



## O método direto no ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II na década de 1930

The direct method in the teaching of foreign languages at the *Colégio Pedro II* in 1930s

El método directo en la enseñanza de lenguas extranjeras en el *Colégio Pedro II* en la década de 1930

Jonathas de Paula Chaguri

Universidade de Pernambuco, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2542979297222110>

<http://orcid.org/0000-0002-7525-9653>

[jonathas.chaguri@upe.br](mailto:jonathas.chaguri@upe.br)

Maria Cristina Gomes Machado

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq

<http://lattes.cnpq.br/3874168724032825>

<http://orcid.org/0000-0002-7359-4562>

[mcgmachado@uem.br](mailto:mcgmachado@uem.br)

### Resumo

O objetivo deste texto é apresentar como se constituiu o uso do método direto nas aulas de línguas estrangeiras no ensino secundário brasileiro no Colégio Pedro II ao longo da década de 1930. O responsável por implementar esse método, no ensino secundário, foi o professor-chefe de francês Antônio Carneiro Leão do Colégio Pedro II. A implantação deste método no programa do ensino das línguas estrangeiras no Pedro II possibilitou a superação do modelo de uma escola tradicional que enfatizava um ensino de línguas estrangeiras de forma livresco. Isso ocorreu devido o engajamento no ideário de uma escola ativa, que buscou fortalecer as capacidades do educando para o meio de produção, mediante atividades que atendessem as suas necessidades de forma funcional.

**Palavras-Chave:** Método Direto; Línguas Estrangeiras; Ensino Secundário Brasileiro.

## Abstract

Current paper analyzes how the direct method in the teaching of foreign languages was established in Brazilian secondary education at the Colégio Pedro II in the 1930s. Antônio Carneiro Leão, head-teacher of the French language at Colégio Pedro II, was responsible for implementing this method in secondary education. The implementation of the method in the teaching program of foreign languages at Pedro II gave teachers the opportunity of going beyond the traditional school's model that emphasized a bookish type of teaching in foreign language classes. In fact, the commitment to the ideals of the Active school strengthened the students' ability towards production through activities that functionally complied with their needs.

**Keywords:** Direct Method; Foreign Languages; Brazilian Secondary Education.

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar cómo el método directo en la enseñanza de lenguas extranjeras se constituyó en la educación secundaria brasileña en Colégio Pedro II en la década de 1930. La persona responsable por la implementación de este método en la enseñanza secundaria fue Antônio Carneiro Leão. Él fue un profesor titular de francés en Colégio Pedro II. La implementación de este método en el programa de enseñanza de lenguas extranjeras en Pedro II proporcionó la superación del modelo de una escuela tradicional que enfatizaba una enseñanza de lenguas extranjeras de modo libresco. Esto ocurrió para permitir el compromiso en los ideales de una escuela activa. Así, se buscó fortalecer las capacidades del estudiante para el medio de producción a través de actividades que cumplieran sus necesidades de una manera funcional.

**Palabras-claves:** Método Directo; Lenguas Extranjeras; Educación Secundaria Brasileña.

## Introdução

O método direto surgiu no início do século XX em oposição ao método clássico (gramática e tradução) para o ensino das línguas estrangeiras (inglês, francês e alemão) no Colégio Pedro II e demais estabelecimentos escolares que estavam equiparados ao modelo de ensino deste Colégio. Para os pesquisadores em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, tais como: Larsen-Freeman (1986); Richards & Rodgers (1994); Howatt & Widdowson (2004); Leffa (1988, 2012) e Oliveira (2014), este método foi considerado uma resposta ao modo de se estabelecer as novas necessidades sociais da época. Ele se tornou popular durante as primeiras quatro décadas do século XX.

O mais célebre exemplo sobre o ensino de língua estrangeira por meio deste método destaca-se com o caso do francês Michel de Montaigne (1533-1592) no século XVI. Seu pai desejava que seu filho (Montaigne) aprendesse a língua latina de forma natural para uso de suas tarefas diárias. Então, ele contratou um preceptor nativo em latim para conduzir o ensino da língua a Montaigne. Na obra *A History of English Language Teaching*, de Anthony Howatt (HOWATT, 1985), há a descrição dessa experiência em aprender o latim de forma direta na língua como um exemplo de sucesso, como foi o caso do famoso ensaísta, jurista, escritor e filósofo francês Montaigne.

Com o movimento da reforma do ensino das línguas estrangeiras, na Inglaterra, no final do século XIX, o método clássico teve sua supremacia abalada. Liderada pelo linguista inglês Henry Sweet (1845-1912), a reforma buscava apresentar um ensino que oportunizasse aos alunos se comunicarem diretamente na língua alvo em estudo. Contudo, o método direto foi introduzido para o ensino das línguas estrangeiras, em 1874, nos Estados Unidos, pelo professor Lambert Sauveur (1826-1907). Ele foi o precursor do método direto nas terras americanas após a reforma da Inglaterra.

Richards e Rodgers (1994) esclarecem que o método direto surgiu, então, na Europa, e depois se propagou para os EUA, por Maximilian Berlitz, ficando conhecido como o método Berlitz e amplamente utilizado nas Escolas de Línguas Berlitz que se espalharam por todo o mundo e encontram-se atuantes até hoje<sup>1</sup>. No Brasil, este método surgiu com a reforma do ensino de línguas estrangeiras, no ensino secundário, durante a reforma Francisco Campos realizado a cargo do Governo Federal no Brasil em 1930. O responsável por implementar o método direto nessa reforma foi o professor-chefe de francês<sup>2</sup> Antônio Carneiro Leão<sup>3</sup> do Colégio Pedro II.

---

<sup>1</sup> Aos interessados, o site das escolas de línguas Berlitz está disponível on-line em: < <http://www.berlitz.us>>. Acessado em 04 jun. 2017.

<sup>2</sup> De acordo com Chaguri (2017), era necessária a figura de um professor-chefe na reforma do ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II. A função de um professor-chefe era não só supervisionar e orientar os professores nas questões de ensino, mas também tratar de assuntos do âmbito administrativo. O professor-chefe, portanto, era ao mesmo tempo “[...] um chefe de departamento [...] e um professor que vigiava seus assistentes” (FONSECA, 1997, p. 101), sendo responsável por eles e pelo ensino. Carneiro Leão, então, na qualidade de professor-chefe de francês, “[...] orientou e supervisionou quarenta professores” (MENDONÇA, 1997, p. 12) na reforma das línguas estrangeiras no plano secundário. Além de ministrar aulas de francês para a terceira e a quarta série, ele supervisionava a “[...] metodologia empregada, no que foi considerada, na época, uma revolução no ensino dessas línguas” (MENDONÇA, 1997, p. 12).

<sup>3</sup> Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966) foi professor e educador brasileiro, além de imortal da Academia Brasileira de Letras. Ele sempre esteve envolvido com debates educacionais e sociais da nação brasileira. Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de Recife em 15 de dezembro de 1911. Sua vida profissional foi bem eclética e agitada, exercendo, então, múltiplas atividades e a variedade de seus conhecimentos era notória em todas as tarefas exercidas por ele. Foi fundador e diretor de jornais da imprensa no Rio de Janeiro e Recife, membro de institutos, associações e academias, tais como: Associação Brasileira de Educação – ABE; Academia de Ciência de Lisboa, Instituto Americano de Direito Internacional e dentre outros. Foi autor de inúmeros livros no Brasil e no exterior, publicando-os em inglês, espanhol e francês. Para maiores dados sobre as atividades exercidas por Carneiro Leão no cenário político-educacional e de suas obras completas, sugere-se a consulta aos textos de Lima & Machado (2015), Chaguri & Machado (2017, 2018) e Chaguri (2017).

