

UPHOFF, Dörthe. “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola. Discurso e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil Dörthe Uphoff

*A method is not good or bad
in any objective sense.
N.S. Prabhu*

Tradicionalmente, entende-se por “método” um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa, como, em nosso caso, ensinar a língua inglesa. Mas se levamos em consideração que o termo deriva da palavra grega *methodos*, que significa “caminho que leva a um determinado destino”, podemos afirmar que os métodos não definem apenas como, mas também o que se deve ensinar. Em outras palavras, os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história. Além disso, os métodos costumam se perpetuar também pela própria tradição das práticas escolares, uma vez que todo professor, inconscientemente, tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto quando era aluno.

Nossa, então é muito importante olharmos para a história dos métodos para entendermos porque damos aula do jeito que damos.

É isso mesmo. É fundamental nos darmos conta das raízes das nossas ações em sala de aula. Infelizmente, existem poucos trabalhos que perseguem esta linha. Você sabia que quase não se oferecem cursos com perspectiva histórica sobre o ensino de línguas no Brasil?

É uma pena. Mas então me conte! Como se ensinava o inglês antigamente?

Bem, você sabe que até as primeiras décadas do século XX, as línguas clássicas, como especialmente o latim, tinham muito mais prestígio do que as línguas estrangeiras modernas. Também o ensino do inglês tinha que se medir com o ensino do latim. E para fazer isso, adotou a sua metodologia.

Então se estudava o inglês, uma língua viva, como se fosse uma língua morta?

É exatamente isso. Naquela época, o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática, também

domina a língua. Além disso, julgava-se que se um aluno era capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, mostrava com isso que realmente conhecia a língua. Por isso, as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução. Daí o nome do método: método de gramática e tradução. Os alunos estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário, assim adquirindo conhecimentos teóricos sobre o sistema lingüístico do inglês. As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.

Mas, será que desse jeito os alunos aprendiam a falar o idioma?

Na verdade, esse nem era o objetivo. No Brasil do início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês.

Mas já naquela época surgiam críticas com relação ao método, cujos procedimentos eram considerados inadequados para o ensino de uma língua viva. Reivindicava-se uma reformulação total do ensino das línguas estrangeiras modernas, a começar pelo emprego imediato e direto do idioma alvo em sala de aula, em vez de usar predominantemente a língua materna. Os críticos chegaram à conclusão de que falar a língua materna em sala de aula atrapalhava mais do que ajudava na aprendizagem do inglês. Devido a esta exigência de ensinar a língua estrangeira diretamente na própria língua, o novo método que estava nascendo passou a ser chamado de método direto. Acreditava-se que o aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema lingüístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna.

Pensar diretamente na língua estrangeira? Mas isso é muito difícil, não é?

De fato é. Mas percebe-se, nesta concepção um pouco idealista, que os objetivos do ensino das línguas vivas mudaram completamente. O método direto visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, através de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais considerada uma prática importante.

E o método direto chegou a ser aplicado aqui no Brasil?

Bem, o movimento em favor do método direto teve seu início na Europa, no final do século XIX, mas chegou a ser oficialmente reconhecido aqui no Brasil por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos, em 1931, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Contudo, poucas orientações do método podiam ser executadas na prática. Faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais, e, além disso, poucos professores na época possuíam formação específica na área do ensino de línguas. O depoimento de Maria Antonieta Alba Celani, professora titular do Departamento de Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mostra bem a realidade do ensino de inglês na década de 1930:

“Comecei a aprender a língua inglesa em 1936, na 2ª série do antigo ginásio. [...] Meu professor era um engenheiro formado nos Estados Unidos, e, portanto, com bom domínio da língua. Não tinha formação específica em ensino de línguas estrangeiras, e, provavelmente, repetia os mesmos procedimentos de quando, na escola brasileira, tinha aprendido o inglês: leitura em voz alta pelo professor, repetição pelos alunos, tradução do texto, e, em seguida, exercícios de gramática de alguma maneira ligados ao pequeno texto, escrito especialmente para praticá-los.” (In: Stevens/Cunha, 2003, p. 273/274)

Isso parece mais o método de gramática e tradução do qual você me falou antes...

