 e 42-43).

Esta tendência de apoiar o PCB nas eleições não se limitou ao Recife – em Olinda, também, a maior bancada de vereadores ficou com o PCB e em Jaboatão o médico comunista Manoel Rodrigues Calheiros foi eleito para a posição de prefeito, tornando-se o primeiro prefeito comunista a tomar posse no Brasil (Buonicore; 2006, [s.p.]).

Contudo, em maio de 1947 o PCB passou, mais uma vez, à ilegalidade, e em janeiro de 1948 os mandatos dos deputados federais do PCB foram cassados. Com isso, e a acusação de envolvimento do Gregório Bezerra e outros integrantes do PCB no incêndio do 15o Regimento de Infantaria em João Pessoa, as ações do PCB passaram à clandestinidade.

Mesmo na clandestinidade, os trabalhos do PCB continuaram, destacadamente na participação com as Ligas Camponesas no agreste e sertão pernambucano, e, eventualmente no campo eleitoral do Recife, apoiando Cid Sampaio da UDN na campanha de governador em 1958 e Miguel Arraes do Partido Social Democrático para prefeito, com ambas as campanhas levando ao sucesso dos candidatos (Bezerra; 1979, 145-152 & 154-157), ao contrário da

campanha presidencial do Marechal Lott em 1960, que não obteve o mesmo resultado positivo (164).

Com a posse de Miguel Arraes como governador em 1963 (esta vez pelo o Partido Social Trabalhista, mas com apoio do PCB), a atuação do PCB no sindicalismo rural e urbano aumentou, culminando na greve dos açucareiros de 200 mil trabalhadores em novembro de 1963 e a greve de CONSINTRA, de trabalhadores rurais e operários em janeiro de 1964, ambas com o apoio organizacional de Gregório Bezerra do PCB (Bezerra; 1979, 177).

Com o golpe militar no dia 1 de abril de 1964, a repressão contra os comunistas e sindicalistas chegou a um novo nível de barbaridade, com os líderes e militantes dos vários grupos sendo encarcerados e, muitas vezes, torturados. O caso mais público se manifestou na brutal tortura de Gregório Bezerra pelas ruas e na praça pública de Casa Forte. Vários destes militantes, incluindo Francisco Julião das Ligas Camponesas, Diógenes Arruda e Gregório Bezerra, depois de longos anos na prisão, conseguiram sair do país como refugiados. Por causa da repressão, o PCB recuou do Recife durante o governo militar, mantendo contato com pouco mais de uma dezena de assalariados agrícolas em 1967 (Abreu e Lima; 2004, 8).

4.2 As ideologias anti-imperialistas: o ISEB e o PCB

Percebe-se a presença de um sentimento antiimperialista, então, que respondia à presença crescente dos EUA, ou de interesses dos EUA, no Recife. Mas como foi este antiimperialismo? Nesta seção tentaremos entender os fundamentos deste sentimento presente no PCB, em nível nacional, e no ISEB, instituto de apoio governamental.

4.2.1 O ISEB e a ideologia de desenvolvimento nacional

O ISEB, continuação (pelo menos parcial) do “grupo de Itatiaia” e do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), foi criado em julho de 1955 por um decreto do governo interino de João Café Filho (Toledo; 1978, 184; Pécaut; 1990, 107).

A transformação do IBESP em ISEB o vinculou ao MEC (como instituição autônoma) e criou os seguintes departamentos e seus responsáveis (de várias tendências nacionalistas): Filosofia, Álvaro Vieira Pinto; História, Cândido Mendes; Economia, Ewaldo Correia Lima; Sociologia, Guerreiro Ramos; e Ciências Políticas, Hélio Jaguaribe (Pécaut; 1990, 109).

Carlos Guilherme Mota (1977, 156) em *Ideologia da Cultura Brasileira* destacou que as décadas de 1950 e de 1960 representam duas fases – a de criação e consolidação de uma ideologia e a de desintegração de tal ideologia, respectivamente. Foi com a eleição de Juscelino Kubitschek que o ISEB se tornou ator principal na primeira fase ao assumir o papel de “fábrica de ideologias”, com o então presidente afirmando o objetivo da instituição de formar “uma mentalidade, um espírito, uma atmosfera de inteligência para o desenvolvimento” (1957 *apud* Toledo; 1978, 32 e Pécaut; 1990, 110). Enfim, foi declarado no 1º artigo do Regulamento Geral do ISEB:

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (...) é um centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional (1955 *apud* Toledo; 1978, 32).

A ideologia mais associada com o ISEB, então, é a de desenvolvimentismo nacional. Devido às interpretações distintas apresentadas pelos membros do ISEB do desenvolvimento nacional, é impossível resumir esta ideologia sem negligenciar ou contradizer o pensamento de pelo menos um deles. Contudo, tentaremos chegar à essência desta ideologia em apenas

alguns parágrafos, empregando citações de trabalhos isebianos que resumem o conceito de “nacionalismo” na ideologia apresentada e que definem o “desenvolvimento”.

4.2.1.1 A ideologia de desenvolvimento nacional

No livro *O Nacionalismo na Atualidade Brasileira*, Hélio Jaguaribe (1958) destacou que “o nacionalismo consiste, essencialmente, no propósito de instaurar ou consolidar a aparelhagem institucional necessária para assegurar o desenvolvimento duma comunidade” (*apud* Toledo; 1978, 134). Este conceito de nacionalismo, segundo Vieira Pinto em *Consciência e Realidade Nacional* (1960), não deveria ser confundido com o nacionalismo imperial. O nacionalismo dos países subdesenvolvidos não seria um nacionalismo fascista ou xenófobo com “vocaçãõ” imperialista, mas a única maneira de participar de um verdadeiro internacionalismo (*apud* Toledo; 1978, 131-132).

Isso porque, para a maioria dos isebianos, o subdesenvolvimento brota de uma situação colonial. Nas palavras de Vieira Pinto (1960):

(...) cedo ou tarde o país atrasado sofre alterações da estrutura material em conseqüência quase sempre da instalação de dispositivos de dominação externa destinados a melhor explorá-lo, que acabam por sugerir a um ou outro indivíduo a transformação da consciência que conduz à meditação crítica sobre a realidade (*apud* Toledo; 1978, 36).

Cândido Mendes, em *Nacionalismo e Dependência* (1963) chegou a identificar o subdesenvolvimento com a estrutura colonial afirmando que:

(...) quando nos referimos à estrutura colonial, descartamos como irrelevantes para a caracterização da área histórica ora em exame a sua assimilação ao mero estatuto político daquele regime. Não deixam de estar subordinadas à situação colonial aquelas nações que, há muito, conquistaram a sua independência jurídica mas se conservam ainda tributárias da estrutura em que originalmente se integravam, nas suas implicações mais profundas (*apud* Toledo; 1978, 68-69).

Para sair da situação colonial, segundo Vieira Pinto, o desenvolvimentismo nacional precisa ser uma ideologia “autêntica” que surge da consciência “das massas” com caminho e

identidade consciente. Mas “somente quando o país alcança o grau de desenvolvimento econômico capaz de gerar a atual modalidade de consciência nacionalista, dão-se os meios de superar as diversas formas de alienação de que sofre.” Este desenvolvimento econômico, pelo menos inicialmente, deveria surgir de um “capitalismo autóctone” com “plena consolidação do modo de produção capitalista nos países periféricos” (*apud* Toledo; 1978, 75).

Nestes trechos, percebe-se que o “nacionalismo” dos isebianos não era apenas um nacionalismo patriótico nem também xenofóbico, mas um nacionalismo que se definia por não ser imperialista. Também, não era expressamente anti-capitalista – ao contrário, exaltava o capitalismo industrial como a fonte do novo desenvolvimento nacional. O estrangeiro capitalista no Brasil, era, por essência, “anti-nação”; mas o brasileiro capitalista era nacional, enquanto se aliava com a indústria nacional, e não caía, por lucro próprio ou outro motivo, na tentação de se aliar com os interesses estrangeiros.

Como relatou Caio Navarro de Toledo, (1978, 117 e 118) no seu livro *ISEB: Fábrica de ideologias*, os isebianos entendiam que a sociedade brasileira era dividida em dois setores: os “dinâmicos e produtivos” (ou modernos) e os “estáticos e parasitários” (ou tradicionais). O setor tradicional incluía a classe latifundiária, a burguesia mercantil e a classe média não-produtiva; enquanto o setor moderno incluía a burguesia industrial, o proletariado (urbano e rural) e a classe média produtiva. Este seria o setor responsável pela consolidação do modo de produção capitalista, e do qual a nova ideologia deveria brotar. Os setores modernos se articulam, nas palavras de Cândido Mendes, quando da “derrubada da estrutura colonial e implantação em seu lugar de um princípio de funcionalidade social, que será assimilado, *lato sensu*, à industrialização.”

A partir de uma perspectiva que coloca ênfase no industrial e nos bens acabados, os isebianos identificavam que os setores modernos representavam “a nação” enquanto os improdutivos e estagnados representavam a “anti-nação”. Mesmo assim, Toledo afirmou que

os conflitos que surgiriam entre estes dois grupos ou entre outras distinções de classes sociais ou econômicas dentro do país não eram bem tratados pelos isebianos. Isso porque, para Vieira Pinto, Corbisier e Sodré, “as forças que se agrupam em torno daqueles setores que obstaculizam o projeto nacional-desenvolvimentista têm no imperialismo o seu principal agente” (Toledo; 1978, 122). Já vencido o imperialismo, não existirá as mesmas distinções.

Contudo, Vieira Pinto reconheceu a possibilidade de contradição de classes afirmando que:

(...) a teoria exposta (...) só a consideramos válida para a presente fase da realidade brasileira (...). Não desconhecemos a existência da contradição entre as classes e da sua luta como fator dinâmico *salutar* no processo do desenvolvimento (...); contudo, é preciso observar que a natureza dialética do processo permite que a resolução da atual contradição *principal* – imperialismo e a desigualdade no desenvolvimento – conduza a outras formas de contradição suprema, agora imprevisíveis” (apud Toledo; 1978, 125).

Resumindo (consciente do perigo já mencionado de entrar em plena contradição com alguns dos seus pensadores), o desenvolvimento nacional dos isebianos é de construção de uma nação sobre uma ideologia autóctone que brota do seio da população para guiar o desenvolvimento do país, neste caso através do desenvolvimento industrial e capitalista, assim, livrando-se do imperialismo do “metrópole” (ou país do Centro) que obstaculizou este desenvolvimento.

Antes de fechar esta seção, queremos destacar uma crítica de Roland Corbisier (1960), então diretor do ISEB, em *Formação e Problema da Cultura Brasileira*, que corresponde à nossa análise do peso simbólico da língua inglesa. Corbisier resumiu a importância da industrialização no desenvolvimento brasileiro assim: “A colônia exportando matérias-primas e produtos naturais, exporta o não ser, e importando produtos acabados, importa o ser” (citado por Toledo; 1978, 72 e Pécaut; 1990, 117). Ao tornar-se uma nação industrializada, a nação produz o próprio ser.

Mas Corbisier não limitou esta idéia à economia industrializada, percebendo também a imposição cultural do imperialismo. Segundo ele:

(...) importar o produto acabado é importar o ser, a forma, que encarna e reflete a cosmovisão daqueles que a produziram. Ao importar, por exemplo, o cadillac, o chiclete, a coca-cola e o cinema não importamos apenas objetos e mercadorias, mas também todo um complexo de valores e condutas que se acham implicados nesses produtos (*apud* Toledo; 1978, 86).

“Importar o ser”, então não significa apenas importar um produto, mas também o conjunto de noções ou ideologias ligadas a este produto. Esta importação estende-se tanto a produtos industriais acabados como a produtos culturais, como o cinema e a língua.

Importar, no caso do audiolingüalismo, um método de ensino com livros didáticos e materiais prontos, já empacotados dentro de um conjunto de idéias de como ensinar a língua, não seria importar o ser? Não seria importar o acabado, definido por outro, alheio à cultura, para consumo? Se aceitarmos a constatação acima de Corbisier, o consumo do audiolingüalismo, ou do ensino de inglês como produto importado, seria também consumir um complexo de valores e condutas implicado nesta língua e nas metodologias de ensino dela.

Estendendo o argumento de Corbisier um pouco mais, e invertendo a análise, quando Corbisier refere-se à Coca-Cola e ao cinema, perguntamos – um dos valores ou condutas implicados no consumo destes produtos não é a língua inglesa?

Através destas perguntas, percebemos que o inglês, nesta análise, serve como produto com valores e condutas implicados em seu consumo, e também como valor ou conduta implicado em outro produto, demonstrando o ponto feito por Phillipson que a língua inglesa serve como forma e conteúdo, com transmissora e transmitida.

4.2.1.2 As fases do ISEB

Como o ser humano exhibe uma mania de dividir qualquer relato em três etapas, encontramos que Caio Navarro de Toledo (1977, 186-189), no seu livro *ISEB: Fábrica de ideologias* reconheceu três fases do ISEB: 1. a manifestação de ideologias “ecletticas e conflitantes”, 2. a hegemonia da ideologia nacional-desenvolvimentista no interior do ISEB, e 3. o acompanhamento ao movimento político pelas Reformas de Base. No mesmo estilo, Daniel Pécaut (1990, 107), no livro *Os intelectuais e a política no Brasil* reconheceu três épocas relacionadas com o tipo de símbolo que o ISEB representava: 1. símbolo da síntese nacional-desenvolvimentista, 2. símbolo da síntese nacional-populista e, finalmente, 3. símbolo da síntese nacional-marxista.

Toledo concentrou-se, seu estudo, na segunda fase identificada por ele (a de hegemonia da ideologia nacional-desenvolvimentista). Mas para os propósitos deste capítulo, acreditamos importante mostrar as mudanças dentro do ISEB na terceira etapa identificada por Pécaut porque serve como um barômetro das pressões e mudanças ideológicas do momento que Mota identificou como a de “desintegração” da ideologia no ISEB fabricada.

O ISEB, desde o início, provocou desconfiança externa de intelectuais paulistas que temiam o ressurgimento do integralismo e de intelectuais de esquerda que percebiam uma aproximação entre getulistas e comunistas (Pécaut; 1990, 111). Mas em 1958, sofreu as primeiras crises por causa das divergências internas.

Em 1958, Hélio Jaguaribe publicou *O Nacionalismo na atualidade brasileira* que, entre outras constatações polêmicas⁴⁰, afirmou que a Standard poderia realizar a política nacionalista do petróleo se “essa fosse a forma mais eficaz de explorar o petróleo brasileiro e

⁴⁰ Como, por exemplo, que por razões de segurança e soberania nacionais, é necessário reprimir o PCB e de efetuar, mediante “mecanismos de segurança sul-americano, uma coordenação da defesa da ordem pública e de severa repressão à agitação comunista” (Toledo; 1978, 188).

proporcionar à economia nacional o pleno uso de tal matéria-prima” (*apud* Toledo; 1978, 134-135) e que “o neutralismo brasileiro, do ponto de vista de nossas próprias conveniências ideológicas e pragmáticas, deve preservar nossa maior aproximação com os EUA” (137).

Este “nacionalismo de fins” proposto por Jaguaribe entrou em total contradição com os pensamentos dos outros isebianos, assim ganhando respostas fortes dentro da instituição, como a constatação de Vieira Pinto que:

É fácil mascarar de nacionalismo tudo quanto convier aos interesses do defensor de tal desonesta doutrina porquanto os fins justificarão sempre quaisquer ações atuais. É possível dizer que a distinção citada se traduz praticamente por esta outra: nacionalismo de fins e entreguismos de meios (*apud* Toledo; 1978, 138-139).

A UNE, em assembléia extraordinária, foi convocada para o exame do livro de Jaguaribe e terminou em críticas ardorosas contra o “entreguismo” nele apresentado (Toledo; 1978, 191). Quando Guerreiro Ramos fez campanha para a exclusão de Jaguaribe do ISEB, a UNE se solidarizou com esse. A partir desta polêmica, Guerreiro Ramos e Roland Corbisier pressionaram o ISEB a abandonar a reflexão teórica e dedicar-se exclusivamente ao trabalho militante (Pécaut; 1990, 111).

Um Conselho de Tutela, reunido pelo MEC, pronunciou-se a favor do pluralismo teórico dentro do ISEB, e assim, os estatutos do ISEB foram modificados. Também, os poderes do diretor – Roland Corbisier – eram ampliados. Pouco depois desta modificação os intelectuais isebianos que mais se aproximavam da política governamental – Hélio Jaguaribe, Roberto Campos, Hélio Burgos Cabral, Ewaldo Correia Lima, e Anísio Teixeira apresentaram sua demissão (Pécaut; 1990, 112). Guerreiro Ramos também se afastava da Instituição, depois relatando que foi uma “questão de princípios” e que “a partir de dezembro de 1958, o ISEB se transformou numa agência eleitoreira, e ultimamente, numa escola de marxismo-leninismo, com honrosa exclusão talvez de alguma dissidência, devidamente neutralizada” (Toledo; 1978, 189).

Assim, o ISEB entrou na segunda etapa delimitada por Pécaut como a etapa em que representava um símbolo de síntese nacional-popular. Esta etapa se caracterizava pelo exercício de influência isebiana sobre as organizações nacionalistas e sobre a opinião progressista através de preparação de projetos de lei para a Frente Parlamentar Nacionalista, cursos para sindicalistas, e cursos para militares nacionalistas e estudantes. Para Roland Corbisier, o ISEB passou a ser “um organismo dedicado a participar do que poderíamos denominar precisamente: a revolução nacional brasileira” (*apud* Pécaut; 1990, 114).