Neste texto, então, objetivamos apresentar como se constituiu o uso do método direto nas aulas de línguas estrangeiras no ensino secundário brasileiro no Colégio Pedro II ao longo da década de 1930. Isso foi possível devido o estudo que Chaguri e Machado (2017) desenvolveram na busca da identificação, localização, seleção e ordenação das produções bibliográficas de Carneiro Leão que revela como o método direto foi implementado no programa do ensino de línguas estrangeiras no ensino secundário brasileiro.

O princípio do método direto consiste em que os estudantes aprendam o idioma na língua-alvo (LARSEN-FREEMAN,2008). Para realizar essa tarefa com êxito, os estudantes devem aprender a pensar na língua que estão estudando, ou seja, pensar na língua-alvo. O estudo de uma língua estrangeira sob a égide do método direto leva os estudantes a desenvolverem a capacidade de comunicação. Portanto, a fala é a principal habilidade enfocada nas aulas. O professor busca mecanismos para enfatizar a correção da pronúncia dos estudantes. Segundo Oliveira (2014), isso é sempre realizado com o auxílio de objetos (figuras, imagens, desenhos, mapas etc.) que possam dinamizar a oralidade na língua-alvo. A repetição constante de palavras ou frases é utilizada como técnica para se aprender de forma natural a língua estrangeira.

Mediante ao exposto, para facilitar a exposição dos resultados que este artigo apresenta, o texto está dividido em quatro partes. Na primeira parte apresenta-se um panorama geral do estudo ao leitor. Na segunda parte, apresenta-se, o método direto no estudo das línguas estrangeiras no Colégio Pedro II. Na terceira parte, discutem-seas práticas pedagógicas empregadas para estabelecer o método direto no estudo das línguas estrangeiras com relação às necessidades sociais na década de 1930. E, por fim, na quarta parte, apresentam-se as considerações finais, pelas quais foi realizada uma análise final de todo o texto, e, como não poderia deixar de ser, registraram-se todas as fontes que foram utilizadas para a elaboração do artigo.

## **O Método Direto nas Aulas de Línguas Estrangeiras no Colégio Pedro II**

Após a Revolução de 30, o Brasil iniciou a sua projeção rumo ao processo de industrialização e urbanização. Em 1933, a produção industrial demonstrou ser superior ao valor da produção agrícola. As pessoas escolhiam cidades como Rio de Janeiro e São Paulo para habitarem pela oferta de trabalho que existia nos grandes centros urbanos e no interior com as atividades agrícolas.

O século XX, então, foi marcado pelo processo de industrialização que se acelerou em função das transformações ocorridas no interior da produção cafeeira no Brasil. A política, centrada na produção e a mão de obra rural, não atendia mais aos avanços da industrialização que começou a emergir nos centros urbanos (como Rio de Janeiro e São Paulo), procurando se ajustar aos novos investimentos da nação. Em 1930, Getúlio Vargas teve sua ascensão ao poder, instaurando o seu governo provisório que se estendeu até 1934. Após esse período, iniciou-se a segunda fase de seu governo, conhecido na história brasileira por ser o período constitucional (1934-1937).

A educação vivera o seu momento histórico em 1930, dando início a uma nova fase que mudaria o rumo daquela nação brasileira, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje conhecido como MEC. Com a criação desse órgão, foi nomeado Francisco Campos como ministro da Educação e Saúde. Ao ser nomeado, Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação com o intuito de organizar e estruturar toda a educação do país em todos os níveis. Deu-se, então, início à reforma do ensino secundário do Brasil em 18 de abril de 1931. Essa reforma ficou conhecida como a reforma Francisco Campos. O seu objetivo foi preparar o homem urbano para o ensino superior, dando-lhe uma formação técnica e prática para atingir todos os grandes setores da sociedade.

Pelas transformações ocorridas no terreno econômico, a educação ganhou força e, portanto, acabou-se criando a necessidade de se ofertar um ensino voltado para a educação da população a fim de atender à demanda do novo processo econômico do país. Nesse sentido, a educação começou a ser regida conforme essa nova ordem econômica nacional vigente, levando os homens a tornarem-se cidadãos produtivos de modo que eles construíssem a nacionalidade do país, passando a estar no mesmo nível de capacitação dos imigrantes que chegavam ao Brasil.

Diante dessa conjuntura, segundo Chaguri (2017), era necessária a figura de um professor e intelectual brasileiro para implementar o método direto em 1930 no Brasil. Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), mais conhecido como A. Carneiro Leão entre os historiadores da educação, foi, portanto, o personagem histórico responsável por cuidar da implantação do método direto no programa de ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II.

Diante disso, o uso do método direto permitiu a utilização de diálogos que enfoquem assuntos da vida diária do estudante com a finalidade de tornar real o uso do idioma aprendido na sala de aula. Essa prática é nítida no programa de ensino das línguas estrangeiras do Colégio Pedro II. Para o programa de francês e das demais línguas estrangeiras, na primeira série do secundário, faz-se uso de atividades que deem maior atenção à aprendizagem de vocabulários e ao desenvolvimento da oralidade.

Na primeira série, ao lado dos exercícios de pronúncia e de fonética, (quando necessários) conserva-se sobre o ambiente e a vida dos alunos, a sala de classe e o meio familiar; faz-se o estudo do homem, dos animais domésticos, das flores, das árvores... através dos quadros murais e do livro. Nessas aulas, desde o primeiro dia, os alunos exercitam-se no emprego correto das frases, na aplicação da gramática, inteligente e oportunamente combinada com o vocabulário (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 307).

O lugar da gramática no método direto não é o principal foco. Larsen-Freeman (2008) lembra que o estudo do vocabulário é mais importante do que a gramática, até porque, se o privilégio de estudo nesse método fossem os aspectos gramaticais da língua, estar-se-ia retrocedendo ao método clássico, ou seja, ao método da gramática e tradução, utilizado desde o Império nas aulas de latim.

Para aqueles que adotam o método direto para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos estudantes é o principal foco nas aulas. Richards e Rodgers (1994) salientam esse ponto e afirmam que o vocabulário deve ser ensinado por palavras do dia a dia do falante nativo da língua-alvo, atendendo, então, ao objetivo central do método que é auxiliar os estudantes a desenvolverem a fala.

Os tipos de exercícios no método direto são incorporados e variam na medida em que o vocabulário é aprendido pelo estudante. Por isso, somente a partir da segunda série do secundário era que o programa de francês e das demais línguas estrangeiras, no Pedro II, pautava-se em atividades de textos com lacunas (substantivos e/ou verbos), decorar palavras ou frases com rimas, canções ou associação de alguma imagem ou objeto quanto ao termo decorado e, ocasionalmente, a cada três aulas, o uso do ditado.

Os professores darão aos alunos frases a modificar, a completar, a mudar de número, de gênero, de pessoa, de modo, de tempo, fazendo-os empregar palavras de antemão determinadas. O Vocabulário será tirado da linguagem corrente e se referirá aos assuntos principais: classe, família, corpo humano, vestimentas, animais, tempo, estações, horas, refeições, casa, cidade. A divisão indicada repousará sobre uma série de quadros. Os quadros serão colocados diante dos alunos e o professor enumerará os diversos objetos neles representados, descrevendo-lhes a utilidade e uso. As principais palavras: substantivos, adjetivos, verbos... correspondentes aos objetos, serão empregados na conversação. As frases então formadas serão claras e precisas. Os professores interrogarão os alunos que responderão por frases completas. As palavras novas serão escritas no quadro negro, em suas diferentes formas e copiadas pelos alunos. O mesmo será feito quanto as conjugações, expressões, pontos novos de gramática. O professor completará as noções de gramática ensinando, no correr da conversação, as regras que os alunos aplicarão em suas respostas. De três em três aulas será feito um ditado concernente principalmente aos últimos assuntos tratados. Esse ditado será pelo menos de cinquenta palavras. Os alunos deverão, a seguir, compor cinco frases de oito palavras, no mínimo, cada uma sobre uma ou várias questões, aplicando regras determinadas de gramática (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 307-308).