Exatamente. É como eu falei no início da nossa conversa: Sempre existe a tendência de simplesmente reproduzir as práticas de ensino com as quais fomos confrontados quando nós, professores, éramos alunos. E quando não há condições adequadas para incorporar as inovações metodológicas, essa tendência costuma prevalecer. Mas é importante registrar que a reforma Francisco Campos constituiu a primeira tentativa realmente séria no Brasil de atualizar o ensino das línguas modernas. E, pelo menos no plano teórico, o método direto continuou a ser discutido em nosso país. Em 1935, por exemplo, a professora Maria Junqueira Schmidt lançou o livro “O Ensino Científico das Línguas Modernas”, no qual procurou dar um embasamento mais científico ao método.

Como assim, “ensino científico”?

O título, na verdade, reflete o espírito de época que estava se formando naquele tempo. Era uma fase de muitos avanços científicos, e executar uma tarefa de acordo com os preceitos da ciência era tido como garantia de qualidade. Na área da didática das línguas estrangeiras modernas, por exemplo, julgava-se que a escolha do vocabulário a ser trabalhado em sala de aula

devia obedecer rígidos critérios de frequência averiguados por meios estatísticos. O culto à ciência se fortaleceu ainda mais nas décadas seguintes e deu início, no ensino de inglês, a um novo método: o método audiolingual. Você sabe como surgiu este método?

Bom, eu acho que foi desenvolvido nos Estados Unidos...

Exatamente. Durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se depararam com a necessidade de instruir os soldados, de forma rápida e eficiente, em línguas ditas “exóticas” como o japonês e o chinês. Por isso, foram desenvolvidos programas de ensino, nos quais os soldados tinham que ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro. Diversos elementos do método direto continuaram sendo adotados como o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula e o foco na oralidade em detrimento da linguagem escrita.

As principais inovações diziam respeito ao fundamento teórico do novo método. Ele se baseava no behaviorismo¹, que enxergava a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica. O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Via-se o desempenho lingüístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito, exercitando os famosos *pattern drills*², e não através da compreensão cognitiva.

Quer dizer que o aluno não devia pensar enquanto aprendia o inglês?

Era mais ou menos isso. Hoje em dia soa até um pouco engraçado, mas naquela época era o que de mais avançado tinha nas teorias de aprendizagem. Por isso, no ensino audiolingual também não se devia abordar a gramática de maneira explícita. Este aspecto é particularmente curioso, uma vez que a progressão dos materiais audiolinguais costumava basear-se justamente em itens gramaticais, começando com estruturas consideradas mais simples e aumentando o nível de complexidade de forma gradativa. Este princípio da progressão gramatical era profundamente

¹ Behaviorismo: Essa teoria, também conhecida por comportamentalismo, postula que o comportamento humano é condicionado principalmente por estímulos externos. De acordo com o psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), também a linguagem pode ser considerado um comportamento que se desenvolve através da imitação e automatização, sempre acompanhadas do reforço positivo do meio.

² Pattern drill: É um tipo de exercício que serve para automatizar estruturas lingüísticas. O aluno repete sempre a mesma estrutura básica, modificando apenas alguns elementos lexicais. Ex. “This is a book. What is this? It is a book.” – “This is a notebook. What is this? It is a notebook.” – “This is a pen. What is this? It is a pen.” (In: FONSECA, João. *New Spoken English. Basic Course*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, p.1)

influenciado pelo movimento estruturalista³ na lingüística, o qual, nos Estados Unidos, chegou ao seu auge bem na época em que o método audiolingual era desenvolvido. É por este motivo que o método às vezes também é chamado de método estruturalista.

Então tudo girava em torno da gramática, mas não se podia falar a respeito...