Nesta etapa, a crítica externa se manifestou através de campanhas da imprensa contra o ISEB e prevenções pelos industriais e militares “antinacionalistas” contra a “propaganda comunista” do ISEB. Também, em 1960 diversos professores do ISEB trabalharam na campanha da candidatura à presidência do Marechal Lott (como também fez o PCB). Roland Corbisier abandonou a direção do ISEB para ocupar uma cadeira de deputado do Partido Trabalhista Brasileiro na Assembléia do Estado de Guanabara e Cândido Mendes e Guerreiro Ramos candidataram-se para sucedê-lo. A UNE se levantou contra o nome de Cândido Mendes por ele ser advogado de uma empresa estrangeira e o MEC designou Álvaro Vieira Pinto como sucessor (Pécaut; 1990, 113), assim assinalando a terceira etapa de Pécaut, a de símbolo de síntese nacional-marxista e também a terceira etapa de Toledo, a de movimento político pelas Reformas de Base.

Nesta terceira etapa o papel do ISEB, nas palavras de Pécaut, “assume um caráter explicitamente político ao lado da esquerda radical” (1990, 113). Associou-se em favor das “reformas de base” (agrária, bancária, universitária, etc.) e participou da redação de diversos *Cadernos do Povo*, fascículos com a intenção de apresentar as grandes questões do momento em linguagem simples e radical. Os *Cadernos do Povo* não eram publicados pelo ISEB (eram publicados pela editora Civilização Brasileira), mas eram promovidos pelo ISEB com alguns fascículos de autoria isebiana como: *Por que os ricos não fazem greve?* de Álvaro Vieira

Pinto, *Quem é o povo no Brasil?* de Nelson Werneck Sodré, *Quem dará o golpe no Brasil?* por Wanderley Guilherme dos Santos, e *Quem faz as leis no Brasil?* por Osny Duarte Pereira (Pécaut; 1990, 113; Toledo; 1978, 189-192). Nesta última etapa, o ISEB também exerceu influência sobre os Centros Populares de Cultura e uma parte dos professores e conferencistas pertenciam ao PCB (Pécaut; 1990, 113).

Nos primeiros dias de abril de 1964, o ISEB e outras instituições consideradas “subversivas”, como a UNE, foram invadidas pelas forças militares e tiveram as sedes destruídas e documentos, arquivos e publicações apreendidas ou consumidas pelo fogo. A existência do ISEB foi julgada como um “desserviço à nação” e por força do Decreto no. 53 884, assinado por Paschoal Ranieri Mazzili, foi extinto no dia 13 de abril (Pécaut; 1990, 113; Toledo; 1978, 31, 184, 191).

Inicialmente uma instituição de estudos vinculada ao governo de Kubitschek com a esperança de que serviria como apoio ideológico à administração, o ISEB transformou-se num instituto de disseminação de idéias nacionalistas de diversas tendências, mas quase sempre de definição antiimperialista, e, às vezes, marxista. Assim, em muitos pontos concordava com a apresentação do antiimperialismo do PCB, mas como veremos mais adiante, houve também pontos de divergência.

4.2.2 O PCB e o antiimperialismo

Bem antes do início do ISEB, no Manifesto de Janeiro de 1948, o PCB já empregava a linguagem do nacionalismo, referindo ao governo de Dutra como “antinacional” e contemplando a “intervenção imperialista”, particularmente norte-americana (Prestes; 1948, 76 & 88). Mas como veremos, o desdobramento da estrutura de classe formulado pelo PCB foi bem mais detalhado e o apelo para a luta contra o “imperialismo ianque” bem mais forte.

A intervenção imperialista norte-americana foi um tema de destaque no IV Congresso do PCB de dezembro de 1954 a fevereiro de 1955, onde, abaixo o subtítulo “Concentrar o fogo no imperialismo norte-americano” encontramos o trecho seguinte:

O fogo da ação nacional-libertadora é concentrado nos imperialistas norte-americanos. Se bem que o Brasil seja um país semicolonial, submetido à exploração de diversos grupos imperialistas, o Programa do Partido exige seu gume contra o imperialismo norte-americano, exigindo o confisco de todos os capitais e empresas pertencentes aos monopólios norte-americanos que operarem no Brasil, a anulação da dívida externa do Brasil para com o governo dos Estados Unidos e os bancos norte-americanos, *a expulsão do Brasil de todas as missões militares, culturais, econômicas e técnicas norte-americanas* etc. (Partido Comunista Brasileiro; 1954, 129 – grife nosso).

Nesse trecho, percebemos que o conceito do imperialismo do PCB era múltiplo. Não reconheceu apenas o imperialismo econômico, político e militar, e também não limitou o imperialismo cultural aos produtos culturais. O imperialismo, para o PCB incluía as missões envolvidas em promover a presença norte-americana no Brasil. Supomos que entre missões “militares” encontraríamos as bases militares no Nordeste, entre missões “culturais”, centros de divulgação de cultura e de língua, como a SCBEU no Recife, e entre missões “técnicas”, todos os projetos da USAID que depois culminariam na Aliança para o Progresso.

Na conclusão da seção sob o subtítulo já mencionado se encontra um resumo da importância de expulsar as missões norte-americanas do Brasil:

A solução do Programa é justa, baseia-se no fato importantíssimo de que o golpe contra os imperialistas norte-americanos é suficiente para garantir à revolução vitoriosa as posições econômicas e políticas que permitam ao regime democrático popular defender com sucesso a soberania e a independência nacional, o bem-estar do povo e o progresso do Brasil (Partido Comunista Brasileiro; 1954, 130).

Assim percebemos que o PCB chegou a uma conclusão bem similar a dos isebianos: uma vez vencido o imperialismo norte-americano, o inimigo, vindo de fora, não existirá, abrindo assim o caminho para a democracia, soberania e independência nacional.

Contudo, o mesmo documento afirmou que não seria possível vencer o imperialismo norte-americano, “sem liquidar simultaneamente a base econômica das forças sociais em que se apóiam[,] sem liquidar os restos feudais e o monopólio da terra” assim, reconhecendo a necessidade de reforma agrária bem antes do ISEB (130-131). Isso porque “A minoria

reacionária que domina o país luta desesperadamente pela conservação e defesa de seus privilégios e volta-se para os imperialistas norte-americanos, com os quais se identifica na luta por interesses que se combinam mutuamente” (130). Noutras palavras, o PCB identificou os EUA como o país de Centro, e o “Estado de latifundiários e grandes capitalistas” como o centro da Periferia, ligado com os EUA por interesses comuns.

O outro grupo identificado pelo PCB no IV Congresso foi a burguesia industrial. Se o setor latifundiário era antinacional por causa da sua ligação com o imperialismo norte-americano, para o PCB, o setor industrial era “nacional”. Contudo, o apoio teórico desta determinação fica entre confuso e ausente no documento, só conseguindo promover uma posição próxima a “o inimigo do meu inimigo é o meu amigo” afirmando que a burguesia nacional “Se bem que não seja capaz de romper por completo suas ligações econômicas com o imperialismo e os latifundiários, sente-se oprimida por ambos, opõe-se a ambos (...)”, e por isso “por determinado período pode apoiar o movimento revolucionário contra o imperialismo e contra o latifúndio e os restos feudais” (132).

Foi um raciocínio similar que levou o PCB a promover a “frente única” contra o imperialismo na *Declaração sobre a política do PCB* de 1958. Nesta declaração, o PCB relatou a expansão do desenvolvimento capitalista nacional “que constitui o elemento progressista por excelência”, mas destacou que este desenvolvimento “por sua própria natureza e ainda por se chocar com a resistência de elementos econômicos atrasados e sofrer a pressão do imperialismo”, se realizou num “ritmo desigual” (Partido Comunista Brasileiro; 1958, 176).

Também, na Declaração de 1958 o PCB conseguiu oferecer uma explicação mais clara do imperialismo, primeiro reconhecendo que o imperialismo norte-americano não era o único, com a Alemanha Ocidental e a Inglaterra participando também, mas que o imperialismo norte-americano mantinha “predomínio” (177). Em seguida, explicou que a exploração

imperialista causou a transferência para o exterior de uma “considerável parte do valor criado pelos trabalhadores brasileiros, o que reduz, em consequência, a taxa de acumulação capitalista no país (...)” e que por causa desta situação de dependência econômica a independência política do Brasil sofreu “sérias restrições” (178).

Por isso, afirmou que para lutar contra o imperialismo e os diversos agentes do imperialismo, seria necessário formar uma “frente única”. A frente única se comporia de todos os setores antiimperialistas e nacionais da população de diferentes classes sociais incluindo: o proletariado, os camponeses, a pequena burguesia urbana, a burguesia, os setores de latifundiários que possuem contradições com o imperialismo norte-americano, os grupos da burguesia ligados a monopólios imperialistas rivais dos monopólios dos EUA e, em destaque, os nacionalistas (185 e 186).

A heterogeneidade desta frente única, para o PCB, não era percebida como problema, uma vez que o objetivo foi de criar uma força ampla que poderia “lutar por um desenvolvimento independente e progressista contra o imperialismo norte-americano” (187). Isso porque a revolução procurada não era “socialista”, mas “antiimperialista e antifeudal, nacional e democrática”. Para justificar esta posição, o PCB declarou que o desenvolvimento capitalista, naquele momento, correspondia aos interesses “do proletariado e de todo o povo” (184), mas poucas páginas depois relatou que o proletariado, mesmo explorado pela burguesia, sofria “mais do atraso do país e da exploração imperialista do que do desenvolvimento capitalista” (187). Assim, então, o ponto não ficou claro – o desenvolvimento capitalista correspondia aos interesses do povo, ou simplesmente era o menos mal dos maus presentes?

Aliás, segundo o artigo de Assis Tavares (1966) *Causas da Derrocada*, publicado na *Revista Civilização Brasileira*, as causas do golpe de 1964 foram maiores que a frente. Para explicar estas causas, Tavares mencionou, explicitamente, os planos de Kennedy e a Aliança

para o Progresso (que em um momento foi chamado neste artigo de “Santa Aliança”) como componentes da “mobilização total do Departamento de Estado e do Pentágono, visando derrotar as forças progressistas no continente”. Tavares apontou que a Aliança para o Progresso nem tinha total apoio do Congresso estadunidense e muito menos do Departamento de Defesa norte-americana que atuava, através do Coronel Walters, adido militar da Embaixada Americana (32-33). Assim “o governo americano jogava com duas cartas” (33).

Tavares referiu-se às divergências entre os desejos do governo norte-americano e as resoluções do governo brasileiro com respeito a Cuba (a política de não intervenção, a posição de não excluir Cuba da OEA, etc.) para afirmar que “Pela primeira vez em nossa história, o país tutor e opressor sentiu que um governo brasileiro dava ares de emancipado, indicando que cedo cortaria as amarras que nos prendem aos Estados Unidos” e que isso foi “um dos pontos básicos da inquietação reinante durante o governo de Goulart. Esse um dos nós da crise política que teve sua solução no golpe de Estado” (34).

Esta referência de Tavares da conexão entre a política norte-americana e o golpe de estado não era a primeira que saiu do PCB. Em 1965, na *Voz Operária* do Comitê Central do Partido, foi declarado que o golpe de estado do Brasil, como também da Argentina, Peru, Guatemala, Equador, São Domingos, Honduras e Bolívia, foi dado “sob a orientação e com o apoio do governo de Washington” e que o *governo de fato* foi exercido por um “grupo de generais a serviço da Embaixada dos Estados Unidos” (Partido Comunista Brasileiro; 1965, 17). Destas constatações, podemos afirmar que, enquanto antes a preocupação com o governo brasileiro foi se o governo era ou não “entreguista” ao imperialismo, agora era aceito que o próprio governo era ferramenta do imperialismo. Noutras palavras, para o PCB, o imperialismo já não vinha de fora, mas de dentro do próprio seio do governo ao serviço direto ao governo norte-americano.

Mas Tavares não limitou a culpa do golpe aos imperialistas, nem aos brasileiros das classes não-produtivas. Para Tavares, a ambigüidade do entendimento dos objetivos do proletariado foi um fator decisivo na falta de reação de um grande setor dos trabalhadores frente ao golpe militar (41). Tavares explicou que para os trabalhadores “baianos” que emigraram do nordeste para São Paulo à procura de melhores condições de vida, “Seus sonhos nada têm a ver com as idéias da libertação social do proletariado.” Esses trabalhadores, segundo ele:

No distante Nordeste nada possuía; na Paulicéia, seus filhos e filhas freqüentam escola primária; os membros da família têm possibilidades de obter trabalho, o que lhes permite dispor de uma receita familiar acima do nível do salário mínimo previsto para um trabalhador; em seu lar vão entrando utilidades, artigos de cama, mesa e até os eletrodomésticos; come carne duas ou três vezes por semana e alimenta-se diariamente com arroz, feijão, macarrão, farinha, etc. Esse “baiano” subiu socialmente e possui razões para acreditar que seus filhos ascenderão ainda mais na escala social e poderão ter uma “vida melhor” (40).

Da mesma maneira, os operários “revolucionários” tornados “qualificados” não eram mais os “líderes que atuavam intensamente nas fábricas (...)” (41). Esses trabalhadores, que Tavares identificou na sua maioria a ser imigrantes ou filhos de imigrantes:

(...) conseguiram um padrão de vida superior à média dos trabalhadores paulistas. Tornaram-se operários qualificados, contramestres e mestres, ou montaram pequenos negócios (oficinas, bares, mercearias etc.). Seus filhos estudaram e alguns foram até o ginásio. Construíram casas relativamente confortáveis a partir da compra de um lote, a prestação (40).

Assim, segundo a análise de Tavares, foi o capitalismo industrial mesmo que correspondia aos interesses do povo, e, por isso, podemos supor que aquele setor da população denominado de “proletariado”, também vinculava seus próprios sonhos com as classes burguesas e “entreguistas”. A chamada do nacionalismo no sentido de antiimperialismo, mesmo filtrado pelo que também poderia ser definido como um “entreguismo teórico de fins” de abandonar a procura por uma revolução socialista em nome do capitalismo industrial, ao contrário das esperanças tanto dos isebianos como do PCB,

aparentemente não saiu do peito do povo, e por isso, não ganhou o apoio dele no momento decisivo.

Contudo, quando mudamos o enfoque às Ligas Camponesas de Pernambuco, a reação ao golpe muda. Segundo Gregório Bezerra (1979), nas suas *Memórias*, as massas pernambucanas rurais no dia 1 de abril de 1964, não só estavam prontas para defender os direitos (recentemente ganhos) e os representantes governamentais eleitos no estado, mas insistentes em fazê-lo, mesmo quando faltassem armas. Segundo Bezerra, que saiu de Recife para avisá-los que a resistência, sem armas, foi inútil:

(...) dirigi-me aos engenhos de Catende, Palmares, Águas Pretas, Gameleira, Ribeirão e alguns outros, onde havia concentrações de massa à minha espera, conforme tínhamos combinado antes. Diante da impossibilidade de conseguir armas, ia desfazendo as concentrações. Na sede do sindicato de Ribeirão, encontrei mais de 200 trabalhadores esperando as armas que eu tinha ido buscar; não fora possível trazê-las... Falei rapidamente com os trabalhadores reunidos. Recomendei aos casados e aos mais velhos que voltassem para as suas casas, para, no dia seguinte, voltarem se a cidade não fosse ocupada pelo Exército. A massa queria seguir para o Recife, mesmo desarmada. É claro que eu não poderia permitir uma coisa dessas, pois seria um assassinato em massa. Mas muitos insistiam, dizendo que as foices e estrovas também eram armas (191).

Então, percebe-se que os pernambucanos rurais estavam prontos para lutar e sacrificar as suas vidas, enquanto os nordestinos incorporados na indústria paulista se conformavam com a situação, recusando a luta. Qual foi a diferença entre estes nordestinos? Tavares constatou que o fator desmotivante para os nordestinos migrantes era a melhoria do nível de vida, mas Bezerra indicou que depois da greve de 200 mil açucareiros em 1963:

Lentamente, o nível de vida dos trabalhadores começou a melhorar: começaram a comer mais e melhor. Passaram a poder até vestir melhor. Alguns substituíam as camas de varas por camas de madeira com colchões. Compravam mesas e cadeiras, até filtros para a água. Multiplicaram-se, no meio deles, os rádios transistores. Os mais jovens compravam bicicletas (179).

Será que a diferença entre estes dois grupos, ambos vivenciando uma melhora no nível de vida, era que um grupou lutou para esta melhoria de vida no âmbito político, enquanto o outro por via da migração para o setor industrial? O que é que existe dentro do desenvolvimento industrial que inspiraria este resultado?

Como vimos no primeiro capítulo, o conceito do imperialismo define uma divisão do mundo entre o Centro dominante e a Periferia dominada, com centros de poder existindo tanto no Centro como na Periferia, com o centro do Centro e a elite do centro da Periferia mantendo uma ligação por interesses comuns, com as normas (econômicas, militares ou lingüísticas) ditadas pelo Centro dominante e internalizadas pelos que têm poder na Periferia (Phillipson; 1992, 52).

O PCB e os isebianos usavam terminologia diferente, mas o jogo de relações foi igual. Para os isebianos, os países do Centro eram definidos como países do “metrópole” e para o PCB eram simplesmente países “imperialistas”. Também, os dois organismos conseguiram definir, nos seus próprios termos, quais eram os setores que pertenciam à periferia da Periferia (para os isebianos os “nacionalistas”, destacadamente as “massas”, e para o PCB o setor “moderno”, com ênfase no “proletariado”), e quais pertenciam ao centro da Periferia (para os isebianos os “entreguistas” e para o PCB o setor “tradicional”, vinculado com os latifundiários e a burguesia).

Contudo, como o artigo de Tavares acima mencionado destacou, surgiu um problema com estas definições. A periferia da Periferia, ou seja, o “proletariado” industrial não pertencia ao centro da Periferia e muito menos ao centro do Centro (os imperialistas ou a metrópole); contudo, uma vez incorporados na estrutura urbana e industrializada adotaram os mesmos interesses e objetivos.