Foi na terceira série do secundário que esse trabalho com a gramática e ocasionalmente a narração, utilizada como forma de avaliação, foram enfatizados no programa de ensino das línguas estrangeiras do Pedro II. Richards e Rodgers (1994) lembram que a gramática é estudada indutivamente e as regras de generalização vão surgindo da experiência do estudante.

O programa desta série determina: duas vezes por mês os alunos farão um dever escrito que consistirá num ditado, em exercícios para formação de frases sobre assuntos indicados, nos quais se aplique gramática, na substituição de vocábulos, na mudança de número, de gênero, de pessoa, de tempo, de modo, de voz, de forma. Os meses seguintes consagrar-se-ão ao aperfeiçoamento dos alunos no uso do francês aprendido durante os dois anos precedentes. Este trabalho de aperfeiçoamento deverá:

1º - Exercitar os alunos no emprego do francês prático.

2º - Fazê-los estudar um programa de gramática de acordo com o trabalho anterior.

[...]

Os professores farão as classes em francês e os alunos formularão suas questões e darão suas respostas na mesma língua.

Para as notas mensais haverá dois deveres constituídos de narrações em francês, resumo de leitura nessa língua, análise gramatical, análise lógica e tradução (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 309-310).

Para o trabalho com gramática, havia um programa específico indicando o conteúdo de forma programática. A cada mês, o professor de línguas estrangeiras do Pedro II trabalhava o conteúdo que estivesse elencado no programa com os alunos do ensino secundário.

Mês de Maio

“Sintaxe dos artigos definidos, indefinidos e partitivos”

Mês de Junho

“Sintaxe dos substantivos: gêneros e números”

Mês de Julho

“Sintaxe dos adjetivos: qualificativos, numerais, demonstrativos, possessivos, Interrogativos, indefinidos”

Mês de Agosto

“Sintaxe dos pronomes: pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos, interrogativos e indefinidos”

Meses de Setembro e de Outubro

“Sintaxe dos verbos: acordos dos verbos – concordância – Tempos – Verbos reflexivos – participio passado”

Mês de Novembro

Recapitulação do programa do ano (Carneiro Leão, 1935, p. 311).

Os alunos avançados que estudavam pelo método direto usavam a gramática de forma indutiva, porém ela era de “[...] estudo obrigatório nas fases mais avançadas do curso” (CHAGAS, 1967, p. 91). Era o caso da terceira e da quarta série do Pedro II. Segundo o programa de ensino apresentado por Carneiro Leão (1934; 1935), a gramática era estudada somente nas classes avançadas. Com isso, havia as atividades que se pautavam em textos literários.

Larsen-Freeman (2008) aponta que os textos literários devem ser utilizados nas aulas como forma de prazer. Os textos não devem ser analisados sob qualquer aspecto gramatical. Eles servem puramente para tratar temas diversos nas aulas e para se ler em voz alta, praticando-se a pronúncia e fazendo-se ouvir uns aos outros na sala. É por isso que a prática com “[...] leitura silenciosa adquiriu o prestígio que lhe cabia, reservando-se a leitura oral, notadamente a ‘expressiva’, para o treinamento da pronúncia e o posterior estudo literário” (CHAGAS, 1967, p. 91) no programa da quarta série do secundário, como bem coloca Carneiro Leão:

Na 4ª série procurar-se-á enriquecer o vocabulário do aluno. Far-se-ão leituras e conversações sobre a história e a vida ativa, econômica, política, artística, moral e social, em geral e mais particularmente, com auxílio de jornais e de revistas francesas, sobre a história e a vida da França. O aluno fará resumos dessas conversações e dessas leituras. *Temas diversos*: narrativas, cartas, diálogos, pequenas composições e descrições sobre assuntos fáceis da vida diária. Os temas em regra serão feitos fora das classes e constarão de rápidos comentários de leituras e de textos escolhidos pelo professor. *Temas especiais*: preparados em classe com o auxílio do professor (em virtude da falta de tempo – uma hora semana apenas) – para verificar o conhecimento gramatical, a medida que o aluno adquiere maior número de noções, e para servir a sintaxe comparada entre o francês e o português. Para os temas será permitido o uso moderado do dicionário (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 312).

A leitura e a conversação eram, portanto, práticas utilizadas como forma de ampliar o vocabulário do aluno. Além dos temas diversos e especiais, estudados na quarta série do secundário, havia a indicação de “[...] leituras, interpretações e resumos de trechos escolhidos de escritores do século XIX, XVIII e XVII” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 313). Com relação a esses textos literários, há uma lista de autores que a Reforma da Instrução das Línguas Estrangeiras de 1932 (BRASIL, 1932) indica para serem lidos pelos alunos da quarta série aos programas de francês, inglês e alemão.

Art. 31º - Para o ensino na ultima serie da lingua francesa são indicados os seguintes autores:

Jean Racine: *Andromaque – Britannicus*  
 Pierre Corneille: *Le Cid*  
 La Rochefoucauld: *Maximes*  
 La Fontaine: *Fables*  
 Madame de Sévigné: *Lettres*  
 Molière: *Tartufe – Le Misanthrope – Malade imaginaire*  
 Bossuet: *Oraisons fúnebres*  
 Fénelon: *Télémaque – Dialogue dès morts*  
 Montesquieu: *Espirit des lous et lettres persanes*  
 J. J. Rousseau: *Extraits*  
 Voltaire: *La Henriade – Histoire de Charles XII*  
 V. Hugo: *Notre-Dame de Paris – Légende dès Siécles*  
 Lamartine: *Premières meditations – Histoire de la révolution de 1848*  
 A. De Musset: *Poésies nouvelles*  
 Bernardin de Saint-Pierre: *Paul et Virginie – Harmonies*  
 Pierre Loti: *Le désert – Au Maroc*  
 Alphonse Daudet: *Lettres de mon Moulin – Le Nabab*  
 Paul Bourget: *André Cornélis*  
 Renan: *Souvenir d’enjance et de jeunesse*  
 Taine: *Philosophic de Vart*

Art. 32º - Para o ensino na ultima serie da lingua inglesa são indicados os seguintes autores:

Dickens: *David Copperfield*  
 Emerson: *Essays*  
 E. Poe: *Tales*  
 George Eliot: *Silas Marner*  
 Goldsmith: *The Vicar of Wakefield*  
 Jerome K. Jerome: *Three men in a boat*  
 Kipling: *Plain tales from the hills*  
 Lamb: *Tales from Shakespeare*  
 Mark Twain: *Life on the Mississipe*  
 Shakespeare: *Julius Ceasar*  
 Stevenson: *The art of writing*  
 Tackeray: *The four Georges*



Art. 33º - Para o ensino na ultima serie da língua alemã são indicados os seguintes autores:

Lessing: *Nathan der Weise*

Herder: *Der Cid*

Goethe: *Herman und Dorothea – Faust: 1ª parte*

Schiller: *Wilhelm Tell – Maria Stuart*

Chamisso: *Peter Schelmihls – Wundersame Geshieht*

Uhland: *Balladen*

Theodor Storm: *Immensee*

Gottfried Keller: *Das Sinngedicht*

Sudermann: *Frau Sorge*

Hauptmann: *Die Weber*

Nietzsche: *Also sprach Zarathustra*

Herman Hesse: *Peter kamenzinel*(BRASIL, 1932, p. 4.241).