É, pelo menos em teoria, sim. Mas na prática muitos professores continuavam a explicar a gramática aos seus alunos. Outro princípio importante do audiolingualismo, que já era defendido na época do método de gramática e tradução, era a ênfase dada na correção lingüística. Julgava-se fundamental expor o aluno apenas a insumos⁴ foneticamente limpos e gramaticalmente corretos, para não correr o risco de automatizar um erro. Por isso, o aluno não podia experimentar livremente com a língua inglesa e devia restringir sua fala a estruturas que já dominava.

Mas, afinal, é preciso corrigir tudo ou não? Eu também às vezes me pergunto se é possível prejudicar o processo de aprendizagem quando se deixa de corrigir algum erro.

Bom, no método estrutural a posição quanto a este aspecto era clara: erros eram considerados nocivos e tinham que ser erradicados para não levar à mecanização da estrutura falha. E você tem razão: até hoje muitos professores temem que isso possa acontecer. Entretanto, veremos mais adiante que a opinião dos especialistas com relação ao erro mudou muito hoje em dia. Mas, primeiro, vamos conversar um pouco mais sobre o audiolingualismo.

No Brasil, o método foi introduzido nos anos 1950, especialmente nos centros culturais de língua inglesa que literalmente começaram a importar materiais e técnicas de ensino do exterior. Aliás, o método apoiava-se fortemente nos materiais, não somente no livro didático, mas também em materiais auditivos e visuais como fitas, filmes etc., através dos quais o insumo lingüístico era apresentado. A seqüência das aulas era rigidamente pré-determinada e o professor apenas aplicava o pacote de materiais de acordo com o programa de ensino. Você já percebeu que, de vez em quando, as pessoas se referem ao material didático como “método”?

³ Estruturalismo americano: De acordo com o principal expoente do estruturalismo americano, o lingüista Leonard Bloomfield (1887-1949), a tarefa da lingüística consiste em descrever a estrutura de uma língua tendo como base as suas próprias especificidades e não as categorias gramaticais de uma outra língua, como, por exemplo, o latim. Além disso, deve-se priorizar a linguagem oral em detrimento da escrita. Bloomfield desenvolveu diversos procedimentos para analisar e classificar dados lingüísticos coletados de forma empírica.

⁴ Def. *insumo*: É o conjunto do material lingüístico (fala do professor, textos etc.) com o qual uma pessoa é confrontada quando aprende uma língua estrangeira.

Sim, às vezes os alunos perguntam que método a escola está usando e, na verdade, querem saber qual livro didático se adota em sala de aula.

Pois é, esse hábito de usar “método” e “livro didático” como se fossem sinônimos vem da época do audiolingualismo quando tudo o que acontecia em sala de aula girava em torno de um pacote fechado de materiais. O professor não tinha autonomia nenhuma para abordar assuntos que não eram previstos no material. E quando o aluno lhe fazia uma pergunta era comum o professor responder “Isso não cabe agora. Vamos tratar desse assunto mais para frente, na lição XY.”

Muitos professores ainda costumam falar assim...

É verdade, porque ainda carregamos conosco essa crença de que o programa do livro didático tem que ser seguido. Os próprios alunos costumam manifestar essa expectativa também. Mas é um hábito bastante questionado na didática atual das línguas estrangeiras.

Outro elemento característico do método audiolingual é o trabalho em laboratórios de língua. Essas laboratórios eram equipados com cabines individuais onde os alunos podiam treinar a pronúncia e a compreensão auditiva através de textos em áudio que podiam ouvir quantas vezes quisessem.

Eu já vi um desses laboratórios de língua.

Alguns existem ainda hoje, porém, naquela época, especialmente nos anos 1960, era uma verdadeira febre que refletia a confiança total que as pessoas tinham na tecnologia como solução para tudo. E, de fato, os laboratórios de língua possuem algumas vantagens interessantes. O aluno pode estudar de acordo com seu próprio ritmo e ouvir amostras de diversos falantes nativos, não sendo restringido, dessa maneira, à voz do professor. Mas o trabalho no laboratório cansava, especialmente pela repetição exaustiva que o método pregava, e, além disso, muitos professores não sabiam como usar a tecnologia adequadamente, o que, aliás, acontece até hoje. Dessa forma, de tão aclamados no início, os laboratórios logo caíram em desuso e, hoje em dia, às vezes são até motivo de piada quando se fala sobre a didática de línguas estrangeiras.