Assim, vemos como os conceitos de bloco histórico e hegemonia servem como ferramentas que permitem analisar estas relações mais nitidamente. Os laços entre grupos no centro da Periferia com grupos no centro do Centro constituem uma ligação dentro do mesmo bloco histórico, com interesses, projeto de sociedade e concepção do mundo em comum, mas não termina aí – esta hegemonia, a direção intelectual e moral que um grupo ou classe exerce numa sociedade, é obtida quando um grupo social “consegue manter articulados

‘consensualmente’ – mesmo que de maneira conflitiva – os grupos sociais heterogêneos, difundindo e fazendo aceitar pelo corpo social a sua concepção do mundo e de sociedade” (Staccone; 1987, 11).

Segundo esses conceitos, o proletariado mesmo, uma vez incorporado à estrutura industrial urbana, também adotaria a ideologia do Centro. Qual seria esta ideologia? Percebemos uma correlação forte da crítica de Tavares com a idéia do *American Way of Life*, ou melhor, o *Sonho Americano* – a crença de que através do trabalho e da persistência, você também pode subir a escada do sistema capitalista – o mesmo *American Way of Life* mencionado no Capítulo 3 deste trabalho e que foi o objetivo de vários programas de intercâmbio demonstrar.

Se esse é, de fato, o caso, então poderíamos conceber o *sonho americano* como componente organicamente ligado à estrutura capitalista industrial, tão necessário para a produção quanto a matéria prima, tão essencial quanto o produto. Também podemos ver o poder simbólico que aspectos culturais como o cinema e a língua ganhariam, tanto como bens culturais quanto como veículos para aproximar o *way of life* americano. Como afirmamos no primeiro capítulo, a língua inglesa consegue hegemonia, ou domínio, através da ligação desta língua com a ideologia hegemônica que é aceita por estes grupos sociais heterogêneos.

Esta ideologia foi tão forte que incorporou o proletariado, mas o que mais surpreende é a capacidade desta ideologia hegemônica, inerentemente ligada ao capitalismo, o modo de produção capitalista, e os “imperialistas”, de incorporar – *mesmo de maneira conflitiva* – até o Partido Comunista. O próprio PCB apoiava e defendia a ideologia do capitalismo industrial!

Também, no primeiro capítulo, afirmamos que as ideologias “historicamente orgânicas e necessárias a uma dada estrutura” (Gramsci; [s.d], [s.p.], Tradução nossa)⁴¹ não são atos ou invenções de um ator, um líder, ou um revolucionário, mas parte da superestrutura, vinculada

⁴¹ Refere-se ao capítulo intitulado “Ideologies”.

diretamente com a estrutura, com ambos se influenciando mutuamente, e que a língua inglesa (ou qualquer outra língua dominante) forma parte da superestrutura ideológica, e que assim, não só apóia e é apoiada por ideologias, mas interage com a estrutura.

Mas isso não necessariamente significa que os projetos e programas culturais e de difusão de língua através do seu ensino não aprofundaram, influenciaram ou exacerbaram a rapidez com a qual foi criada a ligação entre língua e ideologia. Com certeza a presença da idéia do *way of life* americano dentro do Recife, através de programas de televisão, livros didáticos, a presença física de uma população norte-americana, e os programas culturais e de intercâmbio que levaram grupos norte-americanos para o Recife, teve a oportunidade de acelerar e exacerbaram este processo com relação direta ao investimento de dinheiro e energia dedicados a eles. Isso, sem mencionar os programas de intercâmbio profissional, cultural e educacional que levaram os brasileiros para os EUA para testemunhar o *way of life* pessoalmente.

Mesmo que não descrito desta forma, parece que elementos do ISEB e do PCB perceberam esta possibilidade, notavelmente Roland Corbisier, quando expressou suas preocupações com a importação do “ser” e o reconhecimento no IV Congresso do PCB da importância das missões culturais norte-americanas como componentes do imperialismo. O que não reconheceram foi a ligação da hegemonia ideológica do Centro com a estrutura capitalista industrial, reconhecendo, ao invés disso, o capitalismo industrial como o veículo de nacionalismo através do qual o Brasil se livraria do imperialismo. Para eles, existia a possibilidade de fabricar uma “nova” ideologia – intencional, e não histórica - que mudaria geograficamente a hegemonia do Centro dominante para o Brasil.

CONCLUSÕES

*Now when twilight dims the sky above,
Recalling thrills of our love,
There's one thing I'm certain of;
Return I will
To old Brazil.*

Trecho da versão em inglês
de *Aquarelas do Brasil*,
empregada como música
principal no filme *Brazil*

Eu era quase adolescente quando a Guerra Fria dava seus últimos suspiros. Ronald Reagan, que era ator de Hollywood na época pesquisada neste trabalho, já era presidente, e cada vez que ele pronunciava uma palavra na televisão, eu sentava com a minha família para assistir. Na escola, tivemos que ensaiar o que faríamos no caso de um tornado, de um incêndio, ou de um ataque nuclear, sendo que no porão daquela escola, estava o único refúgio para todo o contado (ou pelo menos foi isso que os nossos professores nos disseram). Lembro exatamente do que eu estava fazendo quando os protestos se estalaram na Praça de Tiananmen (estava jogando Banco Imobiliário na casa de uma vizinha – sempre perdia), e quando, alguns meses depois, caiu o Muro de Berlim (desta vez, foi a professora que nos contou, entre lágrimas). Recitava o *Pledge of Allegiance* na escola, e cantava músicas patrióticas no coro e em eventos.

Mas perdi a credulidade frente às ações do governo de meu país no âmbito internacional poucos anos depois no colégio, quando começou a intervenção norte-americana no Iraque na chamada “Operação Desert Storm”. Meus pais eram jovens adultos durante a Guerra de Vietnã, e inclusive participaram nas manifestações contra a guerra e na “revolução social” do momento. Entre todas as histórias que eles me contavam e tudo que via e ouvia através da mídia, percebi que alguma coisa estava faltando nas aulas de história no meu

colégio; que alguma coisa não correspondia entre aquelas músicas que cantávamos (algumas, inclusive, escritas pelo simpatizante comunista, Woody Guthrie) e os eventos ocorrendo naquela época.

Enfim, não cheguei ao Recife cinco anos atrás com noções crédulas sobre o governo de meu país. Contudo, quando cheguei aqui, poucas semanas depois do começo da atual guerra no país sofrido do Iraque, poucas vezes me foi dada a oportunidade de me expressar antes de ser julgada. Em várias ocasiões, antes mesmo de perguntar meu nome, me perguntavam em quem eu votei nas últimas eleições norte-americanas, e, às vezes, sequer me perguntavam, afirmavam diretamente – “Você votou em Bush, não foi?” ou pior – “Vocês (os americanos) só pensam em guerra”.

Logicamente, com o passar do tempo, fui aprendendo a língua e conquistando amizades. Nestes casos, muitas vezes, a retórica mudou. Pouco a pouco, comecei a ouvir mais “Os americanos só pensam em guerra – menos você Courtney, você é diferente – os outros.” Meu ego gosta muito de tais constatações, até o ponto de, às vezes, querer aceita-las. Mas será que sou tão especial para merecer um elogio assim? Será que entre estes “outros” encontraríamos minha mãe ou meu pai, que temiam que ele fosse convocado à Guerra do Vietnã?

Claro, entendi (e entendo) as origens de tais acusações. Mas, do mesmo jeito que não me conformo com a política internacional do meu país, também nunca me conformei com os afrontes pessoais de antiamericanismo generalizado que ouvi durante esta minha estada aqui no Recife.

Talvez seja por isso que me identifiquei tanto com esta pesquisa – nas perguntas ambivalentes listadas na introdução desta dissertação, também identifico a ambivalência que eu sinto como norte-americana consciente dos crimes cometidos pelo governo, mas também da existência de traços positivos no meu povo. Ambivalência que sinto como norte-americana

que ouve críticas aos norte-americanos, e que quer, na mesma frase, defender o povo, e criticá-lo, criticar a política externa, e defender os movimentos sociais que culminaram em sucessos políticos para os trabalhadores norte-americanos; e como norte-americana que ensina a língua inglesa num país estrangeiro, reconhecendo o peso político desta atividade, mas também o papel importante que a língua pode servir na solidariedade através de culturas. Sinto-me ambivalente também como norte-americana que passou a maior parte da sua vida adulta fora dos EUA, por opção, e não por obrigação, e que, assim, desfruta de um carinho imensurável pela cidade de Recife, faz questão de destacar os muitos pontos positivos do Recife, tanto aos recifenses que o criticam, quanto aos estrangeiros, como também, sofre das saudades que o exílio implica. Enfim, me identifico com esta pesquisa pela ambivalência que sinto como norte-americana morando no Recife.

Esta minha posição de estrangeira desenvolvendo uma pesquisa histórica educacional numa universidade brasileira, dificultou a organização desta dissertação, não só por escrever numa língua que cinco anos atrás não falava, mas principalmente por causa da quantidade de “novidades” que esta pesquisa trouxe para mim. Enquanto eu estudava na graduação a história política da América Latina, confesso que minhas intenções foram de focar nos países de língua espanhola, e assim, não me interessou tanto a história do Brasil. É um defeito, mas espero que este trabalho tenha compensado pelo menos parcialmente.

Minha falta de conhecimento na área de história do Brasil, e especificamente na história do Recife, significou que tudo que eu aprendi sobre esta história, para mim, era algo novo e interessante que deveria ser incluído no trabalho. Foi através da paciente orientação do Professor Flávio Brayner, que consegui, pouco a pouco, enxergar melhor quais eram as informações mais pertinentes, assim focando melhor no Recife. Contudo, reconheço que este trabalho de enfoque não foi realizado completamente. Então, peço desculpas ao leitor ou à leitora que encontrou, nestas páginas, muitas informações repetitivas ou de conhecimento

geral.

Como mencionei na introdução, e também nesta conclusão, eu atuava como professora de inglês no Recife. Como professora de inglês percebia nos alunos das aulas que administrava os estresses causados pelo vestibular, a pressão de aprender inglês, e a supervalorização deste. Assim, as perguntas na introdução deste trabalho, que pretendemos rever aqui, poderiam parecer ingênuas ou até irônicas, mas asseguro que brotaram de uma curiosidade sincera. Como se desenvolveu a hegemonia da língua inglesa no Recife? Este processo poderia ser caracterizado como Imperialismo Lingüístico?

A resposta fácil para esta última pergunta seria: Claro que sim. Vimos no Capítulo 2 que houve um influxo pronunciado de produtos culturais norte-americanos (música, cinema, etc.) e de cidadãos norte-americano no Recife (militares, civis, funcionários da USAID e do consulado) e que o governo norte-americano investiu energia humana e financiamento num projeto de difusão de língua e cultura, através da SCBEU, da USIS, e da Aliança para o Progresso. Além disso, vimos no Capítulo 3 que o governo norte-americano apoiou o desenvolvimento de metodologias de ensino e a publicação de livros didáticos que chegaram ao Recife através dos projetos culturais. Poderíamos, então, aceitar uma análise fácil e unilateral e dizer que o governo norte-americano quis, e sendo poderoso, fez.

Esta resposta é tentadora, mas aceita-la seria ignorar a presença de antiamericanismo e antiimperialismo no Recife. Aceitá-la seria negligenciar uma parte significativa desta história: os recifenses e o governo brasileiro.

Como citado no primeiro capítulo, Phillipson (1992) definiu o Imperialismo Lingüístico da Língua Inglesa como “a dominação do inglês afirmada e mantida pelo estabelecimento e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” com a anglocentricidade e o profissionalismo legitimando a posição da língua inglesa como língua dominante. Esta anglocentricidade e profissionalismo

racionalizam as atividades e crenças que contribuem para essas desigualdades, provendo uma defasagem entre a cultura e a estrutura por focar em assuntos técnicos e excluir assuntos sociais, econômicos e políticos (47-48).

A primeira palavra chave na qual queremos focar desta definição é *reconstrução*. No Capítulo 2 vimos que a legislação educacional de Brasil em 1931 listou o ensino de inglês, francês e espanhol como matérias obrigatórias, assim institucionalizando a importância atribuída a estas línguas num momento no qual uma porção pequena da população desfrutava do privilégio de se alfabetizar; em 1961 limitou o horário de ensino de línguas; e, em 1971 *re*-limitou este ensino, quando pôs fim à obrigatoriedade do ensino de línguas e reduziu a escolaridade em um ano, enquanto também aumentou o número de matérias obrigatórias. Assim, percebe-se que a legislação educacional num momento aumentou a importância do ensino de línguas, e depois o menosprezou, *re*-limitando o seu ensino às classes privilegiadas e criando um campo fértil para o avanço da anglocentricidade. Este processo demonstra a internalização das ideologias expressas nos Acordos MEC-USAID de educação como “empresa” que precisa procurar a “eficiência”, como também a internalização do valor atribuído ao estudo de línguas estrangeiras nos EUA (que é pouco).

No terceiro capítulo, mostramos como a sincronização cultural e o audiolingüalismo conseguiram divorciar a língua da cultura, enfocando apenas em assuntos técnicos e distraíndo o aluno e o professor do peso político do ensino de inglês. Através do profissionalismo, o ensino de inglês no Recife foi divorciado do seu contexto político, econômico, social e cultural.

Se, como afirmamos no primeiro capítulo, a língua inglesa consegue hegemonia através da ligação desta língua com a ideologia hegemônica que é aceita consensualmente (mesmo que de maneira conflitiva) por grupos sociais heterogêneos, incluindo uma aceitação consensual do elevado valor desta língua em comparação com outras línguas, os segundo e

terceiro capítulos, por sua vez, ofereceram a base da anglocentricidade e o profissionalismo como componentes do Imperialismo Lingüístico. Contudo, foi através da análise dos argumentos do PCB e do ISEB, apresentada no capítulo quatro, que conseguimos verificar que o Imperialismo Lingüístico no Recife não avançou sem obstáculos.

Neste capítulo, pudemos confirmar a presença de oposição ao desenvolvimento desenfreado do imperialismo norte-americano no Recife, não só nos âmbitos políticos e econômicos, mas também no cultural. Assim, verificamos que enquanto certos setores existentes no Recife internalizavam as ideologias norte-americanas, outros se mostravam resistentes, se empenhando em oferecer alternativas nacionais. Também, através da análise dos argumentos presentes nestas organizações verificamos que, ao contrário da posição de Phillipson, a hegemonia lingüística (ou outra) não ocorre apenas dentro de uma relação de centro da Periferia/centro do Centro, mas através da internalização dentre o “povo” ou as “massas” das ideologias hegemônicas daquele bloco histórico.

Além disso, afirmamos a importância do conceito do *sonho americano*, ou a crença de que através de trabalho e/ou estudos qualquer indivíduo pode melhorar o seu status social, como ideologia historicamente orgânica e necessária à estrutura do capitalismo industrial. Aceitando isso, teríamos que aceitar, também, que este sonho não é americano – se aplica ao capitalismo industrial, onde quer que esteja. Apesar disso, esta ideologia, em nome e em prática, é associada com os EUA, parcialmente pela hegemonia econômica, política e militar que este país industrializado exibe, mas também pela propaganda que esse país fez, através de intercâmbios e projetos culturais, para assegurar que fosse assim.

Aceitando, então, que a língua inglesa conseguiu hegemonia como língua estrangeira pela ligação desta com os interesses norte-americanos presentes, e que esses interesses eram compartilhados com o centro da Periferia (ou, neste caso, com o centro do Recife), teríamos que acrescentar que para conseguir esta hegemonia, a ideologia da língua inglesa (e outras

ideologias ligadas com este bloco histórico), também foi incorporada pela população geral como parte do senso comum.

Na época pesquisada neste trabalho percebemos que vários significados transcendentais ganhavam força no Recife. Alguns exemplos mais óbvios são: o Nacional (dentro do ISEB e do PCB), a Indústria (dentro do ISEB e do PCB), o Desenvolvimento (dentro do ISEB e do PCB), a Eficiência (nos Acordos MEC-USAID, a Comissão Meira Matos, o GT, e as LDBs de 1961 e 1971), e a Produtividade (na Indústria e na Educação). Cada um destes significados, por sua vez, se ligava à ideologia hegemônica apoiada pelos EUA, menos um – o Nacional.

Esta palavra “Nacional” ofereceu o contrapeso que o próprio imperialismo possibilitou. Com já vimos, tanto os isebianos quanto o PCB definiram o nacional como o contrário do imperial, enquanto os imperialistas se definiram por não ser comunista, criando um pingue-pongue entre estes grupos ideológicos opostos. O conceito de nacional definiu o crescente antiimperialismo e antiamericanismo e serviu como um obstáculo para a incorporação de inglês no senso comum. Como consequência, houve uma procura por um inglês “universal”, livre de peso cultural e político, culminando no aumento do ensino de inglês britânico no Recife através de franquias da Cultura Inglesa.

Mas este divórcio da língua inglesa de qualquer cultura também é ilusório: se o audiolingüalismo conseguiu divorciar o ensino da língua inglesa da estrutura política e econômica que o criou, então a procura por um inglês universal desligaria a língua inglesa do imperialismo. Mesmo quando o ensino da língua inglesa foi divorciado do seu contexto, desconectado do país que mais o promovia, e re-empacotado como um bem “livre” e “universal”, não parou de ser associado a um conjunto de ideologias e necessidades percebidas, incluindo a *way of life* americano. Igualmente, quando o ensino desta língua deixou de ser uma matéria escolar, tornou-se um símbolo de status social. Este status não se

limitou aos indivíduos, mas se estendeu às próprias línguas - usar uma palavra em inglês no lugar de uma palavra em português agrega valor ao produto ou à pessoa que a utiliza, mesmo quando dizer “delivery” ao invés de “entrega”, não faz a comida chegar mais rápido, mais quente, ou mais saborosa em casa. Assim, quando no Recife a língua tornou-se um produto a ser perseguido e possuído, se tornou um objeto simbólico com valor social agregado. Este símbolo às vezes representa um passo necessário para chegar ao sonho de subir a escada social, e às vezes representa o próprio sonho, assim tornando-se significado transcendental, demonstrando a presença da anglocentricidade no Recife, mesmo quando esta é racionalizada como “universal” e não “norte-americana” ou “britânica”.