Do art. 31º ao art. 33º da Instrução da Reforma (BRASIL, 1932), nas aulas de inglês e alemão, a instrução indicava 12 obras para estudo na última série do secundário. Contudo, nas aulas de francês, eram 20 obras a serem lidas pelos alunos da quarta série do secundário. A formação literária estava a cargo dos mais renomados escritores, permitindo aos alunos do secundário um estudo literário que contemplasse as manifestações culturais presentes nas obras estudadas.

O programa de gramática para essa série passava ser o mesmo da terceira série, com exceção aos meses de outubro e novembro, pois na quarta série o professor de francês e os das demais línguas deveriam realizar a “[...] recapitulação geral das noções adquiridas durante todo o curso de francês” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 313), enquanto que na terceira série essa recapitulação aconteceria somente no mês de novembro. Para a quinta e a sexta série, não havia conteúdos elencados para o estudo das línguas estrangeiras no Pedro II.

De acordo com o conteúdo indicado pelo texto da Instrução da Reforma (BRASIL, 1932), havia a necessidade de se aplicar avaliações para verificar a aprendizagem dos estudantes. As avaliações, portanto, ocorriam em formas parciais e finais. A aplicação das avaliações, tanto parciais quanto finais, estava orientada a partir da reforma Francisco Campos que foi instituída pela Instrução da Reforma (BRASIL, 1932). Essa instrução estabeleceu a aprovação de uma série para outra, em qualquer matéria do currículo com quatro provas parciais escritas. Elas eram aplicadas nos meses de maio, julho, setembro e novembro.

As provas parciais eram compostas por questões que contemplavam o conteúdo ensinado pelo método direto, ministrado pelos professores. As questões apresentavam quatro tipos, distribuídas entre si ao longo da prova, geralmente formada por dez questões. Carneiro Leão (1935) sintetiza o modo como as questões eram criadas, possibilitando compreender com mais clareza as especificidades de cada questão.

*Primeiro:* perguntas feitas na língua ensinada com a exigência de respostas em frases completas na mesma língua. *Segundo:* construção de frases, nas quais o estudante deve trocar o tempo do verbo, o gênero ou o número dos adjetivos e dos nomes. *Terceiro:* frases incompletas para serem completadas pelo aluno em classe. *Quarto:* composição constituída, principalmente, por descrições, narrações e elaboração de frases originais arquitetadas livremente sobre um tempo de verbo, ou um outro fato gramatical, determinado. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 289 – grifos do autor).

Todo o conteúdo que estava elencado no currículo era selecionado com cuidado e depois aplicado, seguido por dez questões para os alunos que cursavam o ensino secundário no Pedro II. Além dessas provas parciais (04 durante o ano) havia o exame final, aplicado em dezembro, composto por duas modalidades de provas: uma escrita e outra oral. Nos art. 28º e 29º da Instrução da Reforma (BRASIL, 1932) observa-se a organização dos exames finais, aplicados aos estudantes do colégio.

Art. 28º - A prova escrita constará de tradução e de um exercício de redação na língua ensinada sendo o assunto dado pela banca examinadora.

§ 1º - Somente nessa prova será permitido o uso do dicionário.

§ 2º - No exame escrito o sorteio recairá sobre todos os autores do programa

Art. 29º - No exame oral o aluno indicará cinco autores dos que tiver estudado dentre os do programa, a fim de ser escolhido um deles pela banca examinadora para base de exame. Em seguida será sorteado o ponto para o que todos os livros do programa estarão preliminarmente subdivididos.

§ 1º - Neste exame se exigirá leitura e tradução de um trecho, comentário sobre o autor, além de perguntas de matéria gramatical.

§ 2º - Durante a arguição examinadores e examinandos só usarão a língua estrangeira que constitue objeto de prova (BRASIL, 1932, p. 4.241).

Concomitante aos exames parciais e finais, é importante destacar a questão das matérias de ensino. Portanto, os materiais de ensino foram organizados em um único formato a fim de exercerem o controle por parte do Colégio Pedro II sob as demais escolas secundárias no país. Entretanto não havia material didático apropriado para se trabalhar com o método vigente no Pedro II. Mas, segundo a declaração do próprio Carneiro Leão (1934, p. 28), a esse “[...] problema difícil apresentou-se á solução”.

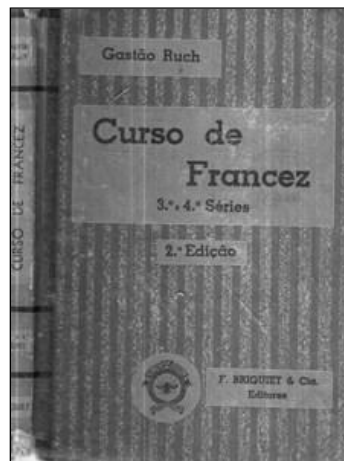
O livro que apareceu mais adequado sob a égide dos princípios que marchavam o método direto para ensino das línguas estrangeiras no colégio, sobretudo para a primeira série, foi a obra *France* de Mme. Camerlink (Imagem 1) para as aulas de francês. Contudo, conforme alega Carneiro Leão, (1935, p. 28) “[...] não existiam, porém, exemplares em número suficiente, no Rio de Janeiro”. Então, foi quando apareceu para as duas primeiras séries do secundário (1ª e 2ª séries) do Pedro II o livro *Curso de Francês*, de Gastão Ruth (Imagem 2), que foi antigo professor catedrático desse idioma do Colégio Pedro II.

É importante destacar que, com relação aos livros didáticos utilizados nas aulas de línguas estrangeiras que são mencionados por Carneiro Leão, buscou-se usar fotos para melhor explicação dos fenômenos educacionais operados nos enunciados que compõe a discussão deste texto pelos seus pares. Por essa razão, é pertinente ressaltar que não só as imagens do livro, mas também as demais fotos usadas na discussão deste texto servem como “[...] fontes iconográficas no testemunho [...] de estudos históricos” (CARDOSO, 1990, p. 17). Em outras palavras, elas assumem o caráter de documento na análise do método direto utilizado nas aulas de línguas do Colégio Pedro II. Desse modo, as fotos utilizadas neste artigo servem como testemunho dos aspectos político-educacionais e sociais que configuraram o ensino de línguas no ensino secundário.

**Imagem 1:** Livro “France” usado no Colégio Pedro II



**Imagem 2:** Livro “Curso de Francês” do Colégio Pedro II



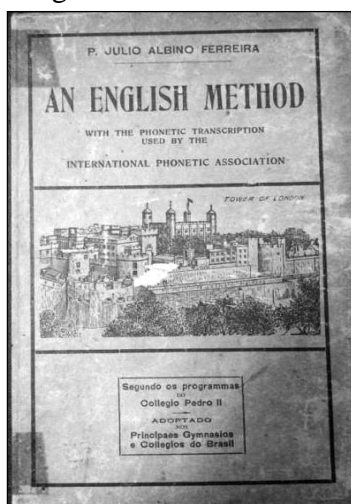
**Fonte:** Acervo pessoal de Jonathas de P. Chaguri (2017).

Embora o livro *Curso de Francês* não estivesse voltado para os princípios do método direto, não haveria problema algum em utilizá-lo como material didático nas aulas de francês do Pedro II, pois “[...] uma adaptação do professor” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 283) para adequar a proposta de ensino do colégio ao uso do método direto atenderia às necessidades dos estudantes.

Quanto aos livros de alemão e inglês, Carneiro Leão não faz nenhuma menção em suas obras que tratam da reforma das línguas estrangeiras (CARNEIRO LEÃO, 1934; 1935) ao material didático utilizado no estudo desses idiomas. Como o alemão tinha pouca procura, por ser uma língua considerada mais difícil de estudar e facultativa, boa parte dos alunos do colégio direcionavam seus estudos para o francês e o inglês.

