

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A HISTÓRIA DO
ENSINO DAS LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

Luís Alberto Marques Alves
Ausenda Babo
Luzia Blard
Maria Hermínia Amado Laurel
Daniel Coste
Sónia Duarte
Juan F. García Bascuñana
Monica Lupetti
Fernando Carmino Marques
Fátima Outeirinho
Alicia Piquer Desvaux
Rogelio Ponce de León Romeo
Maria José Salema

ORGANIZAÇÃO:

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

Discursos e métodos nos livros para o ensino das línguas estrangeiras publicados em Portugal (1840 e 1900)

FERNANDO CARMINO MARQUES
Instituto Politécnico da Guarda

Entender os pressupostos teóricos e metodológicos propostos nos livros para o ensino de línguas estrangeiras publicados em Portugal durante a segunda metade do século XIX é a finalidade da nossa comunicação. Para tal analisaremos as sete obras seguintes: os *Novos Elementos de Grammatica Francesa*, de Agostinho Albano da Silveira Pinto, a *Nova Gramática Portuguesa – Francesa*, de Edouard de Montaigu; a *Grammatica Francesa*, de Henrique Alliot; *O Primeiro Livro de Francês*, de Luís Rodrigues; o *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes*, de Ollendorf; o *Curso da lingua franceza*, de T. Robertson; o *Ecco Philologico*, que um anónimo portuense editou na cidade do Porto em 1839.

1. O elogio do método

Dois aspectos retêm a atenção do leitor dos prólogos dos livros para o ensino das línguas estrangeiras: o discurso auto-elogioso, que cada autor entende por bem utilizar sobre o mérito das suas propostas, e a desvalorização das obras existentes como motivo evocado para justificar a publicação de mais um livro numa área na qual as edições são frequentes, conforme os próprios autores o reconhecem.

Por detrás do discurso auto-elogioso esconde-se uma comum preocupação: a busca de um método que proporcione ao leitor um rápido domínio da língua que pretende estudar. É por essa razão que cada autor garante ter encontrado o método que, além de simples, rápido e completo, associa facilidade a eficácia pedagógica, permitindo finalmente ao aluno apreender, sem esforço o essencial e a essência da língua que se propõe estudar.

Mais adiante veremos que a inovação se limita quase sempre ao discurso, a sempre renovada, movediça e complexa questão sobre a eficiência do método a seguir para atingir satisfatoriamente os objectivos propostos fica sem resposta, a questão é evitada, quando não eliminada, graças a um discurso afirmativo, pretensamente motivador.

Com a intenção de captarem a atenção do leitor, os autores consideram também apropriado insistir na sistemática desvalorização das obras didáticas que antecederam as suas, como se a defesa do método pessoal só fosse possível negando o mérito das obras alheias. Assim, e sem rodeios, afirmam que essas obras nada contêm que o aluno aproveite¹.

Se a preocupação, implícita, sobre a eficácia do método nos parece compreensível e até louvável, tanto não diremos sobre a constante desvalorização que serve como motivo para estes autores justificarem a suas publicações, deixam assim entender que as suas obras surgiram mais por uma premente necessidade que por vontade própria. As palavras de Agostinho Albano da Silveira Pinto, referindo-se às gramáticas então disponíveis em Portugal, são disso mesmo reveladoras:

Vou acrescentar ao excessivo número das Gramáticas conhecidas, ainda mais outra: reflectindo porém, que não há entre elas uma só que possa merecer o nome de boa [...] todas quantas se conhecem no nosso idioma, não são mais do que ajuntamentos informes, e fastidiosos de preceitos gramaticais, sem escolha, sem método (SILVEIRA PINTO 1815: 5).

A quantidade sem qualidade, denunciada por este autor, está, portanto, na origem da sua proposta editorial. O seu contributo não parece, contudo, ter sido suficiente e satisfatório, meio século depois Henrique Alliot insistia na falta de uma arte gramatical que respondesse às necessidades do aluno, facto que o levava a propor uma nova gramática que, na sua opinião, iria finalmente preencher tal lacuna:

Ninguém ignora que a língua francesa é hoje universal [...] A nação portuguesa é uma daquelas que mais se aplica a estudá-la; mas apesar de toda a sua aplicação não tem um arte, que possa dar-lhe um inteiro e perfeito conhecimento de tão útil idioma (ALLIOT 1860: 4).