A língua inglesa então não chegou ao atual status hegemônico entre as línguas estrangeiras no Recife, nem foi atribuído a ela maior valor social que o português por características inerentes a esta língua ou ao povo norte-americano, mas através de uma associação ideológica do país do Centro, que desfruta de hegemonia política, militar e econômica, com o capitalismo industrial. Noutras palavras, podemos supor que se o país do Centro que tivesse hegemonia política, militar e econômica ligada com o capitalismo industrial fosse outro, com outra língua associada, seria a sua aquela língua que teria avançado mundialmente e no Recife, mesmo com mais ou menos pompa e circunstância que a língua inglesa. Contudo, o esforço e investimento que os EUA dedicaram a este projeto asseguraram uma imposição maior e mais rápida, e as mudanças de legislação educacional no Brasil asseguraram a internalização desta língua como símbolo valioso por parte da população.

Levando em conta a anglocentricidade, o profissionalismo, e o valor elevado atribuído ao inglês no Recife, acreditamos poder afirmar que o ensino da língua inglesa no Recife se desenvolveu dentro de um modelo de Imperialismo Lingüístico, e inclusive que se encontra atualmente na fase neo-neo-imperial de idéias.

O Recife não é o único caso de Imperialismo Lingüístico, mas por ser uma cidade de relativa heterogeneidade lingüística onde fluência na língua inglesa na vida cotidiana só é recurso necessário para uma porção extremamente limitada da população, o valor elevado atribuído ao ensino de inglês nesta cidade se destaca. No pensamento popular do Recife, o valor de inglês reside na “universalidade” e “utilidade” desta língua, e, no olhar histórico popular, à presença de bases militares durante a época da Segunda Guerra Mundial que causaram um processo “natural” e “amistoso” de difusão lingüística. Para desmistificar a história do ensino da língua inglesa no litoral Nordeste, e, também, para entender melhor os processos sócio-políticos da sua difusão, recomendamos estudos comparativos entre diferentes cidades nordestinas que hospedaram bases militares durante a Segunda Guerra Mundial e onde os governos dos EUA e da Grã Bretanha prestaram mais ou menos atenção e investimento na difusão desta língua.

Nas áreas de práticas pedagógicas, de Administração de cursos de línguas e de Comunicações ou estudos de mídia, o atual trabalho também justifica pesquisas acerca das práticas dos professores e professoras de inglês dentro da sala de aula e do discurso apresentado por cursos de língua através da propaganda que reforçam a percepção de necessidade de aprender a língua inglesa, ou ao contrário, chamam os alunos a refletir sobre o valor atribuído a esta.

Também sentimos uma falta de pesquisas focadas em pontos específicos, tais como: as línguas escolhidas para testes de vestibular e de seleção de programas de pós-graduação, as línguas utilizadas para publicação de artigos, pesquisas quantitativas do número de alunos matriculados em cursos de inglês no Recife, como também pesquisas quantitativas sobre as escolhas de língua estrangeira feita pelos estudantes de colégios. Sobretudo, sugerimos pesquisas históricas mais aprofundadas que incluam outros institutos de ensino de língua inglesa ou outras línguas, e programas de difusão cultural que atuavam no Recife e que

incorporem o antiamericanismo presente no Recife com mais detalhes do que foi possível fazer nesta pesquisa.

Perguntamos na introdução deste trabalho: O ensino da língua inglesa é um ato educativo ou um ato político? Acreditamos que neste estudo ficou evidente que a história do ensino de inglês no Recife é tanto uma história política quanto lingüística, tanto cultural quanto educacional. Contudo, esta mensagem é mal aceita entre os professores desta área.

Como professora de inglês, cheia de todas as ambivalências que mencionei anteriormente, acredito entender este receio. Muitos professores e administradores educacionais são motivados por um desejo de ajudar os alunos, como explicamos no primeiro capítulo. Admitir que a “educação” que oferecemos, ao invés de “dar poder” aos alunos, reproduz a estrutura de classe, implicaria em passar por uma revolução de auto-definição, confusão e inclusive, um sentimento de culpabilidade. Mas existem projetos em desenvolvimento no Recife⁴² que visam instigar o aluno adolescente de inglês a criticar as mensagens de mídia que envolvem-nos, entender a manipulação da propaganda, e iniciar um diálogo com a própria estrutura social que facilita que estes alunos, e não outros, tenham a possibilidade de aprender a língua com fluência ou fazer viagens de intercâmbio. Sugerimos, também, a dedicação de mais recursos a projetos deste tipo.

Ser professor ou professora de inglês não significa, necessariamente, cometer um crime político ou educacional. Mas negar a estrutura do imperialismo cultural e lingüístico, e nossa posição dentro dela como atores interestaduais, também não desfaz o nosso papel. Talvez o primeiro passo para dar poder aos alunos de inglês no Recife, ao invés de ignorar as perguntas que fizemos na introdução, seria de disseminá-las, dirigindo estas mesmas perguntas aos alunos: O inglês é a chave da ascensão social ou é uma força de opressão e

⁴² Por exemplo o projeto de crítica de mídia na aula de inglês e o projeto “Midiólogo” desenvolvidos por Catron Alred na ABA e o projeto de “DigiMídia Social” desenvolvido por Amber Santos, Taciana Cabral e Cláudia Abreu no Digilab da mesma instituição.

ditadura lingüística? É uma opção ou é uma necessidade? É um diferencial no mercado de trabalho, ou é mais uma ferramenta de discriminação social? Assim, alunos e professores, reconheceria o lugar do poder simbólico da língua inglesa e seu ensino – nas palavras, nas mentes e nas mãos.

REFERÊNCIAS

- ABREU E LIMA, M. S. O Sindicalismo Rural em Pernambuco e o golpe de 1964. *Observanordeste*. Fundação Joaquim Nabuco. 2004. Disponível na Internet. <www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_pernambuco_01.pdf> Acesso em: 20 de abr. 2008.
- ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: Davies, A.; Elder, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 604-622.
- ALÉM, N. A. *English Easily Spoken: Direct Method, 4a Série, Curso Ginásial*. 6 Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956. 148 p.
- AMERICAN SCHOOL OF RECIFE. *School Handbook 2007-2008*. Recife: American School of Recife, 2007-2008.
- ANSRE (1979) *apud* PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.
- ANTHONY (1963) *apud* Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.171 p.
- ARRUDA, D. *Entrevista a Iza Freaza: Diógenes Arruda*. Junho de 1979. Disponível na internet. <http://www.marxists.org/portugues/arruda/1979/06/entrevista.htm> Acesso em: 21 de abr. 2008. Entrevista.
- AT PUNTA del Este. *Time Magazine*. [S.l], [s.p.], 11 de agosto 1961. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,895563,00.html>. Acesso em: 06 de jan. 2008.
- AZEVEDO FILHO, M. *Técnicas do Ensino do Inglês*. Rio de Janeiro: CADES Diretoria do Ensino Secundário, 1962. 210 p.
- BANDEIRA, M. *Relações Brasil-EUA no contexto da globalização: II Rivalidade emergente*. 2. Ed. São Paulo: Editora SENAC, 1997. 224 p.
- BEZERRA, G. *Memórias. Segunda Parte: 1946-1969*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 255 p.
- BITTENCOURT, A. M. *O ensino da língua inglesa no Recife*. Recife, 17 jan. 2008. (Entrevista Inédita).
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*. [S.l.], v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BUONICORE, A. A Explosão eleitoral comunista nos anos 40. *Vermelho*. PC do B. 20 de sept. 2006. Artigo. Disponível na internet. <<http://www.vermelho.org.br/base.asp?texto=7697>> Acesso em: 20 de abr. 2008.

CHAGAS (1957) *apud* LEFFA, V. J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *In: Contexturas*, n. 4, 1998/99. p. 9-24. Artigo. Disponível na Internet. <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2007.

CHOMSKY, N. Language, Language Development and Reading. *Reading Instruction Journal*. Outono, 1987. (Entrevista). Disponível na Internet. <http://www.chomsky.info/interviews/1987----.htm>. Acesso em: 12 de dez. 2007.

CORBISIER, R. (1960) *apud* Toledo, C. N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

DÁLIA, V. *A língua inglesa no Recife*. Recife, 11 de dez. 2007. (Entrevista Inédita)

DANILOVICH, J. *Internationalization of Higher Education: Brazil and the United States in the 21st Century. Opening Speech. 7th Annual Fulbright Alumni Seminar*. São Paulo, 15 de abr 2005. Discurso. Disponível na Internet. <http://brasilia.usembassy.gov/index.php?action=materia&id=3401&submenu=14&itemmenu=165>. Acesso em: 15 de dez. 2007.

DELEGAÇÃO GERAL DAS ALIANÇAS FRANCESAS NO BRASIL. *A Aliança Francesa no Brasil*. 2006. Site. Disponível na Internet. http://www.aliancafrancesa.org.br/templates/aliancaorg/publicacao/publicacao.asp?cod_canal=1&cod_publicacao=282. Acesso em: 27 de out. 2007.

EAGLETON, T. *Literary Theory*. 2 ed. Great Britain: Blackwell Publishers, 1983. 234 p.

ENGLISH LANGUAGE SERVICES. *English This Way: Teacher's Manual and Key to Books 1-6*. New York: The Macmillan Company, 1964. 147 p.

ENGLISH LANGUAGE SERVICES. *English This Way: Book 1*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974. 128 p.

ENGLISH LANGUAGE SERVICES. *Intensive Course in English: Advanced I. Vol. II*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1969. 234 p.

ESPÍNDOLA, A. N. *English Course for Brazilian Students: Segunda Série Curso Ginásial*. São Paulo: Editora do Brasil, 1951. 123 p.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. Agency for International Development. *Country Assistance Program Brazil: FY 1965*. [S.l.], 21 de nov. 1963. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet. <http://dec.usaid.gov/>. Acesso em: 28 de out. 2007.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. Central Intelligence Agency. *Peasant Leagues in Northeastern Brazil*. 01 de jan. 1962A. Arquivo eletrônico. Disponível na

Internet. <http://www.foia.cia.gov/>. Acesso em: 13 de out. 2006.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. Central Intelligence Agency. *Drought in the Brazilian Northeast*. 18 de maio 1962B. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet. <http://www.foia.cia.gov/>. Acesso em: 13 de out. 2006.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. Central Intelligence Agency. *Peasant Leagues in Northeastern Brazil*. 01 de jun. 1962C. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet. <http://www.foia.cia.gov/>. Acesso em: 13 de out. 2006.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. Embaixada dos Estados Unidos em Brasil. Centros Binacionais. Disponível na Internet. <http://www.embaixadaamericana.org.br/index.php?itemmenu=106&submenu=13&action=bin.php>. Acesso em: 13 de jan. 2008.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Governo de. United States Information Agency. Factsheet. fev. 1999. Site. Disponível na Internet. <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/usiahome/factshe.htm>. Acesso em: 13 de out. 2006.

FRANK, M. *The Historical Development of ESL Materials in the United States*. Annual Meeting of the New York State Teachers of English to Speakers of Other Languages. Buffalo, 3 de out. 1998.

FRIEDRICH, P. English in Brazil: functions and attitudes. *World Englishes*. [S.l.], v. 19, n. 2, p. 215-223, 2000.

GALTUNG (1980) *apud* PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

GAND (1968) *apud* Romanelli, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978. 267 p.

GOMES DE MATOS, F. *Como se tornou um lingüista aplicado? An Interview with Francisco Gomes de Matos*. Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. (Entrevista). Disponível na Internet. <http://www.alab.org.br/Gomesdematos.doc>. Acesso em: 30 de mar. 2007.

GOMES DE MATOS, F. *A língua inglesa no Recife*. Recife, 06/07 de abr. 2007. (Entrevista Inédita).

GORLACH (1988) *apud* PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

GRAMSCI, A. Ideologies. In: *Prison Notebooks*. An Antonio Gramsci Reader. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet. http://www.marxists.org/archive/gramsci/prison_notebooks/reader/q07-19.htm. Acesso em: 11 de maio 2007.

GRAMSCI, A. Validity of Ideologies. In: *Prison Notebooks*. An Antonio Gramsci Reader. Arquivo eletrônico. Disponível na Internet.

http://www.marxists.org/archive/gramsci/prison_notebooks/reader/q07-21.htm. Acesso em: 11 de maio 2007.

HEARING Before the Committee on Foreign Relations, United States Senate, 7 de fev. 1966 *apud*. Skidmore, T.E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco: 1930-1964*. 5 ed. Trad. Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976, 512 p.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *About IIE: A Brief History of IIE*. Site. Disponível na Internet. http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/About_IIE1/Mission_and_Profile/History/History.htm. Acesso em: 15 de dez. 2007.

JAGUARIBE, H. (1958) *apud* Toledo, C.N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

KROEBER, A. (1963) *apud* ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. *Rev. Bras. Ci. Soc.* São Paulo, v.19, n. 54, p. 5-22, fev. 2004.

KUBITSCHKE, J. (1957) *apud* Toledo, C. N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

LEFFA, V. J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas*. n. 4, p. 9-24, 1998/99. Disponível na Internet: <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2007.

MAUGER, G. *Cours de Langue et de Civilization Françaises: Pour les étudiants de tous pays*. Paris: Librairie Hachette, 1953. 243 p.

MCKEOWN, T. J. The Big Influence of Big Allies – Transgovernmental Relations as a Tool of Statecraft. 2005. In: MILNER, H.; MORAVCSIK, A. Eds. *Essays in Honor of Robert O. Keohane*. Princeton: Princeton University Press, (ainda não publicado).

MENDES (1963) *apud* TOLEDO, C. N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

MOHAMMED ALI, L. A Concise Overview of Some ESL Methods. *The English Teacher*. [S.l.], v. 18, set. 1989. Disponível na Internet. <http://www.melta.org.my/ET/1989/main2.html>. Acessado em 09 de dez. 2007.

MOURA *apud* PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. P. 53-84. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. I. *Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, The. *English for Today: Book One*. 2a Ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill Book Company, 1972. 264 p.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, The. *English for Today: Book Two*. 2a Ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill Book Company, 1972. 249 p.

NEULANDS, T.; LEME, P. *English: Third Grade*. 7 Ed. São Paulo: Companhia Editora

Nacional, 1950. 158 p.

NOGUEIRA, A. K. *English for Brazilian Schools: Terceira Série Ginásial*. 7 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. 147 p.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS AMERICANOS. The Charter of Punta del Este, Establishing an Alliance for Progress Within the Framework of Operation Pan America. 17 de aug. 1961b. In: Sklar, B. & Hagen, V. H. (Orgs). *Inter-American Relations; collection of documents, legislation, descriptions of inter-American organizations, and other materials pertaining to inter-American affairs*. Washington D.C.: U.S. Government Print Office, 1972.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. *Rev. Bras. Ci. Soc.* São Paulo, v.19, n. 54, p. 5-22, fev. 2004.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. P. 53-84. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. I. *Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A Língua inglesa aos olhos dos sambistas. *Signótica*. Goiânia, n. 7, v.7, p. 133-147, jan./dez. 1995.

PAIVA, V. L. M. O. (1991) *apud* RAJAGOPALAN, K. Trad. Marcos Marcionilo. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. . p. 135-159.

PARAÍSO, R. *O Recife e a II Guerra Mundial*. 2 ed. Recife: Bagaço, 2003. 322p.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. IV Congresso do PCB. Problemas. [S.l.], n. 64, p. 55-65, dez. 1954 a fev. 1955. In: CARONE, E. *O P.C.B.: Corpo e alma do Brasil 1943-1964 v. II*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 126-136.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro. Declaração Sobre a Política do P.C.B. *Voz Operária*, 22 de março 1958. In: CARONE, E. *O P.C.B.: Corpo e alma do Brasil 1943-1964 v. II*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 176-196.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro. Suplemento Especial. Resolução Política do Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro. *Voz Operária*. maio 1965. In: CARONE, E. *O P.C.B.: Corpo e alma do Brasil 1964-1982 v. III*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 15-27.

PÉCAUT, D. *Os Intelectuais e a política no Brasil: Entre o povo e a nação*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Editora Ática., 1990. 335 p.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

POWER, C. Not the Queen's English. *Newsweek*. 7 de mar. 2005, p. 41-45.

PRESTES, L. C. Como enfrentar os problemas da revolução agrária e antiimperialista.

Problemas, abr. 1948, no. 8, p. 18-42. In: CARONE, E. *O P.C.B.: Corpo e alma do Brasil 1943-1964 v. II*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 72-89.

PRESTES, L.C. O Partido Comunista Quer, Precisa, Deseja Ser Compreendido. *Problemas Atuais da Democracia*. Editorial Vitória, 1947. Discurso. Disponível na Internet. <<http://www.marxists.org.br/portugues/prestes/1945/11/26.htm> Acesso em: 21 de abr. 2008.

RABELO, F. *A língua inglesa no Recife.. Recife*, 09 de abr. 2007. (Entrevista Inédita).

RAJAGOPALAN, K. Trad. Marcos Marcionilo. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics. *World Englishes*. [S.l.], v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RAMELLA, P. A. La Conferencia de Punta del Este. *Revista de Estudios Políticos*, Espanha, 121, 187-204, 1962.