Gomes (2014; 2018) dedicou-se ao estudo dos livros didáticos de inglês em consonância com os princípios do método direto entre os anos de 1931 a 1961. Em sua pesquisa (GOMES, 2014), ele constatou o uso de um importante livro, trata-se da obra *An English Method* (Imagem 3), publicado pela editora Costa Cabral, de autoria de Júlio Albino Ferreira, um padre português que residiu na Inglaterra e ensinou inglês na cidade do Porto, após regressar de lá.

**Imagem 3:** Livro *An English Method*, do padre português Júlio Albino Ferreira.



**Fonte:** Acervo pessoal de Rodrigo Belfort Gomes (2014).

É importante destacar que não consta nenhuma informação por parte de Carneiro Leão em seus relatos, bem como no memorial histórico do Pedro II (DORIA, 1937), acerca do material didático utilizado nas aulas de inglês sob a égide do método direto, a não ser o livro do padre português Júlio Albino Ferreira. O exemplar catalogado no estudo de Gomes (2014) é datado por volta de 1939 em sua 12ª edição. Mas a sua primeira edição foi publicada no ano de 1930. Essa afirmação se confirma no estudo que a professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva realizou acerca dos materiais didáticos de inglês no Brasil.

Ao lado dos livros de gramática e tradução adotados no Brasil na primeira metade do século 20, encontramos um material didático bastante inovador para a época: *An English Method*, do Padre Julio Albino, publicado em Coimbra, em 1930, e adotado pelo Colégio Pedro II, no Brasil, conforme registro no próprio livro, em sua 12ª edição de 1939 (PAIVA, 2009, p. 24).

A escolha desse livro como material didático para compor as aulas de inglês do Pedro II se deu pelo conceito de língua que perpassava o material, pois, “[...] apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, também incluía a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética” (PAIVA, 2009, p. 24).

A substituição de textos clássicos por frases mais curtas e fáceis de serem compreendidas pelo estudante resultou na escolha desse tipo de material para se estudar a língua estrangeira, segundo esclarece Paiva (2009) em seu texto. A centralidade desse tipo de material era utilizar as frases exemplificadas que o livro trazia como exercício para se praticar a língua (HOWATT & WIDDOWSON, 2004). A gramática seria estudada sem os moldes tradicionais, ou seja, não seria aplicada por regras e conceitos, mas por níveis de dificuldades conforme o estudante fosse avançando nas atividades. O objetivo desse tipo de material, segundo Paiva (2009), era tornar o estudo da gramática claro ao estudante.

Entretanto, apesar de os materiais didáticos apresentarem caráter prático e inovador para o ensino das línguas estrangeiras, Carneiro Leão (1934) alega que a falta de um livro didático adequado acabou sendo resolvida por um grupo de professores auxiliares. Desse modo, é pertinente apresentarmos como esses professores organizaram e sistematizaram o livro didático, para implementar as práticas pedagógicas com o método direto no Colégio Pedro II.

### **Práticas Pedagógicas com o Método Direto**

Os professores auxiliares, segundo aponta Carneiro Leão (1934), confeccionaram um material para as aulas de língua estrangeira. Depois, os professores dirigentes reorganizaram esse material, o que resultou na publicação de livros elaborados para atender ao Decreto n. 20.833 (BRASIL, 1931) e à Instrução da Reforma das Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1932).

Naquela época, segundo o texto que compõe as Instruções da Reforma, consta no art. 6º que o “[...] professor auxiliar velará cuidadosamente pela boa pronúncia dos alunos” (Brasil, 1932, p. 4.240) e no art. 7º que o “[...] professor dirigente deverá, tanto quanto possível, procurar obter a harmonia de vistas entre os diversos auxiliares” (Brasil, 1932, p. 4.240).

Então, os professores auxiliares correspondem àqueles que estavam encarregados de ensinar a língua aos estudantes e os professores dirigentes, encarregados de supervisionar os trabalhos dos professores auxiliares nos primeiros anos (1ª e 2ª séries). Os professores dirigentes, além de supervisionar os auxiliares, ficavam encarregados de lecionar as línguas nos últimos anos (quarta e quinta séries). O inciso único do art 1º da Instrução da Reforma é claro quanto às atribuições dos professores auxiliares e dirigentes.

§ Unico - O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores chamados Auxiliares e, nos ultimos, de um professor chamado Dirigente, para cada lingua, em cada uma das casas do Colegio, ao qual incumbirá tambem a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (BRASIL, 1932, p. 4.240).

A contratação do professor dirigente ocorria por meio de um contrato que tinha validade por três anos. Após esse período, o professor dirigente poderia ter sua permanência no cargo definitivo, desde que sua conduta fosse ilibada aos exercícios da vida professoral. Já os professores auxiliares eram contratados diante da indicação do professor dirigente após passar por apreciação do departamento de línguas. Só então, o professor auxiliar seria contratado pelo diretor da seção do colégio.

Art. 20º - Os Dirigentes serão admitidos por contrato, assinado com o Ministerio da Educação por um prazo de três anos, findo o qual ficará o mesmo contrato revigorado desde que nada conste em desabono da idoneidade profissional do contratado. Os Auxiliares serão designados pelo Diretor da seção respectiva do Colégio mediante proposta do Dirigente previamente submetida ao departamento de línguas (BRASIL, 1932, p. 4.240).

Entretanto, a forma de contratação do professor auxiliar mudou a partir de 1933. Com a revogação do art. 20º da Instrução da Reforma (BRASIL, 1932) pelo governo, o diretor do colégio passou a ter plenos poderes legais na contratação do professor auxiliar no Pedro II. Não se precisaria mais da apreciação do professor dirigente. Para Carneiro Leão (1935, p. 267), essa atitude do governo foi imprudente, uma vez que, “[...] num serviço de caráter técnico, retirou ao técnico a possibilidade de influir eficientemente na nomeação de seus auxiliares diretos”.

Embora os professores auxiliares, regentes da turma, não tivessem formação na área do ensino de línguas<sup>4</sup>, na época denominada de “[...] cursos especiais de pedagogia das línguas vivas”, esses professores “[...] conheciam suficientemente a lingua a ministrar e quasi todos já a haviam lecionado em escolas particulares” (CARNEIRO LEÃO, 1934, p. 28).

O Brasil não possuía universidades para a formação de professores para as disciplinas de línguas e, portanto, não existia essa modalidade de formação docente até 1932. Isso ocorreu somente a partir do Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931 que instituiu a preparação do quadro docente para as escolas secundárias.

Nessa época, no Distrito Federal e em São Paulo, foram criadas universidades. Nasceram em “[...] 1934 a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal [...] com a formação de educadores em sua Faculdade de Educação” (FAUSTO, 2012, p. 289). A Universidade do Distrito Federal culminou na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, estruturada em 1939. A Faculdade de Educação foi extinta e incorporou-se à Universidade do Brasil, a qual se transformou na Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937.

Carneiro Leão considerava importante à formação universitária, pois “[...] a universidade não poderia resultar da justaposição de faculdades isoladas. Deveria ser um todo orgânico, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão estivessem integrados” (MACHADO, 2008, p. 119). A formação em nível superior dos professores de línguas passou a ser dividido “[...] em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas – incluindo-se na primeira o Português com objeto de habilitação específica” (CHAGAS, 1967, p. 114).

<sup>4</sup> Atualmente, essa formação ocorre nos cursos de Licenciatura Plena em Letras.

Independente da forma de contratação ou de sua formação pedagógica, eram os professores auxiliares que ficavam encarregados de elaborar um livro para o estudo das línguas estrangeiras que levasse em conta a “[...] psicologia do povo que a vai aprender” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 38) e estivesse de acordo com o método direto. O livro teria que apresentar um auspicioso programa de ensino que atendessem às necessidades do período histórico que caminhava para a modernização e industrialização do país. Para isso, o ensino das línguas estrangeiras teria que estar em plena consonância com os ditames políticos e econômicos que se vinculavam à ordem mundial.