Bom, na verdade, o método audiolingual como um todo me parece um pouco estranho. Me desculpe a expressão, mas parece mais um adestramento do que um ensino propriamente dito...

Essa é boa! Mas você tem razão. A partir da década de 1970, muita gente começou a criticar o método e exigir uma reformulação profunda do ensino de inglês. O movimento iniciou-se na Europa, onde idéias novas como a teoria funcional da linguagem⁵ e a pedagogia crítica⁶ passavam a dominar as discussões acadêmicas. No plano sociopolítico, a paulatina unificação dos países europeus também exigia melhorias no ensino de línguas. Nessa conjuntura de teorias e necessidades desenvolveu-se o método comunicativo, que chegou ao Brasil em 1978, quando jovens lingüistas aplicados voltaram ao país depois de concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra.

Como o nome já sugere, o método visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. Na sua fase inicial, o método enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana, que os alunos encenavam em sala de aula.

Dessa forma, as aulas de inglês se tornaram muito mais dinâmicas, não é?

É verdade, sim, especialmente se comparado com as repetições mecânicas do método audiolingual. Mas não se deve entender uma aula comunicativa como meramente fazendo “joguinhos” ou outras atividades mais lúdicas. Uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro. Por isso, foi quebrado, por exemplo, o princípio dogmático de não permitir o uso da língua materna em sala de aula. É claro que se aconselha falar o mínimo possível em português, mas se o aluno tiver uma necessidade forte de usar a língua materna porque tem um problema de compreensão que impede o acompanhamento da aula, ele pode se dirigir ao professor ou aos colegas em português.

E a gramática? Já me falaram que no ensino comunicativo não se deve trabalhar a gramática.

⁵ Teoria funcional da linguagem: Nesse referencial teórico, a linguagem é vista como uma prática social, ou seja, como uma ferramenta para a interação entre seres humanos. Por isso, rejeita-se uma descrição da linguagem como um conjunto regado de elementos formais. Ao invés disso, procura-se analisar os fenômenos lingüísticos com base em categorias funcionais de uso.

⁶ Pedagogia crítica: Essa vertente pedagógica afirma que a educação escolar tende a reproduzir a estrutura hierárquica da sociedade ao invés de contribuir para torná-la mais justa e igualitária.

Não é bem assim. Mas a gramática realmente perdeu a posição central que ocupava na maioria dos outros métodos. No método comunicativo, ela passa a ser subordinada a outras dimensões da comunicação verbal, como a dimensão interacional. Na prática, isso significa, por exemplo, que falar com fluência é mais importante do que falar de maneira gramaticalmente correta. O erro não é mais considerado um fenômeno que invariavelmente prejudica a aprendizagem, uma vez que diversas pesquisas feitas na época mostraram que os erros são inevitáveis e até constituem fases necessárias que depois são superadas.

De acordo com o método comunicativo, também a progressão dos conteúdos não deve mais se apoiar exclusivamente em critérios estruturais, mas principalmente nas chamadas “intenções comunicativas”, como “apresentar-se”, “despedir-se” etc. Na maioria dos materiais didáticos, contudo, os dois critérios costumam aparecer entrelaçados, uma vez que existe uma certa correlação entre um item gramatical (p.ex. pronome interrogativo) e uma intenção comunicativa (p.ex. pedir uma informação).

Eu também já ouvi falar em “abordagem comunicativa”. É a mesma coisa que “método comunicativo”?

Bem, aqui no Brasil, o movimento comunicativo é muito ligado ao lingüista aplicado⁷ José Carlos Paes de Almeida Filho, que foi um dos jovens pesquisadores que trouxe as idéias comunicativistas da Inglaterra em 1978. O Prof. Almeida Filho passou a questionar o próprio conceito de método ao criticar sua tendência excessivamente prescritiva que levaria o professor a simplesmente executar procedimentos pré-estabelecidos sem considerar as condições específicas de cada situação de ensino. Por isso, Almeida Filho introduziu o conceito de abordagem, que é mais amplo do que a idéia do método e compreende apenas os princípios gerais que norteiam a prática de ensino (Almeida Filho, 2005). Vejamos como Almeida Filho define a abordagem comunicativa:

“Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.” (Almeida Filho, 1993, p.15)

Nossa, parece bem mais abstrato. O que quer dizer exatamente “aprender a significar”?