Mero recurso publicitário, estas desvalorizantes e sistemáticas afirmações nada teriam de surpreendente não fora constatarmos que trinta anos depois a mesma crítica reaparece. Desta vez era Luís Rodrigues que afirmativo se propunha suprimir a falta de um método simples e eficaz publicando o que estimava ser um indispensável auxiliar para professores e alunos: “os pro-

¹ A desvalorização das obras que precederam as suas não é um recurso comunicativo exclusivo destes autores. Em 1790, D. João Maria N. A. Abadie, na sua *Nova Gramática* (publicada por Bernardo António Farrobo na cidade do Porto), não hesitava em negar qualquer interesse às gramáticas que então se publicavam: “não quero gastar o tempo em criticar huma Grammatica, que desde a primeira pagina até à ultima, não traz uma só coisa boa” (ABADIE 1790: 7).



fessores anteolham dificuldades inúmeras (e quiçá insuperáveis) pela falta de um método simples que guie os alunos nas primeiras noções da pronúncia” (RODRIGUES 1892: 5). Vemos pois que autores e obras se sucedem no tempo e que a crítica sobre os mesmos aspectos permanece. No fundo, cada autor denuncia aquilo que outro que o precedeu pretendeu igualmente ter combatido e eliminado.

Antes de verificarmos o que se critica, o que se propõe em matéria de ensino de língua, as intenções e os meios utilizados para comunicá-las, consideremos algumas informações susceptíveis de contribuir para uma melhor compreensão do assunto em análise.

2. Contextualização

I) Período de publicação

As obras aqui estudadas cobrem um período editorial de setenta e sete anos, foram publicadas entre 1815 e 1892².

A primeira delas é da autoria de Agostinho Albano da Silveira Pinto, trata-se dos *Novos Elementos de Gramática Franceza*, obra editada pela primeira vez em 1815 e reeditada durante todo o século XIX (encontramos uma décima edição com a data de 1885, com uma advertência ao leitor, redigida pelo editor, referente à sexta edição). Seguem-se por ordem cronológica o curioso *Ecco Philologico de Todo o Phraseado Lusitano-Franco*, que um anónimo português publicou em 1839 no Porto; *A Grammatica Francesa*, de Henrique Alliot (1860); *A Nova Grammatica Portugueza – Franceza*, de Edouard de Montaignu (1862); *O Curso da lingua franceza* de T. Robertson, *adaptado ao uso dos portuguezes* por M. da Costa Freire e M. A. Sequeira (1862); o *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes*, de H. G. Ollendorf, adaptada por F. Adolpho Coelho (1874); o *Método Elementar da Língua Franceza* (1892).

II) Os títulos

Com o intuito de informar o leitor sobre o seu conteúdo as obras são apresentadas com títulos e subtítulos pormenorizados. Há gramáticas, métodos,

² O alargamento do período de tempo estudado, relativamente àquele que indicamos no título deste trabalho, deve-se ao facto de termos posteriormente constatado que uma das obras foi pela primeira vez editada em 1815 e não 1855, conforme pensávamos quando iniciámos a nossa pesquisa.

primeiros livros e cursos de francês. Em três casos acrescenta-se ao título o epíteto novo, que obviamente se associa e entende como melhor.

III) Títulos e os subtítulos

Novos elementos de gramática francesa

Nova Gramática Portuguesa – Francesa

Gramática Francesa – nova arte para aprender o idioma francês com perfeição e prontidão

O primeiro livro de francês – Methodo elementar da língua francesa

Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes

Curso da lingua franceza; adaptado ao uso dos portuguezes

Ecco Philologico de todo o phraseado Lusitano- Franco, ou a expressão de todos os idiotismos francezes.

IV) Os autores

Os autores destas obras didácticas são professores que, além de largos conhecimentos sobre a bibliografia disponível, afirmam possuir uma longa experiência como docentes da língua que se propõem agora transmitir. Experiência e informação constituem pois as bases da sua afirmada autoridade na matéria. Eduardo Montaignu fazia prevalecer a sua década de ensino da língua francesa para justificar a publicação da sua obra que resulta duma repetida constatação:

A experiência adquirida por mais de dez anos de professorado em diversas províncias do Império, tendo-me feito reconhecer a insuficiência de todas as gramáticas ou métodos (MONTAIGU 1862:10).