Um livro de método direto para o ensino do francês nas primeiras classes de alemão ou ao inglês não será o melhor para o brasileiro. Não só nosso gosto, nossas preocupações, nossas tendências são diversas, como diversas são a nossa inteligência e a nossa maneira de ver as coisas, de julgar os fatos, de comentá-los e de exprimi-los. O livro que, sendo rigorosamente em língua francesa, atenda a esses pontos essenciais de psico-sociologia brasileira nos será muito mais útil do que aquele cuja intenção for ministrar a língua sem outra preocupação além da língua. Na fatura do livro, na elaboração do texto, na construção da frase e na apresentação do vocabulário devem ser levados em conta a nossa índole, o nosso pensamento, o espírito da nossa língua. Certo, no aprendizado de um idioma vivo pelo método direto, o cuidado primordial é levar o estudante a penetra-se do sentimento desse idioma a pensar diretamente nele. Isto não quer dizer, entretanto, que não se busque na expressão do pensamento, na apreensão do vocabulário, máxime nos dois primeiros anos, fugir das expressões inteiramente avessas à índole de nossa língua (CARNEIRO LEÃO, 1934, p. 38).

Quando se trabalha com o ensino de qualquer idioma estrangeiro, é necessário desenvolver com clareza a oralidade (RICHARDS & RODGERS, 1994; HOWATT & WIDDOWSON, 2004; LARSEN-FREEMAN, 2008). No caso da experiência do uso do método direto no Pedro II, os seus princípios para uso nas aulas de línguas estrangeiras condicionavam-se da seguinte forma:

1. as aulas eram ministradas na própria língua estrangeira em estudo sem intervenção da língua materna;
2. a pronúncia e o uso da gramática pelos estudantes deviam seguir a perfeição;
3. o ensino da gramática ocorria de forma indutiva;
4. ensinavam-se principalmente a fala e a compreensão oral;
5. os vocabulários do dia a dia eram ensinados bem como as frases;
6. os vocabulários concretos eram ensinados com apoio de imagens, figuras ou objetos. No caso dos vocabulários abstratos, as explicações deviam seguir por deduções e associação de ideias (CARNEIRO LEÃO, 1934; 1935).

Diante desses princípios que acabam de certo modo por configurar o método direto, o que importa, portanto, é a técnica de se estabelecer uma conexão direta entre significados e palavra na língua-alvo com implicações satisfatórias na aquisição do estudo do idioma (LFFFA, 1988; 2012; OLIVEIRA, 2014, GOMES, 2018).

Decorrente a esse contexto, certas atividades complementares tais como: os clubes de conversação; as correspondências interescolares; os laboratórios de línguas; e o uso de discos e rádios eram utilizadas nas aulas de línguas estrangeiras como forma de garantir o efetivo trabalho com o método direto. Com esses tipos de atividades, era possível levar os estudantes do Pedro II a vivenciarem uma prática real de uso do cotidiano da língua.

Carneiro Leão (1934, p. 58) alegava que “[...] por toda parte em que se busca conseguir o conhecimento completo das línguas e das civilizações estrangeiras”, eram criados os clubes de conversação<sup>5</sup> para o aperfeiçoamento da oralidade por meio da égide do método direto. Sempre atento ao que acontecia de mais moderno fora do país, Carneiro Leão (1934, p. 58) afirmava que, nos “[...] Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na França,” esses clubes de conversação estavam em pleno desenvolvimento.

Entre 1929 e 1930, ele apontava que na França organizaram-se “[...] clubes de conversação alemã para as alunas dos liceus de moças de Paris, Versalhes, St. Germain-em-Laye e École Quinet” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 315) e que diante dos interesses das alunas foram organizadas “[...] trocas de revistas e de jornais com instituições similares da Alemanha” (Carneiro Leão, 1935, p. 316).

Seguido pelo estímulo dos resultados obtidos nos países estrangeiros, Carneiro Leão buscou desenvolver essa prática no Pedro II. Assim, em 1933 foi organizado no Colégio Pedro II, com a colaboração dos professores auxiliares, o clube de conversação em língua francesa.

Segundo Carneiro Leão (1934, p. 59), esse tipo de atividade era “[...] novidade no ensino oficial brasileiro”, o trabalho extraclasse não era remunerado aos professores auxiliares e a frequência tanto dos professores como dos alunos era facultativa. É claro que essa primeira experiência ficou restrita somente às aulas de francês, mas, nos anos posteriores, os clubes de conversação seriam incorporados como atividade extraclasse para o estudo dos demais idiomas, como o inglês e o alemão.

Além do clube de conversação utilizado no ensino de línguas estrangeiras no país, havia as correspondências interescolares (CARNEIRO LEÃO, 1934). Essa prática consistia em se trocar correspondência com outros estudantes do ensino secundário utilizando cartas escritas na língua do país estrangeiro.

Para que essa atividade acontecesse no Pedro II, por intermédio da Cruz Vermelha Juvenil, iniciou-se a “[...] correspondência espitolar com escolas da França e de outros países, nos quais se fala e escreva francês” (CARNEIRO LEÃO, 1934, p. 60). Essa prática aconteceu com os alunos da segunda série. Eles receberam alguns álbuns de fotografias da Bélgica que retratavam cenas da vida desses países, acompanhadas de bilhetes escritos em francês “[...] por alunos de um Atheneu real belga” (CARNEIRO LEÃO, 1934, p. 60).

Outra atividade relacionada à aprendizagem dos idiomas estrangeiros e “[...] praticável com os alunos do primeiro ano do curso” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 57) de francês e inglês foi o laboratório de línguas, voltado para o estudo experimental das línguas estrangeiras. Esse laboratório estava associado à prática da *realia*.

O laboratório de línguas é o meio artificial que cria uma atmosfera do país cuja língua se estuda; é a sala ambiente que coordena e sistematiza todos os meios auxiliares mecânicos ou não do ensino de línguas denominados *realia* e onde o ensino se faz por meio exatamente dêsse material vitalizado (JUNQUEIRA SCHMIDT, 1935, p. 165 – grifos da autora).

---

<sup>5</sup>Clubes de conversação nada mais são do que “aula de conversação” que os institutos de idiomas privados, hoje, oferecem como programa curricular obrigatório ou complementar aos estudantes que ali frequentam as aulas.

O termo *realia*, ou *realien*, a que Junqueira Schmidt (1935) se refere e que Kelly (1969) menciona em seu texto, origina-se do latim - *res*, significando “coisas”. Esse termo é, portanto, o nome que os alemães e os americanos atribuíam ao trabalho realizado por meio de “coisas”, em oposição a uma prática de ensino puramente verbal, ou seja, era usado para distinguir “[...] os objetos de relevância geral e as peculiaridades da cultura estrangeira<sup>6</sup>”. (KELLY, 1969, p. 13 – nossa tradução). No caso das línguas estrangeiras, *realia* está relacionado às “coisas diferentes”, como desenhos; figuras; história; contato com pessoas de outra língua; e costumes.

O uso da *realia* nas aulas de línguas estrangeiras remonta desde os tempos do movimento da reforma na Europa. Foi em 1876, com o *Katalog der Englischen Realien*<sup>7</sup>, que se lançou a ideia de *realia* com os alemães. A partir desse livro é que surgiu o uso de *realia* nas aulas de línguas estrangeiras. Em 1927, segundo relata Junqueira Schmidt (1935), a professora Pauline Pierson, nos EUA, descreveu o plano que criara para trabalhar com a *realia* nas aulas.