⁷ Lingüística Aplicada: A Lingüística Aplicada trata de questões da linguagem inserida na prática social. Importantes áreas contempladas são, por exemplo, o ensino/aprendizagem de línguas e a tradução.

Quer dizer que os alunos devem tentar interagir como eles mesmos na língua estrangeira, ao invés de repetir frases descontextualizadas como papagaios ou ainda assumir papéis pré-definidos em diálogos encenados do tipo “comprar um bilhete de trem em Londres” que não têm nada a ver com a realidade dos alunos.

E como se faz para que os alunos atuem como eles mesmos em inglês?

Sugere-se o trabalho com temas e assuntos que realmente sejam do interesse deles. Dessa forma, os alunos se envolvem mais com os conteúdos e passam a participar ativamente da construção de sentidos em sala de aula. Frequentemente, isso significa sair dos conteúdos propostos pelo material didático e introduzir textos adicionais como artigos jornalísticos, músicas, tirinhas etc. para montar um projeto temático com esse material. Mas este é apenas um exemplo do como a abordagem comunicativa pode ser operacionalizada. Uma das vantagens do conceito de abordagem é justamente que ele não determina os procedimentos a serem adotados em sala de aula, oferecendo, dessa maneira, mais autonomia ao professor na hora de preparar uma aula voltada para os interesses e necessidades da turma. De acordo com o lingüista aplicado indiano N.S. Prabhu (1990), de cuja autoria é a citação que reproduzimos no início deste artigo, não existem métodos ou procedimentos intrinsecamente bons ou ruins. Mas é preciso que o professor se dê conta dos princípios e crenças que orientam a sua ação pedagógica, para que ele possa construir um ensino coerente com os objetivos educacionais e a realidade que o cerca.

E os professores estão alcançando essa coerência no ensino de inglês?

Bem, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, a situação atual se caracteriza da seguinte forma:

“A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados.” (Brasil, 1998, p.24)

Em outras palavras, muitas escolas assumiram o discurso da abordagem comunicativa, mas não oferecem, de fato, práticas de ensino condizentes com a orientação metodológica escolhida. O motivo é provavelmente a forte influência que as abordagens estruturalistas ainda exercem entre nós. Há uma prática secular no Brasil que privilegia o estudo da língua pela língua e que formou hábitos muito arraigados de ensino. Por isso é tão importante olharmos para a

história dos métodos, para entendermos da onde vêm os princípios didáticos que muitas vezes adotamos de maneira irrefletida.

A abordagem comunicativa representa, então, a linha mais atual do ensino de inglês?

Há outras perspectivas que estão se cristalizando também, e só o futuro poderá dizer se será possível acomodá-las dentro do paradigma comunicativo ou se vai se formar uma nova abordagem de ensino. De uma forma geral, todas as novas tendências giram em torno do aluno e discutem a possibilidade de qualificá-lo para um verdadeiro diálogo intercultural. Nestes tempos de globalização, que proporciona contatos entre pessoas de diferentes países como nunca antes, percebe-se cada vez mais como a formação cultural e discursiva⁸ do aluno intervém na sua capacidade de se expressar e interagir num outro idioma. Por isso, incluem-se cada vez mais atividades sensibilizadoras da própria cultura e da cultura alheia no ensino de inglês. A aprendizagem de línguas estrangeiras, entendida não apenas como um acúmulo de conhecimentos teóricos sobre a língua, mas como um processo de capacitação para uma prática discursiva no idioma alvo, hoje é vista como um empreendimento altamente complexo, onde se cruzam variáveis de diferentes ordens: lingüísticas, sociais, culturais, identitárias etc. A orientação metodológica do ensino de inglês deverá acompanhar essa nova concepção.

E que linhas teóricas trabalham com essa nova concepção?