REGULAMENTO GERAL DO ISEB (1955) *apud* Toledo, C. N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

RIBEIRO, R. A. A Teoria da modernização, a Aliança para o Progresso e as relações Brasil – Estados Unidos. *Perspectivas*. São Paulo, n. 30, p. 151-175, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978. 267 p.

ROWLINSON, W. (1994) *apud* ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: Davies, A.; Elder, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 604-622.

RUSK (1964), *apud* MCKEOWN, T. J. The Big Influence of Big Allies – Transgovernmental Relations as a Tool of Statecraft. 2005. In: MILNER, H.; MORAVCSIK, A. Eds. *Essays in Honor of Robert O. Keohane*. Princeton: Princeton University Press, (ainda não publicado).

SANTIAGO, V. Entrevista: Germano Coelho. *Diário de Pernambuco*. Recife, 30 de ago. 2006A. p. 11. (Entrevista).

SANTIAGO, V. Entrevista: Padre Crespo. *Diário de Pernambuco*. Recife, 30 ago. 2006B. p. 5. (Entrevista)

SANTIAGO, V. O Plano de Kennedy para desenvolver o Nordeste: A Surpreendente história de como, quando e por que a nação mais poderosa do planeta interveio na região mais pobre do hemisfério. *Diário de Pernambuco*. Recife, 30 de ago. 2006C.

SCHILLER, H.I. (1969) *apud* PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

SKIDMORE, T.E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco: 1930-1964*. 5 ed. Trad. Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 512 p.

SKIDMORE, T.E. *The Politics of Military Rule in Brazil, 1964-85*. Oxford: Oxford University Press, 1988. 420 p.

SKIDMORE, T. E. *Uma história do Brasil*. 4 ed. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 356 p.

STACCONE, G. *Gramsci: Bloco Histórico e Hegemonia*. São Paulo: Centro de Pastoral Vergueiro, 1987.

SYRETT, H.C. (Org.). *Documentos Históricos dos Estados Unidos*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1960. 339 p.

TAVARES, A. Causas da Derrocada de 1º de abril de 1964. *Revista Civilização Brasileira*, Ano I, n. 8, julho de 1966. In: CARONE, E. *O P.C.B.: Corpo e alma do Brasil 1964-1982 v. III*. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 27-49.

TOLEDO, C. N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

TROIKE, R. C. (1977) *apud* PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

VAREJÃO FILHO, L. Escritor relembra a trajetória da Aliança Francesa do Recife. (Entrevista) In: *60 anos da aliança com o Recife*. Nouvelle Alliance. Informativo da Aliança Francesa do Recife. Recife, Ano I, n. 1, p. 8-9, maio 2006.

VIEIRA PINTO (1960) *apud* TOLEDO, C.N. *ISEB: Fábrica de ideologias*. São Paulo: Editora Ática, 1978. 192 p.

WRIGHT, A. L.; MCGILLIVRAY, J. H. *Let's Learn English. Part 1*. New York: American Book Company, 1955. 160 p.

WRIGHT, A. L.; MCGILLIVRAY, J. H. *Let's Learn English. Part 1*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1967. 160 p.

YOUTH FOR UNDERSTANDING. *Apresentação do programa de intercâmbio cultural YFU*. Youth for Understanding – Brasil. Rio de Janeiro, 2005. Site. Disponível na Internet. <http://www.yfu.com.br/empresa.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2008.

YOUTH FOR UNDERSTANDING. *History of Youth for Understanding*. Youth for Understanding - USA. Bethesda, 2007. Site. Disponível na Internet. <http://www.yfu-usa.org/>. Acesso em: 13 de jan. 2008.

ANEXO N. 01 - Carta de Lincoln Gordon à USAID (1963)

AID FORM 10-170 (7-62)	DATE PREPARED NOV. 21, 1963	COOPERATING COUNTRY BRAZIL	CONFIDENTIAL	TRANSMITTAL STATEMENT

To the Administrator
Agency for International Development
Washington 25, D. C.

In recent weeks I have discussed both here and in Washington the success that could have been achieved under the Alliance for Progress during the past two years if the Federal Government of Brazil had been a willing and active partner. It seems to me that the example it would thus have set would have been felt and would have furthered United States objectives throughout the hemisphere. It seems clear to me that the support of the American people and the Congress for the Alliance would have been immeasurably strengthened.

The extent of these lost benefits is a measure of the importance of Brazil to the United States, and a measure also of the continuing attention and assistance which must be brought to bear by us to induce and support Brazilian efforts under the Alliance. If there is disappointment with the failure of the Goulart administration to undertake an economic stabilization program, with lack of principle of the regime, with anti-United States steps taken by some in Brazil, we must not overlook the fact that by many other tests, in many areas outside the federal government, and in some within, the Brazilian people are making an impressive effort in maintaining democratic institutions and promoting economic and social advance. The program of economic and technical assistance proposed in this document has been carefully designed to encourage these responsible elements, to strengthen the base for sound economic and social progress in Brazil, to foster

better United States - Brazil relationships, and to lay the groundwork for full-fledged cooperation with the national government whenever that government shows a readiness to pursue wholeheartedly the aims of the Charter of Punta del Este.



I have taken part in the discussions which led to the development of this proposed AID program in Brazil for FY 1965 and have reviewed the principal issues of policy and strategy at various times during the program's preparation. I approve the strategy, levels of aid, and program proposed in this submission. It is my considered judgment that it is the plan we must follow in Brazil if we are to continue to work effectively toward United States objectives in this hemisphere.

Lincoln Gordon
Lincoln Gordon
United States Ambassador

Figura 1: Carta de Lincoln Gordon à USAID (1963). Fonte: Estados Unidos; 1963, [s.p.].

ANEXO N. 02 – Fotos



Figura 2: Concentração das Ligas Camponesas de Pernambuco em setembro de 1960. Fonte: Agência Acervo Estado. Disponível na Internet: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/004604.shtml>



Figura 3: John F. Kennedy com Celso Furtado em 1961. Fonte: Santiago; 2006C, p. 3.

ANEXO N. 03 – Fotos (Continuação)



Figura 4: O presidente Castelo Branco, o governador Virgílio Távora (CE) e o embaixador Lincoln Gordon: 1965. Fonte: Santiago; 2006C, p. 12.



Figura 5: Padre Crespo (de batina) e Robert Kennedy (de gravata) nos canaviais de Pernambuco, 24 de novembro de 1965. Fonte: Santiago; 2006b, p. 5.

ANEXO N. 04 – Fotos (continuação)



Figura 6: Robert Kennedy, na capota de um carro, no centro de Recife, em 24 de novembro de 1965. Fonte: Santiago; 2006C, p. 13.

ANEXO N. 05 – Livros Didáticos do Método Direito

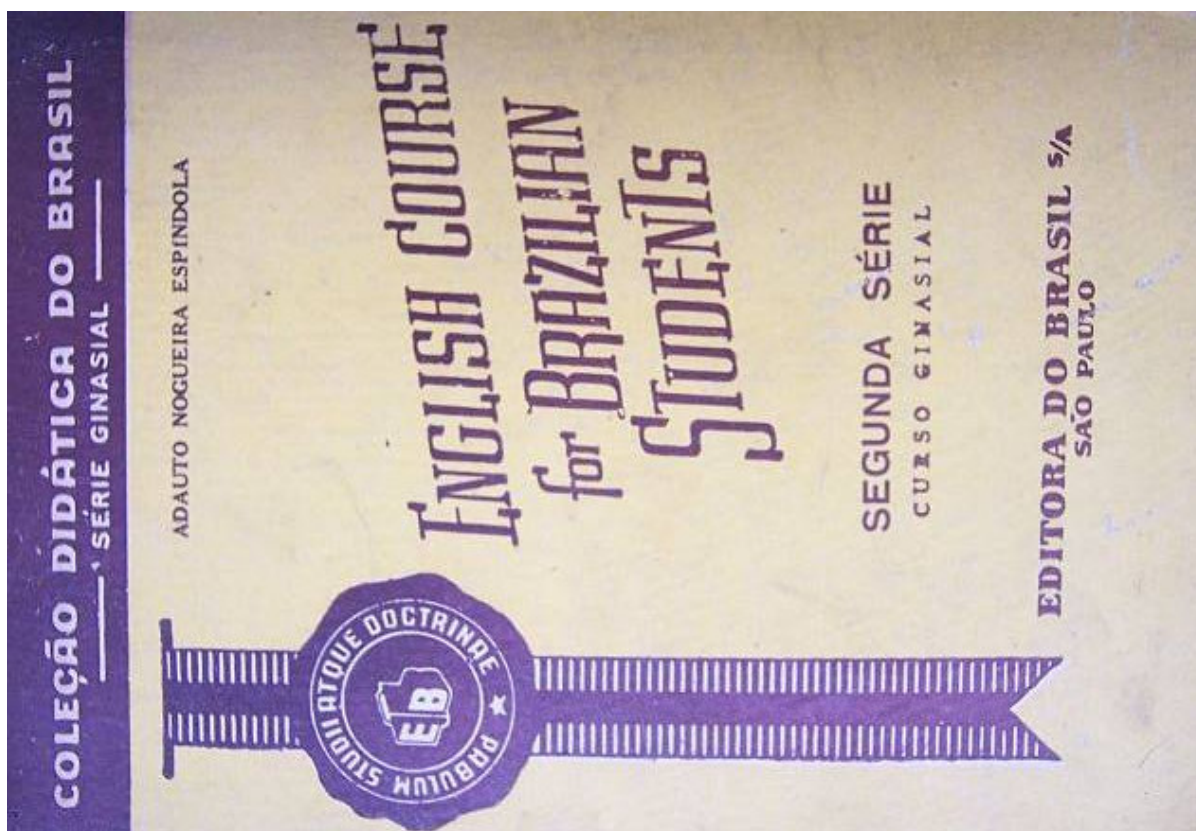


Figura 7: Espíndola, A. N. *English Course for Brazilian Students: Segunda Série Curso Ginásial*. São Paulo: Editora do Brasil, 1951. 123 p.

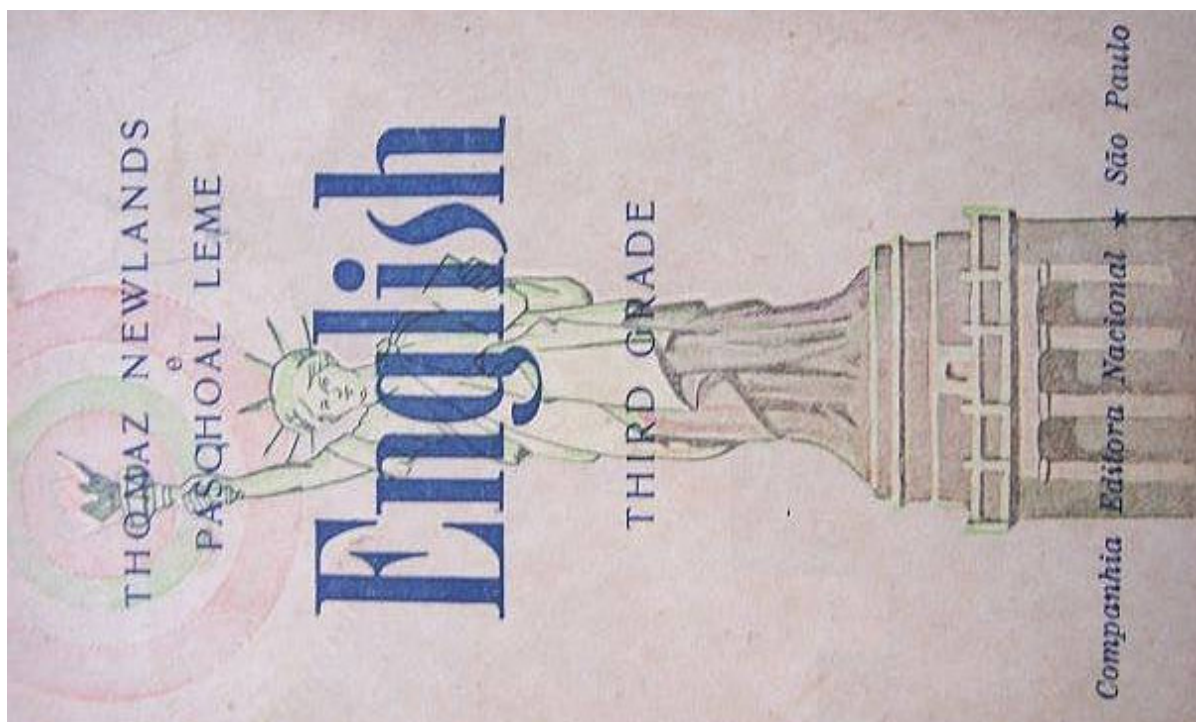


Figura 8: Newlands, T.; Leme, P. *English: Third Grade*. 7 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950, 158 p.

ANEXO N. 06– Livros Didáticos do Método Direito (Continuação)

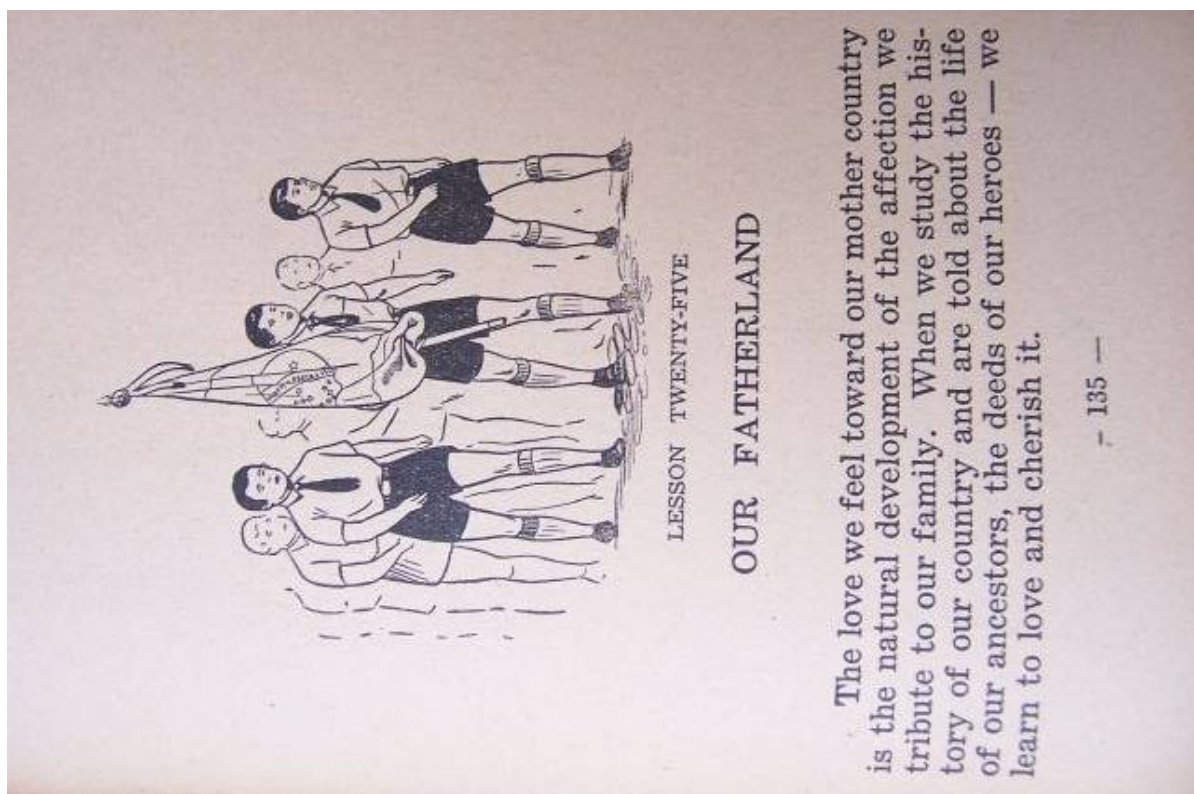


Figure 09: Lição 25 “A Pátria” de *English: Third Grade*.

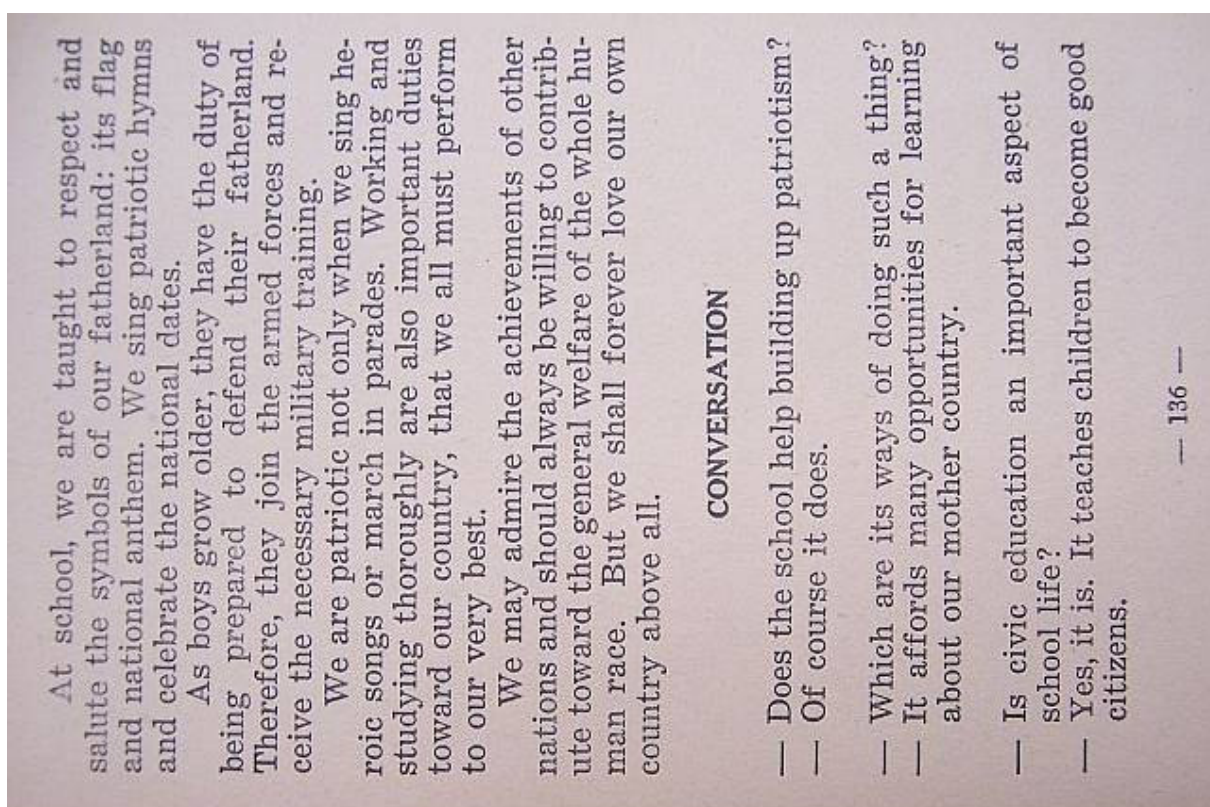


Figura 10: Lição 25 “A Pátria” em *English: Third Grade* (continuação).