Pauline Pierson reservava uma hora das quatro aulas que havia por semana para o trabalho com laboratório de línguas, e então, acrescentavam-se as práticas das *realia* (coisas diferentes) como canções, jogos, desenho de mapas, dramatizações, história, geografia e dentre outros (JUNQUEIRA SCHMIDT, 1935, p. 169).

É importante destacar que o laboratório de línguas, idealizado por Carneiro Leão, para complementar as aulas de línguas estrangeiras no Pedro II, consistia simplesmente em atividades extracurriculares que não apresentassem um caráter sistemático de aula. No laboratório de línguas, as atividades desenvolvidas deviam apresentar um caráter recreativo. Portanto, qualquer atividade que demonstrasse caráter lúdico<sup>8</sup> poderia ser utilizada no laboratório.

Nesse sentido, a noção da *realia* se adquire pelos meios auxiliares do ensino de línguas como “[...] discos registrando canções populares, narrações, cantos de toda espécie, música característica, trechos literários, discursos, poesias, jogos de vocabulário, de história, de geografia, revistas, jornais, livros; filmes reveladores da civilização estrangeira” (Junqueira Schmidt, 1935, p. 166-167). Esses eram os materiais empregados no laboratório de línguas a fim de auxiliar o ensino dos idiomas estrangeiros.

O laboratório de línguas no Pedro II estava ligado ao clube de conversação, pois havia falta de espaço suficiente para se empregar o laboratório de línguas. Então, a alternativa encontrada foi utilizar o mesmo espaço para ambas as práticas. O que diferenciava as práticas de ensino desenvolvidas no clube de conversação do laboratório de línguas era o caráter das atividades.

<sup>6</sup> [...] objects of general relevance and those peculiar to foreign culture (KELLY, 1969, p. 13).

<sup>7</sup> Catálogo das realidades do inglês (nossa tradução).

<sup>8</sup> Atualmente, os estudos de Andrade e Sanches (2005); Soldatelli (2005); Szundy (2005); Lopes (2005); Tonelli (2004, 2008); Chaguri (2009; 2013); Chaguri e Tonelli (2014) buscam discutir as contribuições que a prática de atividades lúdicas proporcionam para o processo de ensino e aprendizagem na área da linguística aplicada no ensino de línguas estrangeiras.



O clube de línguas, por exemplo, pode, no seu caráter recreativo, se encarregar da encenação de uma peça de teatro; o laboratório não o deve fazer, senão excepcionalmente, porque não dispõe de tempo para tanto. O clube deve ser dirigido por alunos, tendo apenas um professor responsável, com funções de conselheiro. No laboratório, embora se dê ao aluno liberdade de escolha nos trabalhos a fazer, a ação do professor é muito mais positiva, embora disfarçada. O professor responsável pelo clube deverá possuir qualidades especiais – imaginação, entusiasmo, sociabilidade, disposição, para assistir a festas, chás, recitais, dramatizações, para animar e estimular as iniciativas – em grau mais acentuado do que os professores do curso regular. O material do laboratório pode ser comum ao clube; este último, entretanto, necessita de um auditório com placo e requer, a mais, bom sortimento de peças de teatro leves, curtas e de fácil execução (JUNQUEIRA SCHMIDT, 1935, p. 171).

O uso de técnicas novas ao longo das aulas foi uma proposta que a Escola Nova procurou introduzir na renovação das práticas pedagógicas ao longo da década de 1930. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino no Brasil, na América e na Europa. Chamada também de Escola Ativa ou Escola Progressista, esse movimento ocorreu no fim do século XIX. Contudo, ganhou forças na primeira metade do século XX, principalmente, depois da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (BRASIL, 2010). O Manifesto buscou defender a universalização da escola pública, laica e gratuita para todos.

O movimento de renovação do ensino no país ocorreu devido ao crescimento industrial e urbano. Com isso, sentiu-se a necessidade de preparar o país para atender a essas demandas e, assim, possibilitar o seu desenvolvimento por meio da educação, no qual era vista como uma válvula propulsora para renovação do ensino.

As ideias da Escola Nova foram introduzidas no Brasil, em 1882, pelo intelectual brasileiro Rui Barbosa (1849-1923). Na América, o precursor da Escola Nova foi o filósofo John Dewey (1859-1952). Por sua vez, na Europa, Georg Kerschensteiner (1854-1932), o precursor da Escola Ativa, define essa corrente como uma escola cujo “[...] desenvolvimento é suficientemente alto, [...] ajudando e apoiando socialmente a si mesmos e aos fins escolares, para que cada indivíduo possa chegar à plenitude do que é capaz, pela sua natureza” (KERSCHENSTEINER, 1992, p. 135<sup>9</sup> - nossa tradução).

Em outras palavras, a Escola Ativa busca fortalecer as capacidades do educando para o meio de produção, substituindo as “[...] provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento” (MENEZES & SANTOS, 2001, on-line) do indivíduo, procurando, assim, atender a sua necessidade de forma funcional.

Além disso, a Escola Nova procurava colocar o educando como centro do processo pedagógico. Por essa razão, as atividades desenvolvidas no clube de conversação e no laboratório de línguas estão direcionadas para meios de complementar o ensino das línguas estrangeiras por meio do método direto aos estudantes e de uma renovação nas práticas pedagógicas, oriundas do movimento da Escola Nova. Para isso, outro aspecto soma-se a essas técnicas novas, é o caso do uso do disco e do rádio<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup>[...] *su desarrollo es suficientemente alto, [...] ayudan y apoyan socialmente a sí mismos y a los fines los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza* (KERSCHENSTEINER, 1992, p. 135).

<sup>10</sup> O século XX foi marcado pelo grande desenvolvimento da tecnologia, ciência e informação. Em 1920, chegam ao Brasil os primeiros rádios a pilhas e vitrolas – conhecidos como toca-discos ou gira-discos. Já ao longo da década de 1930, os rádios e vitrolas ganharam espaço na sociedade, configurando, então, o que se tinha de mais avançado em termos de eletroeletrônicos para época. Utilizar esses meios tecnológicos nas aulas de línguas estrangeiras era o ápice da modernidade para o ensino de línguas no país e por toda a Europa.

Carneiro Leão, com relação ao uso desses materiais auxiliares (disco e rádio) para utilizar o método direto nas aulas de línguas estrangeiras, entendia que a utilização destes recursos poderia potencializar o estudante do ensino secundário a fixar a sua pronúncia e ao mesmo tempo enriquecer o seu vocabulário, pois eram aparelhos eletroeletrônicos considerados, naquele contexto, os mais avançados em termos de tecnologia para o estudo de línguas no Brasil.

O emprego sistemático do disco e do rádio para o ensino a classes numerosas tornar-se-ão processos inestimáveis de aprendizagem. Bem escolhidos, dirigidos por professores competentes, eles dão a pronúncia com todas as nuances, a intonação, a melodia, o ritmo, o vocabulário e, pela repetição o próprio estilo (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 55).

Carneiro Leão, atento às tecnologias da época e ao que havia de mais moderno para o ensino de línguas estrangeiras em outros países, procurou trazer ao Brasil, no momento da reforma, práticas de ensino que gradativamente serviriam como atividades complementares ao lado do plano oficial de estudos das aulas.

Com esses tipos de atividades, era clara a preocupação de Carneiro Leão em levar os estudantes do Pedro II a vivenciar uma prática real de uso do cotidiano da língua e, sobretudo, a conhecer a formação cultural de outro país, pois, ao invés de escreverem uma carta que provavelmente seria direcionada para fins de trabalhos escolares somente ao professor de francês, os estudantes escreviam cartas reais, com locutores e finalidades reais, na prática da escrita desse idioma, neste caso, o francês.