Silveira Pinto, Luís Rodrigues, Henrique Alliot (ou os seus editores) fazem questão de mencionar na capa dos seus livros a actividade que exercem: professores de língua francesa.

V) A quem se destinam os livros

Quatro destes autores (Alliot, Montaignu, Robertson, Silveira Pinto) referem que as suas obras se destinam em primeiro lugar aos alunos que se iniciam na aprendizagem do francês; um (Luís Rodrigues) escreve para os professores, os restantes não especificam o público a quem destinam os seus livros, Contextualizadas as obras, vejamos agora como é descrito o que se pretende ensinar e qual o caminho a seguir para alcançar o domínio da língua estudada.

3. Em busca da perfeição e prontidão

I) Apresentação do método

Posto que os alunos devem estudar o francês por obrigação, necessidade ou utilidade, os autores propõem-se ensinar a língua francesa na sua totalidade. Assim, fingindo ignorar a complexidade inerente a língua que pretendem ensinar, os autores sistematizam a sua aprendizagem que reduzem ao estudo e memorização de regras gramaticais, regras às quais se juntam exercícios de memorização de listas de palavras úteis. Considera-se, deste modo, que o aluno está apto (diríamos condicionado), para a leitura de exercícios e textos exemplificativos que contêm a essência do que se pretende implicitamente comunicar.

Cada autor resume o seu método com os adjectivos seguintes: simples, fácil, rápido, conciso, prático. No entanto, nenhum deles descreve exactamente o que quer dizer quando os utiliza, referem sim que as longas explicações desmotivam e fazem perder tempo ao aluno, razão pela qual as garantem ter suprimido nas suas obras. Propõe-se, portanto, ao aluno que parta da prática para a teoria, por outras palavras do empirismo para o racionalismo. Separadas por quarenta e cinco anos, as afirmações que se seguem são disso mesmo elucidativas, diferem as palavras mas as ideias permanecem. Em 1815, preocupado com a eficácia do seu método, e em nome do benefício do aluno Silveira Pinto, justificando-se, escrevia:

É preciso reduzir as explicações, definições, etc. à mais simples expressão, sem contudo prescindir do necessário, sendo o contrário aumentar as dificuldades, em grande prejuízo dos alunos (*idem*: 7).

E em 1860 Henrique Alliot no mesmo tom insistia:

O autor empreendeu este trabalho, reduzindo o mais possível suas explicações; de maneira que a obra contenha unicamente aquilo que é indispensável estudar, e não carregar a memória do alunos e desgostá-los no estudo (*idem*: 5).

A necessidade de clarificar o seu raciocínio, levava, por vezes, alguns autores a levantarem o véu sobre o que entendiam por simples, adjectivo que aparentemente utilizavam com o significado de prático, o que se faz:

Vê-se que o método seguido nesta gramática é muito simples, e consiste sobretudo na prática que é, tenho disto a experiência o melhor meio de fixar na memória dos discípulos matéria que jamais possuiriam se esperássemos que as decorassem (MONTAIGU 1862:3).

Definição confusa que traduz a dificuldade destes autores em expor claramente o método proposto.

Tal como o adjectivo simples nunca é definido de maneira convincente o mesmo acontece com fácil. O jubilado professor, director da Real Academia de Marinha e Comércio da cidade do Porto, Agostinho Albano da Silveira Pinto, que cita, cuidadosamente, as suas fontes (nada menos que onze gramáticos franceses e um dicionarista), hesita na definição dos adjectivos que utiliza para descrever o método que propõe. Na citação seguinte, extraída do prólogo da quinta edição, esse embaraço é evidente:

um método compreensivo, conciso e simples, guardando a maior conexão entre as matérias, porque assim ligadas e conexas, com muito mais facilidade se conservam na memória, a qual em virtude de tal associação as subministra com prontidão, quando são precisas (SILVEIRA PINTO 1885:5).

Para estes autores simples e fácil opõem-se a complexo, daí pressupor-se e implicitamente dar a entender que o que se considera simples facilmente se adquire.

Se a definição dos adjectivos escolhidos para apresentação do método nos parece imprecisa o mesmo acontece na distinção que os mesmos autores estabelecem entre decorar e memorizar, embaraço que se pode verificar na citação seguinte: "o melhor meio de fixar na memória dos discípulos materiais que jamais possuirão se esperássemos que as decorassem" (MONTAIGU 1862:4).