ANEXO N. 07 – Livros Didáticos do Método Direito (Continuação)

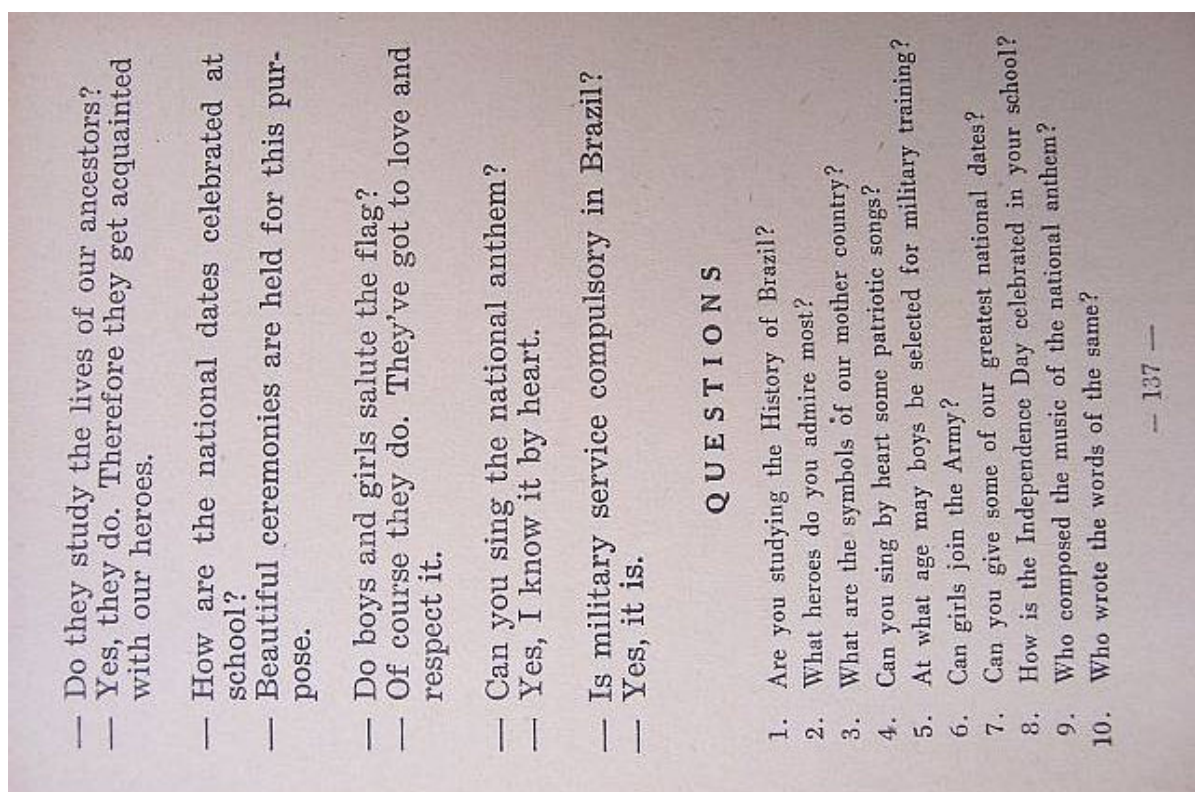


Figura 11: Lição 25 “A Pátria” em *English: Third Grade* (continuação).

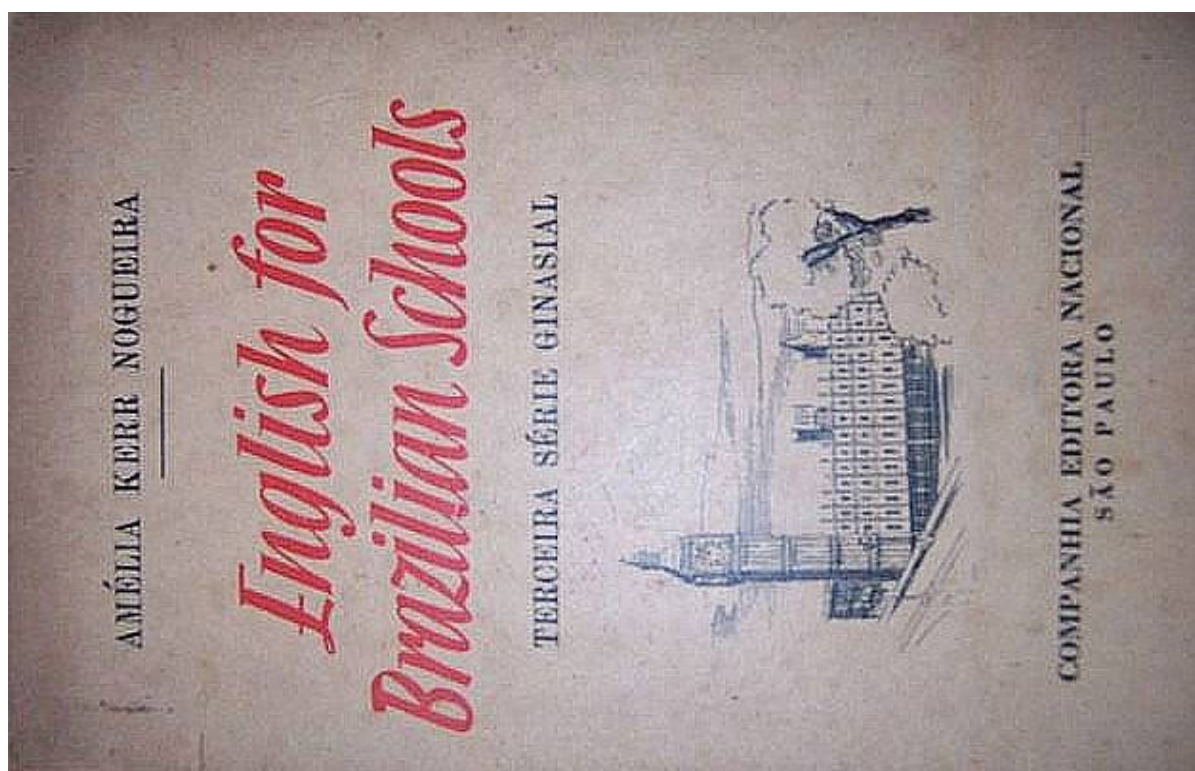


Figure 12: Nogueira, A. K. *English for Brazilian Schools: Terceira Série Ginásial*. 7 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. 147 p.

ANEXO 08 – Livros Didáticos do Método Direito (Continuação)

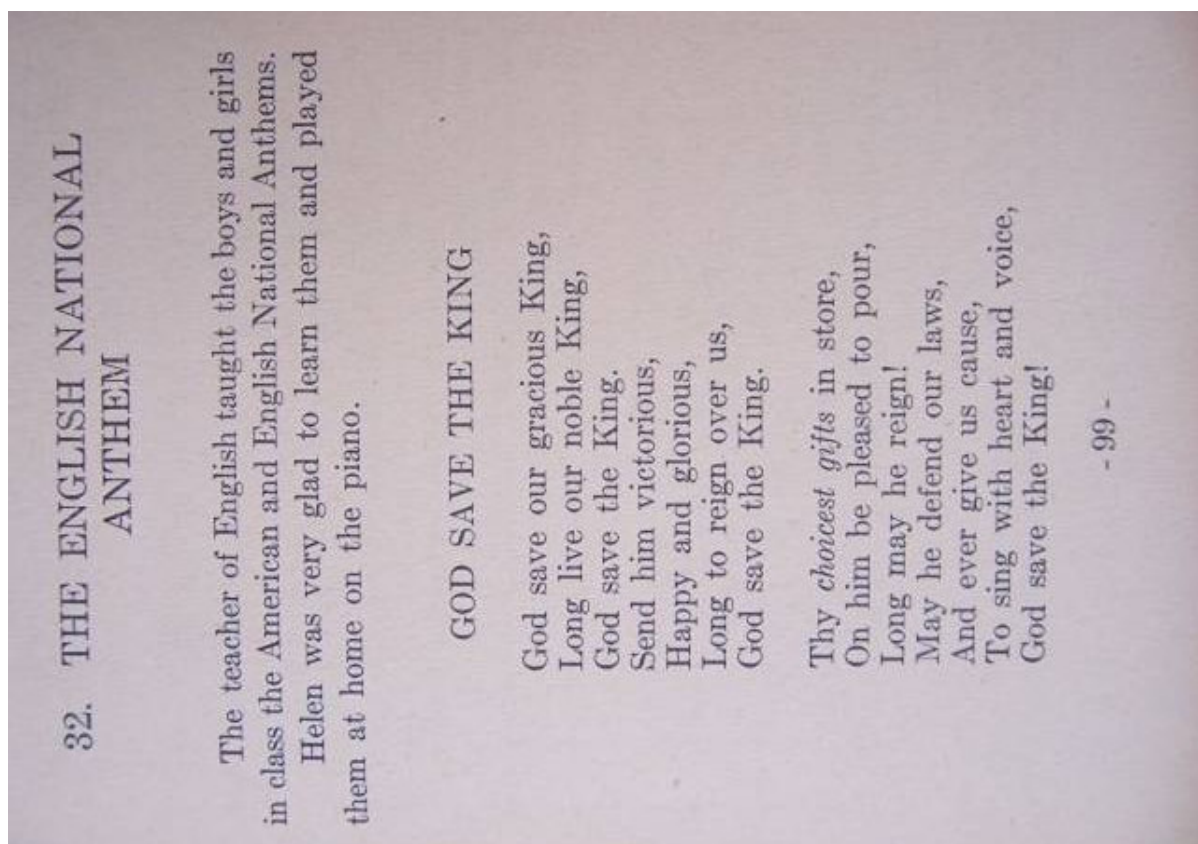


Figura 13: Lição 32 – O Hino Nacional da Inglaterra de *English for Brazilian Schools*.

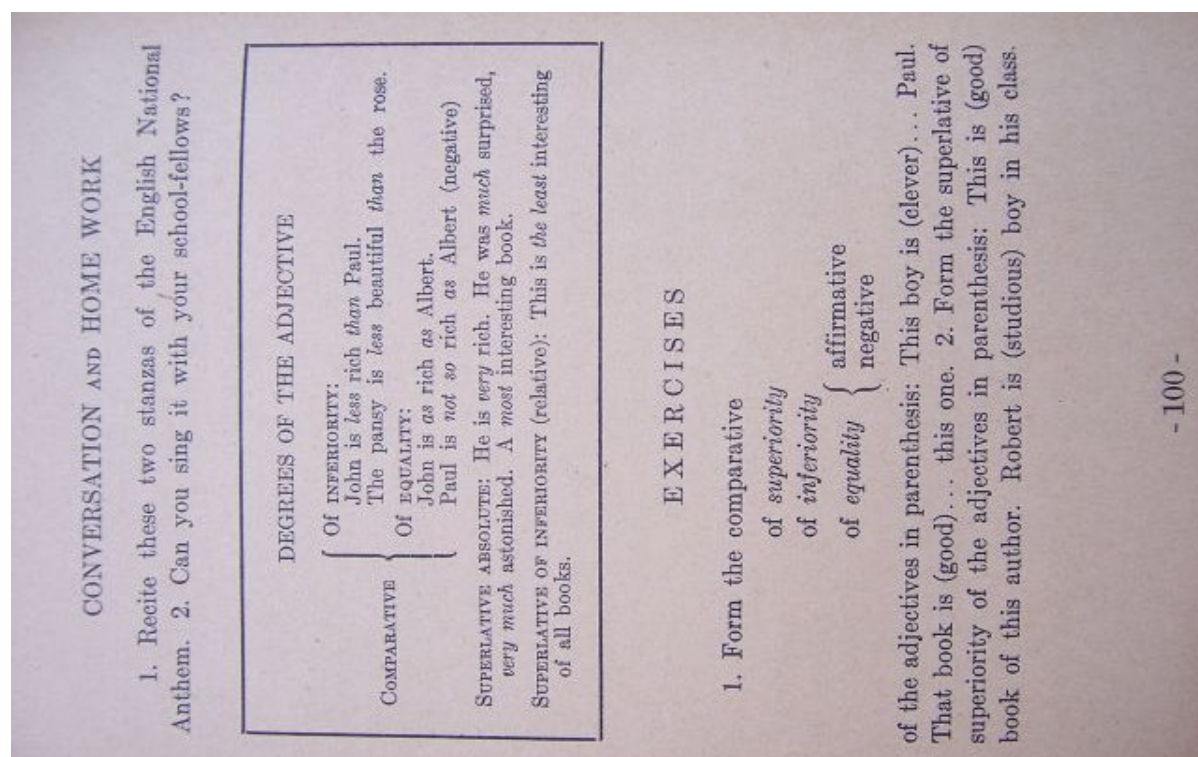


Figura 14: Lição 32 – O Hino Nacional da Inglaterra de *English for Brazilian Schools*.
 ANEXO 09 – Livros Didáticos do Método Direto (Continuação)

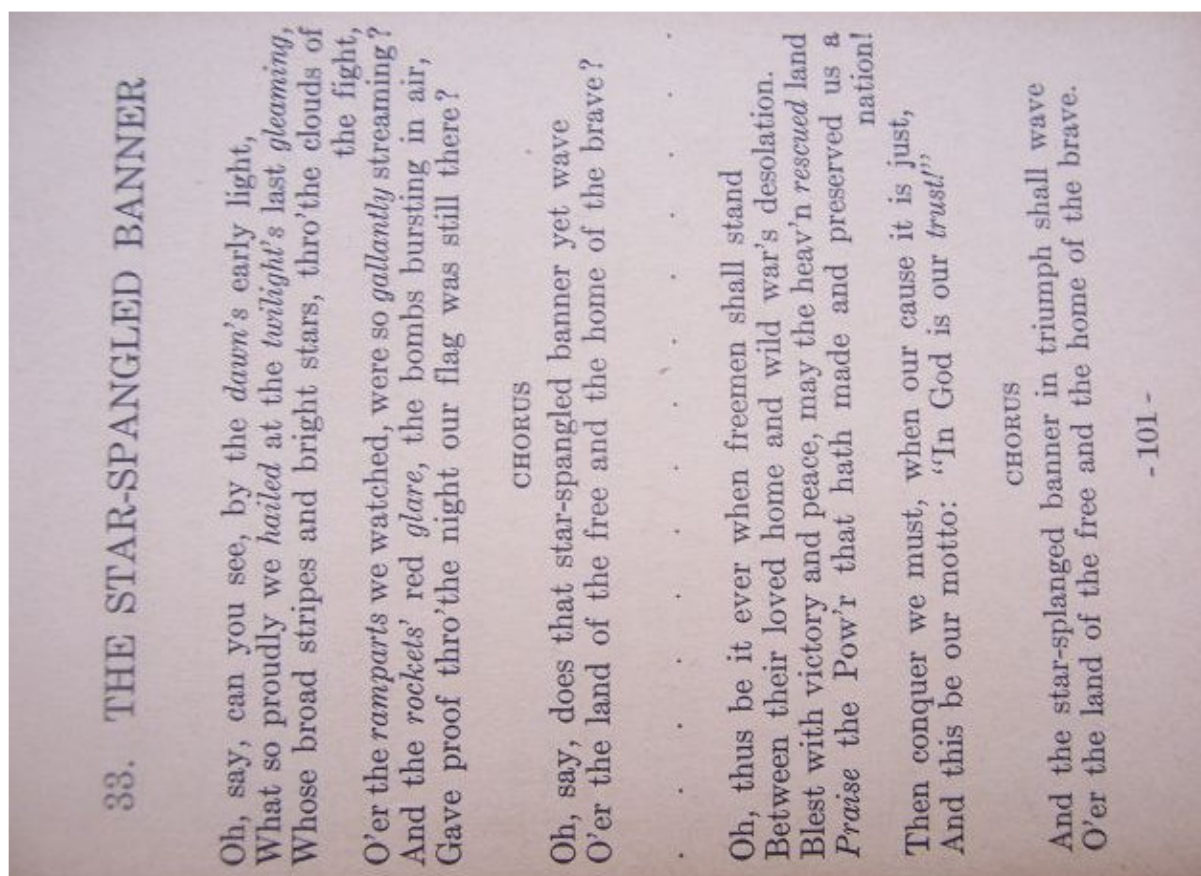


Figura 15: Lição 33 – O Hino Nacional dos Estados Unidos de *English for Brazilian Schools*.