Uma das teorias discutidas atualmente é, por exemplo, a Análise do Discurso. Esta linha concebe o indivíduo como um sujeito determinado pela história e pela ideologia⁹. Essa determinação se dá pelo discurso¹⁰. Entende-se que o sujeito não escolhe livremente suas palavras e os significados que pretende dar a elas, mas sempre retoma sentidos preexistentes, mesmo sem se dar conta disso. A língua, nesta perspectiva, não representa apenas um sistema formal, como no audiolingualismo, nem tampouco uma ferramenta para a interação verbal, como no método comunicativo, mas carrega sentidos historicamente construídos, que se materializam no discurso e que constituem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a realidade que as cerca. Dito de outra forma, não somos apenas nós que falamos através das nossas palavras, mas nos filiamos a redes de sentido estabelecidos em falares anteriores.

⁸ Confira a definição de formação discursiva no capítulo 2.

⁹ Confira a definição de ideologia no capítulo 3.

¹⁰ Discurso: De acordo com Orlandi (2005), uma das principais expoentes da Análise do Discurso no Brasil, o discurso é a “palavra em movimento, prática de linguagem” (p. 15), o “efeito de sentidos entre locutores” (p.21).

E o que isso tem a ver com o ensino de inglês?

A perspectiva discursiva é interessante uma vez que ela aponta para um outro problema relacionado com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o conflito entre formações discursivas diferentes, que se manifesta não só em contatos diretos com pessoas da cultura-alvo, mas também em livros didáticos e na fala do professor. As palavras significam diferente em inglês, já que estão inseridas em outros contextos discursivos, o que gera uma sensação de estranhamento em nosso aluno. É a própria história do aluno que entra em choque com a língua estrangeira, pois esta carrega uma outra história, presente no discurso alheio, na maneira de atribuir significado às palavras inglesas.

Nossa, parece muito interessante...

E é mesmo. Você vê que são muitos os aspectos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender uma língua estrangeira: concepções de linguagem e aprendizagem, objetivos de ensino, tradição escolar... E nós, professores, precisamos cada vez mais nos dar conta desses alicerces que fundamentam a nossa prática pedagógica, para podermos desenvolver uma metodologia sensata e apropriada à realidade da sala de aula. Certamente presenciaremos diversas mudanças metodológicas ainda, mas é essencial olharmos para a história da nossa prática para aprendermos a avaliar de forma crítica e refletida as inovações que chegam até nós.

Bibliografia comentada

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2005). *Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes.

Trata-se de uma compilação de diversos artigos do autor em torno do ensino de línguas no Brasil e do papel da abordagem comunicativa nesse cenário.

_____ (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes.

Este livro apresenta as principais características da abordagem comunicativa no ensino de línguas.

BRASIL (1998). Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol. 09: Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 08 de fevereiro de 2007.

Este documento oficial orienta sobre as características gerais, os objetivos e a didática do ensino de línguas estrangeiras nas quintas a oitavas séries.

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

A primeira parte da obra reúne informações extensas sobre a história do ensino de línguas no Brasil até a década de 1940.

GOMES DE MATOS, Francisco / WIGDORSKY, Leopoldo (1968). "Foreign language teaching in Latin America". In: Sebeok, Thomas A. *Current trends in Linguistics. Vol. 4: Ibero-American and Carribean linguistics*. The Hague, Paris: Mouton, pp. 464-533.

O artigo oferece um panorama geral do ensino de línguas estrangeiras na América Latina, com ênfase nas décadas de 1950 e 1960. Os dados acerca do Brasil encontram-se nas páginas 466 a 488.

PRABHU, N.S. (1990). "There is no best method – why?". In: *Tesol Quaterly* 24/2, pp. 161-176.

No artigo, o autor argumenta que nenhum método de ensino de língua é intrinsecamente melhor que outro, motivo pelo qual os professores devem desenvolver um "senso de plausibilidade" para nortear suas ações em sala de aula.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira / CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (org.) (2003). *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Este livro reúne artigos de diversos autores sobre a história do ensino de inglês no Brasil.