II) O período de aprendizagem

Em nome da eficácia pedagógica, o tempo necessário para a aprendizagem de uma língua é outra das preocupações destes autores que pretendem ter eliminado as longas e inúteis explicações por as considerarem desmotivantes e fazerem perder tempo ao aluno. Razão pela qual os seus livros, segundo afirmam, contêm apenas o essencial. Trata-se, claramente, de ensinar a língua e não sobre ela. Henrique Alliot exprime esta opção da seguinte maneira: "o autor empreendeu este trabalho, reduzindo o mais possível suas explicações; de maneira que a obra contenha unicamente aquilo que é indispensável estudar" (ALLIOT 1860: 3).

Ideia já expressa em 1815 por Agostinho Albano da Silveira Pinto que para benefício dos alunos aconselhava a concisão nas explicações:

É preciso reduzir as explicações, definições, etc. à mais simples expressão, sem contudo prescindir do necessário, sendo o contrário aumentar as dificuldades, em grande prejuízo dos alunos (*idem*:5).

A supressão das explicações, julgadas inúteis, tem como consequência a valorização da aprendizagem de curta duração que se considera mais eficaz. Assim, para manter vivo o interesse do aluno, alguns autores quantificam o tempo necessário para o domínio da língua aprendida, um vago “pouco tempo”, para Eduardo de Montaigu; rapidez, “ prontidão”, para Alliot; mês e meio para o anónimo portuense; seis meses para T. Robertson. Pretende-se, deste modo, aliciar prometendo e associando eficácia a prontidão.

Nesta perspectiva as dificuldades encontradas pelo aluno, resultantes da complexidade inerente à aprendizagem de uma língua, são deliberadamente esquecidas ou apresentadas de maneira muito superficial como é o caso de Robertson e seus tradutores portugueses. Com efeito, para estes, o aluno português de língua francesa poderia resolver facilmente as questões de prosódia logo que soubesse dominar algumas das especificidades da fonológicas da língua que pretendem adquirir:

as dificuldades que o estudante português encontra relativamente à pronúncia da língua francesa são de dois géneros: consiste a primeira no pequeno número de sons particulares desta língua e desconhecidos em português; a segunda provém da diferença de valor fónico das letras do alfabeto, que, em forma e em número, são as mesmas em ambas as línguas (ROBERTSON 1862: 3).

Explicação que os autores reconhecem como insuficiente pois aconselham o aluno a recorrer a outra fonte de informação:

Reconhecemos a deficiência destas definições: Sons devem ser ouvidos, e não definidos. Por isso muito recomendamos ao estudante que procure ouvir de pessoa que pronuncie bem o texto das duas primeiras lições, lido devagar e em voz alta, e o suficiente número de vezes (*idem*:4).

Se no discurso cada autor considera o seu método inovador, a análise dos mesmos não confirma esta pretensa inovação. Apesar do tempo decorrido entre a publicação da primeira e da última das obras aqui analisadas, o método é o mesmo e consiste essencialmente num percurso resumidamente descrito por Luís Rodrigues do seguinte modo:

- a) Pronúncia figurada do alfabeto francês, seguida de exercícios de leitura.
- b) Estudo dos verbos, seguido de exercícios de leitura que podem servir para a tradução.

Modelo que podemos dividir em três partes, fonética ou fonologia, morfologia e sintaxe, ou seja, exactamente o mesmo que predominava no ensino do grego e do latim. Com ele o aluno aprendia as regras gramaticais para depois ler as obras literárias dos autores clássicos, leitura susceptível de contribuir para a formação moral do aluno. Nas obras que analisámos à fonologia, mor-

fologia e sintaxe acrescenta-se uma lista de palavras úteis (“vocabulário das palavras mais usadas nas duas línguas”, segundo Montaigu), com a respectiva tradução, ou então uma selecta de textos escolhidos pelo seu conteúdo moral:

Os exercícios [...] são escolhidos e tirados dos bons autores de uma e outra nação; além da sua utilidade, têm eles a vantagem de interessar e instruir os discípulos, contendo descrições ou casos históricos divertidos e cujo fim é sempre moral (MONTAIGU 1862:3).