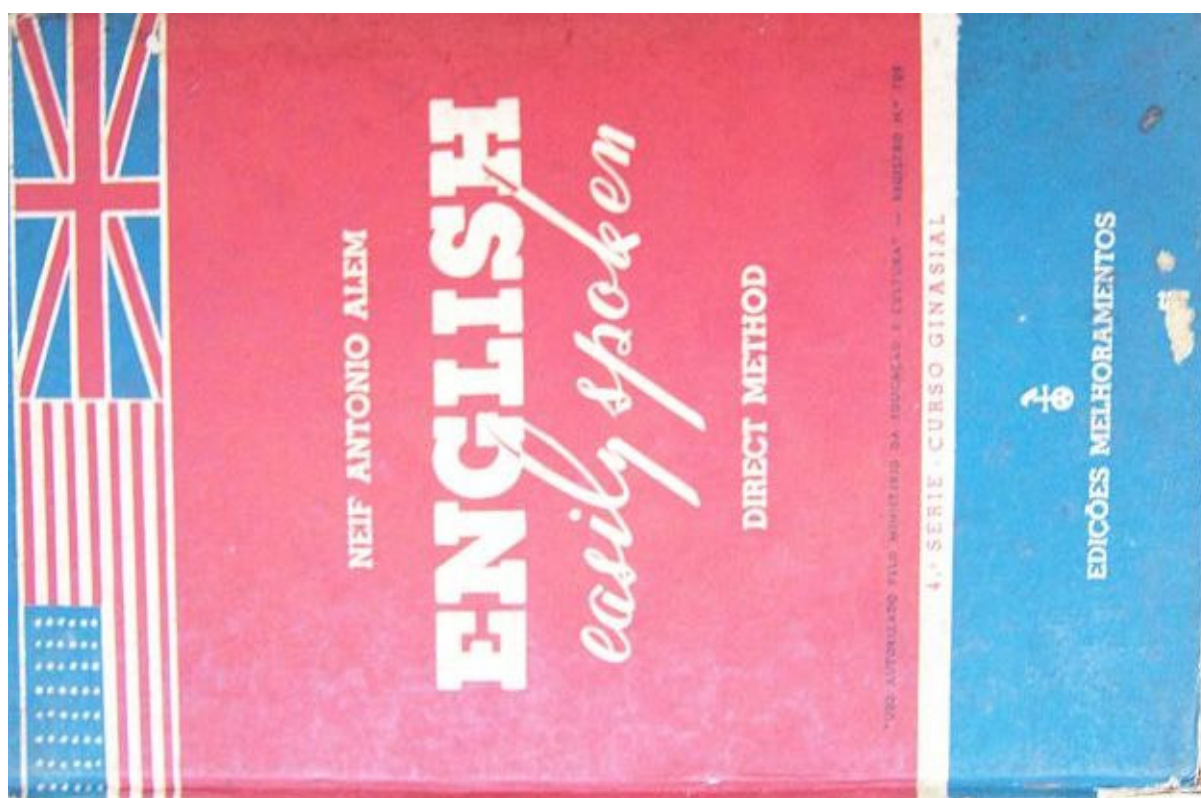


Figure 16: Além, N. A. *English Easily Spoken: Direct Method, 4a Série, Curso Ginásial*. 6 Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956. 148 p.

ANEXO 10 – Livros Didáticos do Método Direto (Continuação)

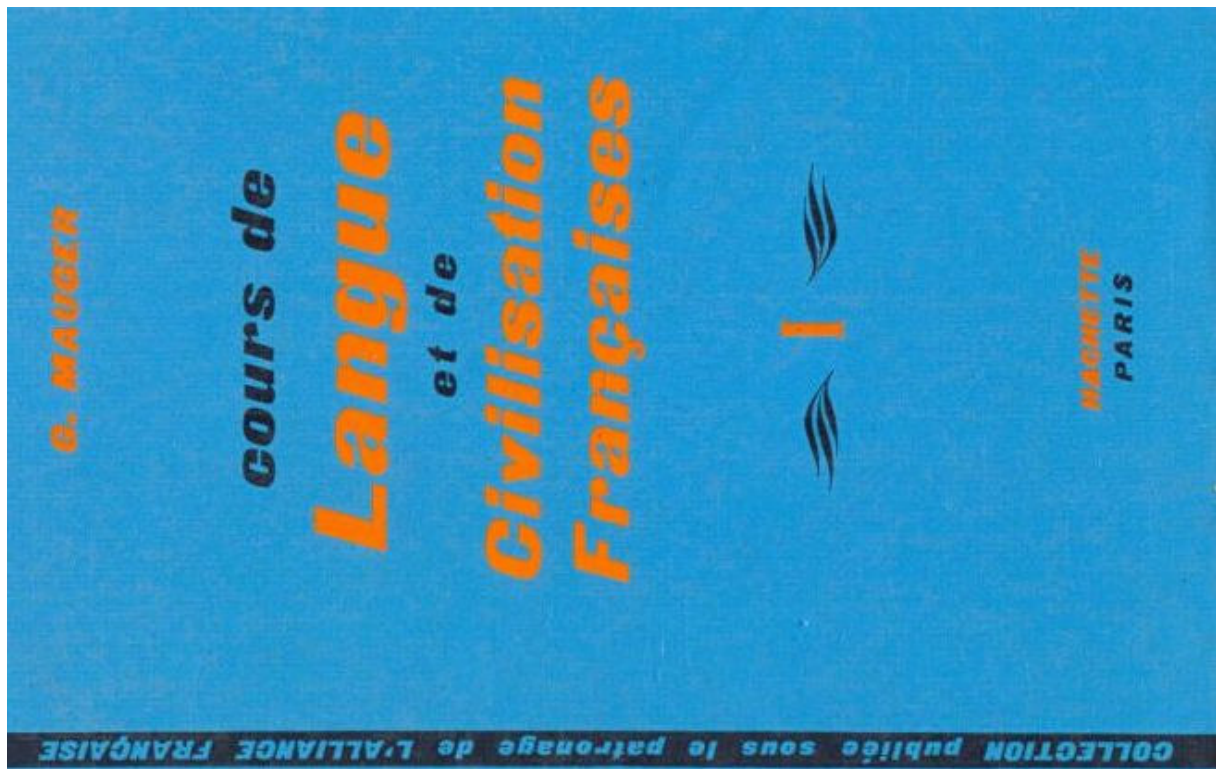
CONTENTS		
PART I		
Britain and the British Empire		
The Language		
I — The aim of this book	9	
II — Special lectures of the language	10	
III — Local differences	11	
Dialogue n. 1: On slang and popular language	13	
The People and the Language		
I — The early inhabitants of the islands	15	
II — The Roman conquest	16	
III — The Saxon conquest	19	
IV — Saxon England (Part I)	20	
V — Saxon England (Part II)	22	
VI — The Norman conquest	24	
Dialogue n. 2: England after the conquest	26	
Great Britain		
I — The British isles	28	
II — The British government	29	
Dialogue n. 3: British traditions and customs	31	
III — The Parliament	32	
IV — The Courts of Justice	35	
V — London (Part I)	36	
VI — London (Part II)	37	
VII — Scotland	40	
VIII — Rural work	42	
IX — Mineral wealth of Britain	44	
X — Industries	45	
XI — Principal cities and towns (Part I)	47	
XII — Principal cities and towns (Part II)	48	
XIII — School life	50	
XIV — British universities	51	
XV — Intellectual life	54	
XVI — The Union Jack and the armed forces	56	
Dialogue n. 4: Sports and pastimes	58	
Ireland		
I — Some lectures of the country	61	
II — The government of Ireland	62	
III — Ireland's present conditions	64	
The British Empire		
I — How the Empire was formed	67	
Dialogue n. 5: The different members of the Empire	70	
	5	

Figure 17: Sumário de *English Easily Spoken: Direct Method, 4ª Série, Curso Ginásial*.

II — Canada	71
III — The other Dominions	74
IV — India and Pakistan	77
PART II	
The United States of America	
I — The dawn of western civilization	83
II — The early settlements	84
III — The first colonies (Virginia)	86
IV — The first colonies (Massachusetts and Pennsylvania)	89
V — The other settlements	92
VI — Social and Political life	95
The Independence of the United States	
I — The causes of dispute	97
Dialogue n. 6: The causes of war	100
II — The War of Independence	101
III — The development of the United States	102
The U.S.A. at present	
I — The organization of the Republic	106
II — Economic and social development	108
III — The capital and other important cities	111
IV — New York City	114
V — Colleges and universities	117
VI — This is America	120
PART III	
Selected Pieces for Reading	
The Dignity of Speech	126
The Death of King Arthur	126
The Combat (Part I)	127
The Combat (Part II)	127
Rural Scenery	129
Dreamthorp (An Inland Village)	130
Justice	131
A Londoner's Holiday	133
Scenes in the Highlands	134
Edinburgh	135
Ye Mariners of England	136
The Deserted Village	138
The Battle of Quebec	138
The South-West Monsoon	139
The Indian at his Father's Burial Place	140
On the American War	141
The Slave's Dream	142
The Mississippi	143
	145
	147

Figure 18: Continuação do Sumário de *English Easily Spoken: Direct Method, 4ª Série, Curso Ginásial*.

ANEXO N. 11 – Cours de Langue et Civilisation Française



94

GRAMMAIRE

LEÇON 34

Le féminin des adjectifs (suite)

Adjectifs en eur = euse menteur, menteuse	Adjectifs en eux = euse heureux, heureuse malheureux, malheureuse, nombreux, nombreuse	Adjectifs en if = ive vif, vive neuf, neuve
--	--	---

Mais :
meilleur, meilleure
supérieur, supérieure

Attention ! blanc, blanche, sec, sèche, long, longue, gros, grosse, roux, rousse, doux, douce

Le déjeuner au restaurant

Il est midi et demi. Les Vincent entrent dans un restaurant du quartier de l'Étoile et s'assoient devant une table libre. Madame Vincent, un peu fatiguée, est [heureuse] de se reposer. Hélène, toujours [vive] et bavarde, fait beaucoup de bruit.

M. Vincent prend la carte et demande aux enfants: « Avez-vous faim ? — Oh ! oui. — Voulez-vous un repas bien français ? Des hors-d'œuvre [1] variés, un bifteck [2] -frites. Cela veut dire : avec des pommes de terre frites [3]. On dit aussi : un steak-frites. Ensuite nous prendrons du fromage [4]. Savez-vous* qu'il y a deux cents sortes (1) de fromages en France? Enfin, nous finirons le déjeuner par une tarte [5] et un café. — Et la soupe ? dit Pierre. — A Paris, on ne prend pas de potage au déjeuner comme en Allemagne ou en Hongrie... J'appelle* le garçon. » M. Vincent commande le menu. Le garçon commence le service. Puis il apporte une bouteille de vin rouge : c'est du vin de Bourgogne [6]. Les Vincent ont bon appétit, mais ils mangent moins de pain que les Français.

... Le repas est fini. « Garçon, l'addition (1), s'il vous plaît. » M. Vincent paie et donne un bon pourboire.

*Verbe savoir. — Présent : je sais, tu sais, il sait, nous savons, vous savez, ils savent.
Futur : je saurai.
Passé composé : j'ai su.

*Attention ! — Impératif : SACHE, SACHONS, SACHEZ.
Verbe appeler. — Présent : j'appelle, tu appelles, il appelle, nous appelons, vous appelez, ils appellent.
Futur : j'appellerai. Passé composé : j'ai appelé.

Figuras 19 & 20: MAUGER, G. *Cours de Langue et de Civilisation Françaises: Pour les étudiants de tous pays*. Paris: Librairie Hachette, 1953. 243 p.

ANEXO N. 12 – Cours de Langue et Civilisation Française (Continuação)

☆ PRONONCIATION

Un restaurant [le restorɑ̃]	Hélène fait du bruit [elɛn fɛ dy bʁɥi]	Des hors-d'œuvre [dɛ ɔʁvʁ:vr]	Un bifteck aux pommes [ɑ̃ biftɛk ɔ pɔm]
L'Allemagne [alɑ̃mɑ̃]	La Hongrie [la ɔ̃ɡʁi]	Du vin de Bourgogne [dy vɛ̃bɔʁɡɔ̃]	Garçon, l'addition s'il vous plaît [garsɔ̃ ladisjɔ̃ sil vu plɛ]

CONVERSATION

A) 1. A quelle heure, M. Vincent et sa famille à la fin du repas ? — 7. Qu'est-ce qu'il donne
entrent-ils au restaurant ? — 2. Dans quel quar- au garçon ? — 8. Dans votre pays prend-on du
tier sont-ils ? — 3. Est-ce qu'Hélène fait du potage au déjeuner ?
bruit ? — 4. Quel est le menu du déjeuner ? — B) Décrivez en quelques phrases la 1^{re} image,
5. Y a-t-il beaucoup de sortes de fromages en puis la 2^e.
France ? — 6. Qu'est-ce que M. Vincent demande

► EXERCICES ◀

- I) Mettez au masculin les adjectifs féminins et au féminin les adjectifs masculins de la lecture.
- II) Faites une phrase avec les adjectifs suivants au féminin :
Lourd, large, léger, beau, bon, coquet, neuf, doux, long, meilleur, heureux, supérieur, menteur.
- III) Mettez les expressions suivantes au pluriel : un sac léger, le mur gris, un garçon roux, le nouveau livre, le beau bébé, un vin doux un salut amical, l'œil bleu, un enfant heureux.
- IV) Mettez le comparatif ou le superlatif des adjectifs : Pierre est ... des enfants (pourmand).
Hélène est ... que Pierre (vive). En France, les sortes de fromages sont ... (nombreuses).
Toute la famille est ... à Paris (heureuse). Ce restaurant paraît ... de tous (bon). L'avenue
des Champs-Élysées est-elle ... de Paris ? (belle). Ta robe
n'est pas ..., elle est ... que la robe de ta sœur (vieille, neuve).
- V) Mettez : a) au passé récent ; b) au passé composé :
Les Vincent font une longue promenade. Ils entrent dans
un restaurant et s'asseyent à une table libre. Mme Vincent
regarde la carte. M. Vincent commande le repas. Il demande
l'addition. Il donne un bon pourboire.
- VI) Mettez au futur proche (v. leçon 22) :
Nous demanderons un bifteck-frites et nous terminerons par
une tarte. Nous ne prendrons pas de potage comme les Anglais
ou les Allemands. Nous boirons du vin et nous mangerons
beaucoup de pain comme les Français. Après le repas nous
commanderons un bon café.

VII) Conjuguez au présent, au passé composé, au futur et à l'impératif :
Mettez le couvert, appelez le garçon, s'asseoir à table.

VIII) Conjuguez au présent : savoir sa leçon (forme affirmative, forme négative, forme interrogative).

IX) Faites le même exercice au futur et au passé composé.



Terrasse de restaurant, à Paris.

Figura 21: Cours de Langue et de Civilisation Françaises: Pour les étudiants de tous pays. (Cont.)

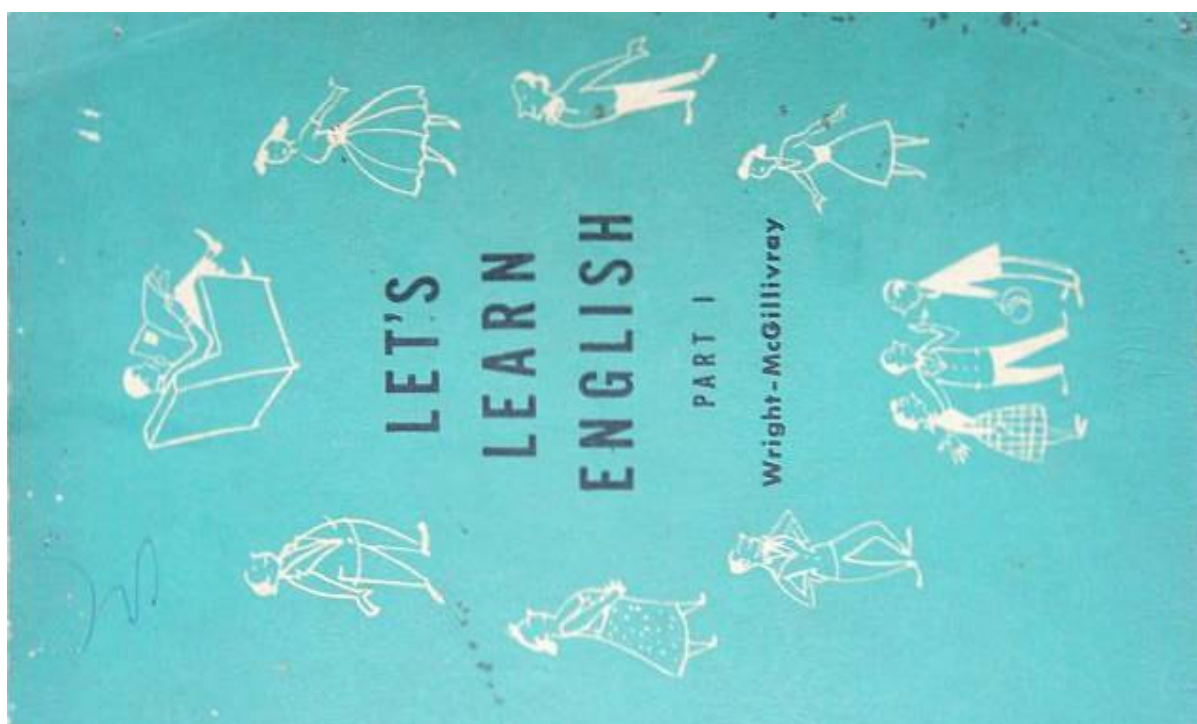


Figura 22: Wright, A. L.; McGillivray, J. H. *Let's Learn English. Part 1*. New York: American Book Company, 1955. 160 p.