### **Considerações finais**

Quando aprendemos com o passado, tornamos possível o presente, mas sem relacionar de forma estreita e determinista a relação de que passado e presente são resultados entre si. Em outras palavras, há de se considerar as mudanças políticas, econômicas e culturais nas experiências projetadas do passado para resignificar na atualidade as ações do homem.

Nesse processo de interpretação, os pesquisadores dedicam-se a investigar a compreensão do homem como indivíduo que constrói seu tempo, ou seja, pesquisam-se as ações que o homem criou e desenvolveu no decorrer de suas experiências no contexto de suas culturas. Por essa razão, é neste contexto que o diálogo entre a história da educação e o ensino de línguas torna-se importante. Para tanto, os estudos divulgados na coletânea *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada* (CHAGURI & BERTO, 2018) reúne significativas contribuições que discutem essa ligação temática – história da educação e o ensino de línguas. É, por isso, que se torna oportuno “o momento de olhar para a história e de continuar a apontar futuros” (GERALDI, 2018, p. 12).

Com este texto, portanto, essa ligação temática foi realizada. Pode-se, assim, observar que o uso do método direto instaurou, por sua vez, nas aulas de línguas estrangeiras do Colégio Pedro II, um novo ritmo para aprender o francês, inglês e alemão. Isso só foi possível devido à preocupação que o professor e intelectual brasileiro Carneiro Leão apresentava com o programa de línguas estrangeiras do Pedro II, na qualidade de professor-chefe de francês deste estabelecimento de ensino.

A modernização da sociedade, portanto, configurou-se por uma orientação a qual estava direcionada para a democratização, industrialização e urbanização do país. Por essa razão, colocar o educando como centro do processo educativo seria o meio de inseri-lo na ordem social. Uma corrente da Escola Nova, denominada de Escola Ativa, questionava a

passividade do aluno, herdada da escola tradicional, que enfatizava o ensino de forma livresca, recorrente à memorização de regras e conceitos sem qualquer preocupação em atender à necessidade do educando.

Por isso é que Carneiro Leão procurava defender o rompimento do uso do método clássico (gramática e tradução) no ensino de línguas estrangeiras, herdado da escola tradicional. Esse método consistia em educar o homem a partir de uma formação literária, cultivando os estudos clássicos das literaturas grega e latina. Na sua visão, esse tipo de formação para homem era contraditório diante da nova ordem mundial que exigia um homem ativo.

Com a entrada do método direto, considerado na época um método inovador nos estudos das línguas modernas no Pedro II e demais escolas equiparadas ao plano de estudo desse Colégio, as aulas de línguas estrangeiras estavam em consonância para a formação de um homem que atendesse às necessidades das relações sociais, tais como: a urbanização e industrialização do país.

Como o próprio Carneiro Leão declarou para o ensino do inglês, francês e alemão, o método clássico não atendia mais aos anseios de uma educação que precisava ter “[...] vida e movimento” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 18). Ele não condenava o uso do método clássico, mas defendia que manter este método nas aulas de línguas estrangeiras era trabalhar “[...] sem comunhão [...] com o nosso tempo, [...] com as aspirações dos alunos” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 18). Em outras palavras, Carneiro Leão enfatizava que as atividades regidas pelo método clássico não apresentavam funcionalidade para atender à necessidade do educando.

## Referências

ANDRADE, O. G.; SANCHES, G. M. M. B. Aprendendo com o Lúdico. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolanda, *Anais...* Rolanda, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Cultura e Saúde. Instrução para Execução do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. *Diário Oficial*, 9 de março de 1932, p. 4240-4241. Rio de Janeiro: Distrito Federal, 1932. Acesso em: <http://www.jusbrasil.com.br//diarios/1997679/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-03-1932>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Cultura e Saúde. Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. *Diário Oficial*, 24 de dezembro de 1931, p. 20.626. Rio de Janeiro: Distrito Federal, 1931. Acesso em: [1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www.jusbrasil.com.br//diarios/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html)

CARDOSO, C. F. Iconografia e História. *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-18, 1990.

CARNEIRO LEÃO, A. *O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Companhia Nacional, 1935.

\_\_\_\_\_. *O Ensino das Línguas Vivas: uma experiência brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações do Instituto de Pesquisas, 1934.

\_\_\_\_\_. *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária: aspectos da sociologia educacional*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1936.

CHAGAS, R. V. C. *Didática Especial de Línguas Modernas*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CHAGURI, J. P. *Antônio Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário Brasileiro (1930-1934)*. 2017. 338 f. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

\_\_\_\_\_. O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. *Revista X*, Curitiba, v. 02, n.º. 08, p. 73-89, 2009.

\_\_\_\_\_. O Jogo como Recurso Lúdico no Ensino do Espanhol para Crianças. In: NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (Org.). *Espanhol como Língua Estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. v. 16. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 113-126

CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CHAGURI, J. P.; MACHADO, M. C. G. *Guia de Fontes da Bibliografia de e sobre Carneiro Leão*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Acesso em: <<https://www.editoranavegando.com/copia-historia-da-educacao>>. Acesso em 05 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. A Proposta de Carneiro leão para a Reforma das Línguas Estrangeiras no Brasil (1930-1940). In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 115-154

CHAGURI, J. P; TONELLI, J. R. A. Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P (Org.). *Espaço para Reflexão sobre Ensino de Línguas*. Maringá: Eduem, 2014. p. 277-300

DORIA, E. *Memória Histórica Comemorativa do 1º Centenário do Colégio de Pedro Segundo: 2 de dezembro de 1837 - 2 de dezembro de 1937*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Cultura e Saúde, 1937.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FONSECA, S. G. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GERALDI, J. W. Prefácio: passado e futuros entrelaçados. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 9-12

GOMES, R. B. *Inglês ao alcance de todos: a instituição do método direto para o ensino de línguas no Brasil*. 2014. 106 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2014.

GOMES, R. B. O Método Direto no Brasil: as dificuldades em romper com o tradicional. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 155-178

HOWATT, A.; WIDDOWSON, H. *A History of English Language*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HOWATT, A. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

JUNQUEIRA SCHMIDT, M. *O Ensino Científico das Línguas Modernas*. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1935.

KELLY, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: NewburyHousePublishers, 1969.

KERSCHENSTEINER, G. La Escuela del Trabajo. In: LUZURIAGA, L. (Org.). *Ideas Pedagógicas del Siglo XX*. 4. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1992. p. 125-135

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas - APLIESP*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236

\_\_\_\_\_. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, nº 2, p. 389-41, 2012.

LOPES, M. G. *Jogos na Educação: criar, fazer e jogar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, R.; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão: considerações acerca da sociologia educacional. *Educação, Santa Maria*, v.40, n.1, p.143-154, 2015. <https://doi.org/10.5902/1984644413722>

MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão e a Questão da Educação Superior. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 103-121, 2008.

MENDONÇA, S. C. *Carneiro Leão: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926)*. 1997. 79 f. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MENEZES E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Escola Nova. In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Acessado em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 24 set. 2017.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas e ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. História do Material Didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Mercado de Letras: 2009. p. 17-56

SOLDATELLI, I. M. D. O elemento lúdico no ensino da língua espanhola nas séries iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DE ESTUDOS HISPÂNICOS – ESPANHOL: LÍNGUA PARA O PRESENTE! LÍNGUA PARA O FUTURO!, 3º, 2005, Londrina, *Anais...* Londrina, 2005.

SZUNDY, P. T. C. *A Construção do Conhecimento do Jogo e sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v. 30, nº 1, p. 19-27, 2008. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i1.4054>

\_\_\_\_\_. Jogos de Leitura e Ensino de Línguas. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DO CURSO DE LETRAS - FACCAR, 2º, 2004, Rolândia, *Anais...* Rolândia, 2004.