Explícita ou implícita a preocupação moralizadora com intenções ideológicas, reveladas, ou não, no ensino da língua é uma constante nestas obras. A primeira das vinte lições do curso de língua francesa de Robertson é disso igualmente significativa: “ le jeune Alexis Delatour était un assez bom garçon qui n'avait qu'un Seul défaut, la paresse” (ROBERTSON 1862: 17).

Verificamos pois que, não obstante um discurso auto-afirmativo sobre a novidade das suas propostas, estes autores se limitaram a reproduzir sínteses gramaticais sem qualquer novidade nem séria reflexão sobre a língua que se propunham ensinar. Para eles o percurso obrigatório dos alunos deveria passar da palavra à frase e desta ao texto com propósitos moralizantes. A língua que se ensina é vista como um mero sistema de regras que se deve decorar até à sua automatização sem qualquer reflexão pessoal sobre o quê e porquê decorar. A forma prevalece assim sobre o sentido. As questões que o ensino/aprendizagem de tão complexa matéria como é o ensino de uma língua viva forçosamente levanta são pois iludidas por um discurso auto-elogioso pretensamente inovador e motivante.

Fontes

- ALLIOT, Henrique. 1860. *Grammatica Franceza, nova arte para aprender o idioma Francez, com perfeição e prontidão*. Porto: Tipografia do Commercio.
- MONTAIGU, Edouard de. 1862. *Nova Grammatica Portugueza –Franceza, ou método práctico para aprender a língua franceza*. Rio de Janeiro: Livraria de B. L.. Paris: Garnier Frères.
- OLLENDORF, H. G.; F. COELHO, Adolpho. 1874. *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a língua franceza em seis mezes*. Porto: Imp. Litterario Commercial.
- PINTO, Agostinho Albano da Silveira. 1815. *Novos Elementos de Grammatica Franceza*. Lisboa: Impressão Regia.
- PINTO, Agostinho Albano da Silveira. 1885. *Elementos de Grammatica Franceza, destinados e admittidos, para uso dos alumnos que estudam esta lingua*. Porto: Livraria Cruz Coutinho – Editora.
- ROBERTSON, T. 1862. *Curso da língua franceza; adaptado ao uso dos portuguezes por M. da Costa Freire e M. A. Sequeira*. Lisboa: Typ. J. G. de Sousa Neves.
- RODRIGUES, Luiz. 1892. *O primeiro livro de francez: methodo elementar da língua franceza*. Lisboa: Typ. de Costa Braga.

Referências bibliográficas

- ABEILLE, A. 2007. *Les grammaires d'unification*. Paris: Hermès Science-Lavoisier.
- AITCHISON, J. 1992. *El mamífero articulado: Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- BOYER, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- DUCROT, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Seuil.
- GONZALEZ NIETO, L. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos.
- MAINGENEAU, D. 2007. *Analyser les textes de communication*. Paris: A. Collin.
- WILKINS, D. A. 1982. *Programas nocionais*. Coimbra: Almedina.

Selectas francesas na segunda metade do século XIX: estratégias pedagógicas e contextos socioculturais

FÁTIMA OUTEIRINHO
Universidade do Porto

É consabido que os livros didáticos nas últimas décadas têm vindo a conhecer um interesse progressivamente maior junto de todos aqueles que atentam de um modo particular na história do ensino das línguas e das literaturas, quer nacionais quer estrangeiras. Com efeito, o interesse crescente dos investigadores tem feito desta área de estudos um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, caracterizando-se pela necessidade de cruzar disciplinas e estabelecendo uma rede de relações múltiplas.

Trabalhar livros didáticos significa então, e como observa Alain Choppin, ter consciência que

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três géneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de carácter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes (...) se incorporaram (...). (CHOPPIN 2004).

Para a complexidade de dinâmicas a percorrer, acresce ainda o facto de história do ensino e dos discursos educativos, história cultural e história do livro partilharem fronteiras, por vezes porosas, e que o investigador não pode nem deve ignorar, não esquecendo que os livros didáticos são cruzados por três dimensões: didáctica, política e económica.

É neste quadro, muito genericamente traçado, que deve ser situada a abordagem das selectas que aqui elegemos enquanto objecto de estudo, e que são uma das variadas faces da proteiforme literatura escolar.

Funcionando com frequência como reforço de leitura, as selectas envolvem construção de saberes para além dos conteúdos didáticos específicos a trabalhar e tal construção pode jogar-se na produção e circulação não apenas de um discurso pedagógico e profissional ligado à docência como ainda num