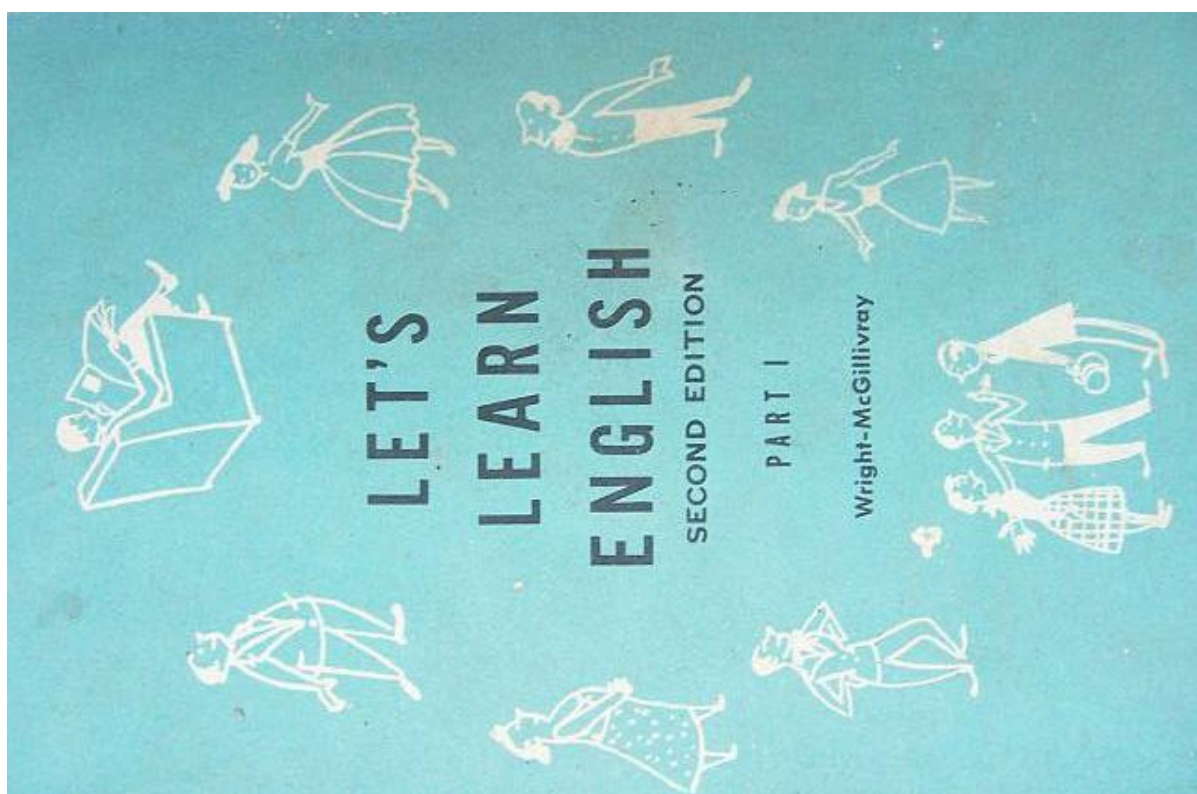


Figura 23: Wright, A. L.; McGillivray, J. H. *Let's Learn English. Part 1. 2 Ed.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1967. 160 p.

ANEXO N. 14 – Livros Didáticos da Abordagem Audiolingual (Continuação)

LESSON TEN
THE TENTH LESSON
10

What Color Is The House?

ORAL PRACTICE

A. What color is the house? It's green.
 What color are the flowers? They're yellow.
 What color is the blackboard? It's black.
 Is the chalk red? No, it's white.
 Are the notebooks brown? No, they're blue.

B. Do you live in the red house?
 No, we live in the brown house.
 Is it a large house?
 No, it isn't a large house. It's a small house.
 Is it a new house?
 No, it isn't a new house. It's an old house.

Lesson Ten
115

Figura 24: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 115.

Does it have a garden? Yes, it has a pretty garden.
 There are many flowers in the garden.
 How many rooms does it have?
 It has six rooms: a living room, a dining room,
 a kitchen, two bedrooms, and a bath.

C. Do you like the yellow house?
 No, I don't like the yellow house. I like the brown house.
 Do the Allens live on Fifth Street?
 No, they don't live on Fifth Street.
 They live on Sixth Street.
 Do John and Betty understand the lesson?
 No, they don't understand the lesson. It's very hard.
 Does Mary have a sister?
 No, she doesn't have a sister, but she has one brother.
 Does George play football?
 No, he doesn't play football, but he plays tennis.

Lesson Ten
116

Figura 25: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 116.

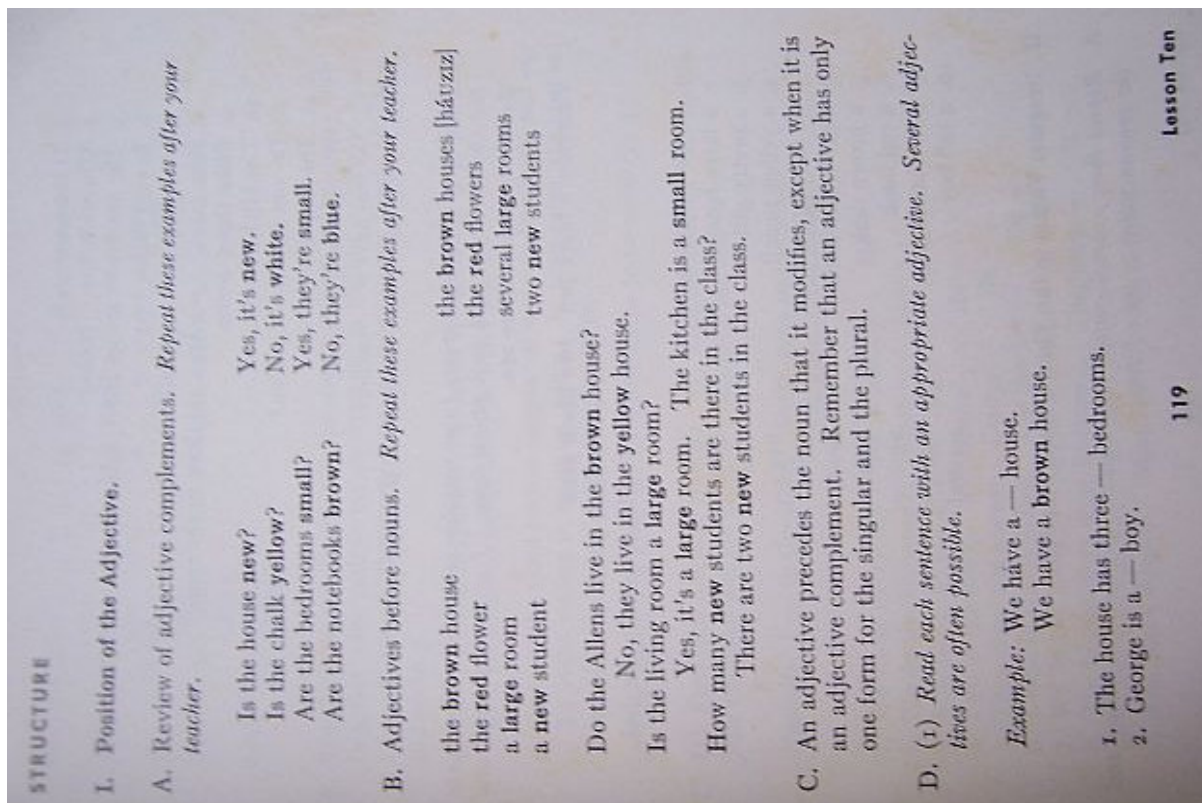


Figura 26: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 119.

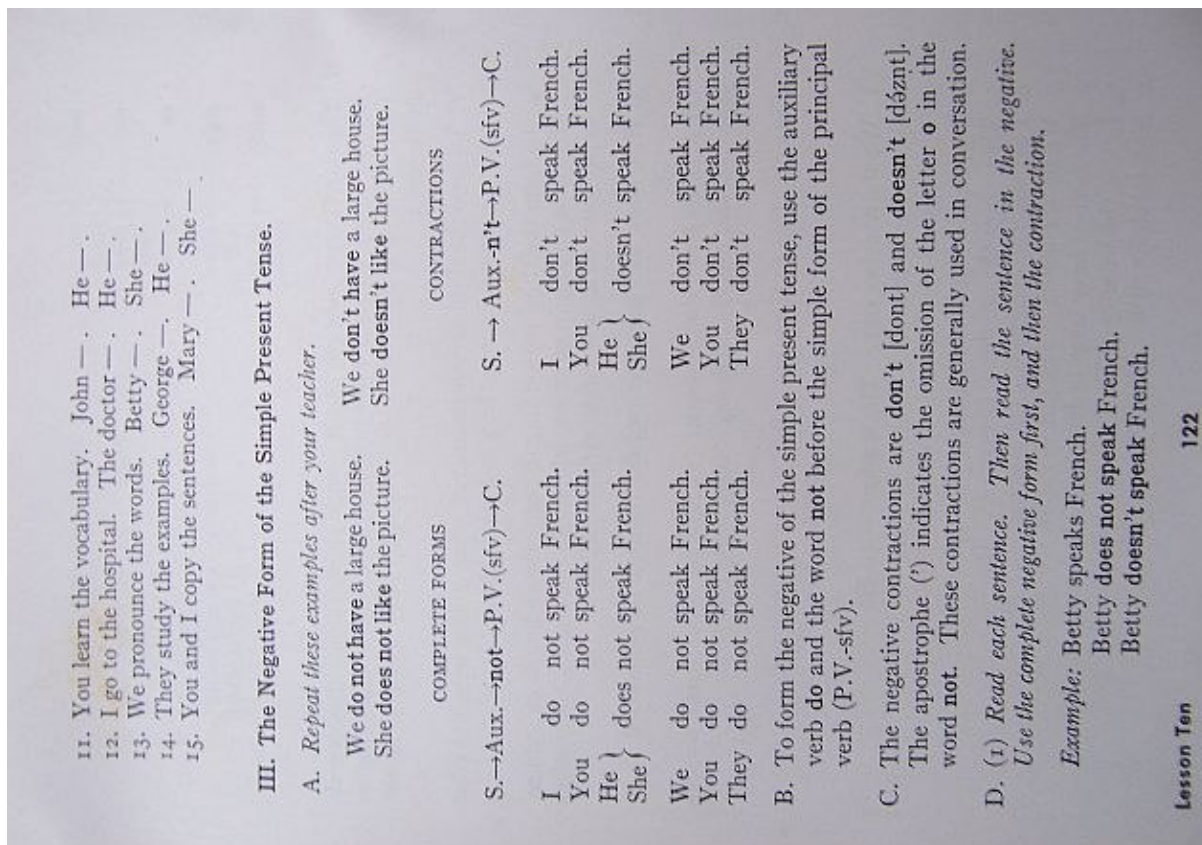


Figura 27: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 122.

PICTURE PRACTICE

A LIVING ROOM

Answer each question about the picture. Use subject pronouns and contractions when possible. Use your own ideas about colors and size.

1. Is there a sofa in the room?
2. What color is it? Is it large or small?
3. Who's sitting on the sofa?
4. What's Mrs. Clark doing now?
5. Is Mrs. Clark talking?
6. What's Dr. Clark doing now?
7. Is he reading a book?
8. Who's at the piano?
9. Is she playing the piano now?
10. Does she like to play the piano?

Lesson Ten
128

Figura 28: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 128.

11. How many windows are there in the room?
12. How many tables are there in the room?
13. Are there four lamps in the room?
14. Where are the lamps?
15. Is there a radio in the room?
16. Is George sitting near the radio?
17. Is there a rug on the floor?
18. What color is the rug?
19. Do the windows have curtains?
20. What color are the curtains?
21. What's the dog doing now?*
22. Who's reading the newspaper?
23. Who's reading a book?
24. How many pictures are there in the room?
25. Are the pictures pretty?

* An animal may be referred to as *he*, *she*, or *it*.

VOCABULARY *Do you know these new words and expressions?*

always.....	but.....	except.....
[alwɪz]	[bət]	[ɪk'sept]
answer.....	color.....	flower.....
[ɑ:nsə]	[kɔ:lə]	[flaʊə]
ask.....	come.....	football.....
[æsk]	[kʌm]	[fʊt'bɔ:l]
bath.....	curtain.....	garden.....
[bɑ:θ]	[kə'teɪn]	[gɑ:dn]
bedroom.....	dining room.....	green.....
[bed'rʊm]	[daɪnɪŋ ru:m]	[grɪn]
black.....	dog.....	house.....
[blæk]	[dɒg]	[haʊs]
blue.....	early.....	kitchen.....
[blu:]	[ɜ:li]	[kɪ'tʃn]
brown.....	every.....	lamp.....
[braʊn]	[evri]	[læmp]

Lesson Ten
129

Figura 29: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 129.

[z] these, those, there's, keys, walls, always, visit, cousin, easy, Tuesday, Wednesday, Thursday, example [gz], businessman, has, goes, does, knows, plays, lives, studies, copies, classes, sentences, teaches, pronounces, exercise, exercises

[ʃ] she, sharp, short, English

[ʒ] usually

[tʃ] chalk, chair, French, teach, teacher, kitchen, question

[dʒ] John, judge, George, large, page, engineer

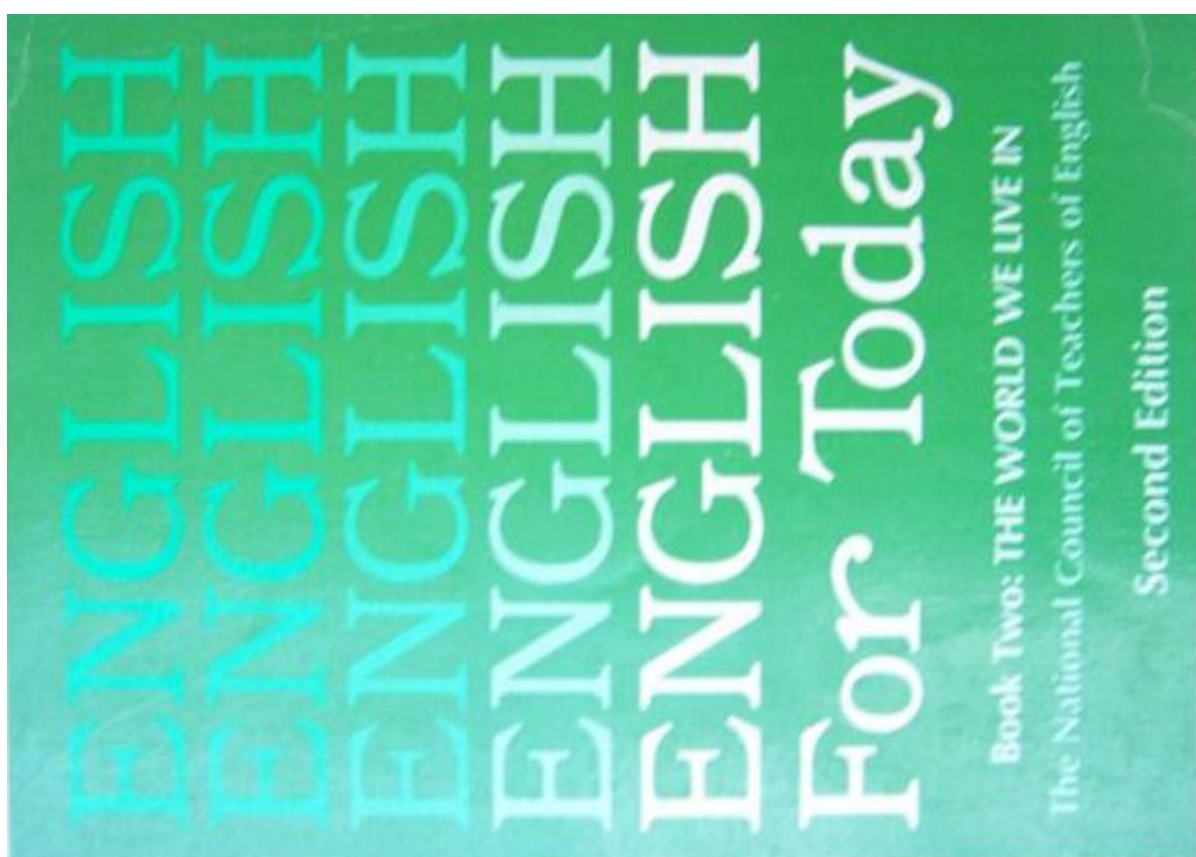
Note: For the formation of these sounds, see the section on American English Pronunciation, pp. xxv-xxvi.

II. Comprehension and Repetition. *Close your books. Repeat each sentence after your teacher.*

1. What color is the house? It's white.
2. What color are the flowers? They're blue.
3. Are the bananas green? No, they're yellow.
4. Do you live in the brown house? No, we live in the red house.
5. Does John live in a large house? No, he lives in a small house.
6. Does Mr. Brown have a new house?
No, he has an old house.
7. Does your house have a garden? Yes, it has a pretty garden.
8. How many rooms does your house have?
It has seven rooms.
9. Do you like that white house?
No, I don't like that white house.
10. Do the Clarks live on Second Street?
No, they don't live on Second Street.
11. Do you understand this lesson? Yes, I understand this lesson.
12. Does George have a sister? Yes, he has several sisters.
13. Does Mary get up early every day?
Yes, she gets up early every day.
14. Do the children often play in the garden?
No, they don't often play in the garden.
15. Does George always come to class on time?
No, he doesn't always come to class on time.

131 Lesson Ten

Figura 30: Lição 10 de *Let's Learn English*, p. 131.



Figuras 31 & 32: National Council of Teachers of English, The. *English for Today: Books One & Two*. 2a Ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill Book Company, 1972.