

ZENAIDE MOSCHIM GIANINI

O ENSINO DE INGLÊS EM UM CURSO DE LETRAS: O QUE
REVELA UM ESTUDO LONGITUDINAL

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a
obtenção de título de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elza Taeko Doi

CAMPINAS
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

M851e	<p>Moschim Gianini, Zenaide. O ensino de inglês em um curso de letras: o que revela um estudo longitudinal / Zenaide Moschim Gianini. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Elza Taeko Doi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Brasil. 2. Formação de professores. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>tjj/iel</p>
-------	---

Título em inglês: English teaching in an English teachers course: the outcome of a long-term study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language – Study and teaching –Brazil; Teacher training.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Elza Taeko Doi (orientadora), Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga; Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

Data da defesa: 27/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Elza Taeko Doi

Elza Taeko Doi

Magali Barçante Alvarenga

Magali Barçante Alvarenga

Denise Bértoli Braga

Denise Bértoli Braga

Nelson Viana

Carmen Zink Bolonhini

IEL/UNICAMP
2009

Dedico esta dissertação:

Aos meus pais, Maria José e Valério, minha irmã Valéria e minha sobrinha Ana Beatriz, pela história que compartilhamos, pelo amor incondicional que a mim dedicam e, por terem deixado sempre tão claro, através de suas atitudes, palavras e orações que, na velha casa onde nasci sempre haverá o conforto dos conselhos sinceros, das palavras amigas, dos abraços apertados e da comida quentinha.

Ao meu marido Ricardo, querido companheiro, pelo apoio às minhas escolhas e por instigar-me nos momentos mais difíceis. ♪ Enquanto eu me dedicava a este trabalho as praias desertas continuaram esperando por nós dois. ♪

À minha família. Aos presentes e aos já ausentes, neste plano. Meus avós, tios, tias, primos, primas, responsáveis pelas minhas melhores memórias, por terem, através de seus exemplos, feito de mim a pessoa que gosto de ser.

Aos sobrinhos Amanda e Enzo, por representarem a outra página da história. Espero poder inspirá-los.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobre todas as coisas, sempre presente em minha vida.

Ao meu querido amigo Kleber Aparecido da Silva, pela generosidade quando precisei de auxílio, ainda na fase da realização do projeto. Devo-lhe este trabalho. Seu respeito e amor ao próximo inspiram-me.

À Prof^a Elza Taeko Doi pela orientação, pelo incentivo e pela paciência de ter permitido que eu buscasse meus próprios caminhos.

À Prof^a Maria de Fátima Silva Amarante pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

À Prof^a Denise Bértoli Braga pelas orientações durante e após o exame de qualificação e, na defesa, por suas palavras de incentivo e pelas maravilhosas e esclarecedoras metáforas.

À Prof^a Magali Barçante Alvarenga por suas valiosas sugestões e pela delicadeza nos comentários durante a defesa.

Aos Professores(as) Doutoras (as) do IEL com os quais cursei disciplinas: Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto, Rita de Cássia Tardin Cardoso, José Carlos Paes de Almeida Filho, Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, Eunice Ribeiro Henriques Carmen Zink Bolognini, Denise Bértoli Braga, Marilda Couto Cavalcanti e Paulo Roberto Ottoni (em memória). Sua competência deu novo sentido ao meu trabalho como professora.

Ao meu cunhado Alaerte Andrade e à amiga Estefânia Crisele dos Santos, que com sua competência e generosidade resolveram tantos problemas, quando meu conhecimento limitado sobre informática impedia-me de prosseguir.

À minha cunhada, Raquel, pelas sessões semanais de conversas e trocas de experiências.

À minha sogra, Dirley, pelo incentivo e pelos inúmeros pratos deliciosos que preparou, preciosa economia de tempo e de dinheiro.

Às amigas Ana Paula Borin e Gislaine Franzini Botezelli pela amizade, pela torcida, por dividirem comigo os primeiros momentos e pela paciência de ouvir as inúmeras queixas durante o percurso.

A amiga Juliana Maria Franco Tavares com quem tive o prazer de partilhar essa experiência. Pela sua competência nos trabalhos que realizamos juntas e na revisão do *abstract* desta dissertação.

Ao profissional e amigo Eugênio Gervásio Wenzel cuja sensibilidade às questões humanas transcendia o poder de suas agulhas nas sessões de acupuntura.

À Prof^a Eliane Aparecida Pasquotte Vieira pelo profissionalismo na revisão deste trabalho.

Aos funcionários do IEL pela colaboração.

RESUMO

Este trabalho relata os resultados de uma pesquisa realizada em um Curso de Letras (Inglês) de uma Universidade pública estadual paulista. Trata-se de uma pesquisa documental descritiva cujos objetos de estudo foram documentos escritos relativos aos primeiros anos de funcionamento da Universidade assim como programas e ementas das disciplinas de língua inglesa. O objetivo foi analisar a trajetória do ensino de língua inglesa dentro do curso através de um estudo longitudinal, que compreende um período de aproximadamente 60 anos — de 1940 a 2003. Foram verificadas as mudanças ocorridas ao longo desse tempo para traçar uma tendência caracterizadora e compará-la com as propostas de ensino de inglês no Brasil e com as teorias de ensino de línguas propaladas internacionalmente. A realização deste estudo justifica-se em razão da urgência de prover o ensino de língua inglesa de boa qualidade no Brasil, sobretudo nas escolas de ensino básico e, a decorrente importância de se conhecer as variáveis envolvidas no processo de formação dos professores que cumprem com esse ensino, o que ocorre nos Cursos de Letras. Os resultados mostram que houve mudanças significativas em relação aos projetos de estruturação do ensino, aos componentes do ensino de língua e visão de linguagem e, aos elementos metodológicos observáveis em todo período estudado. Observou-se também que houve similaridade entre o que era proposto no curso e o que era estabelecido em lei para o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras no início do período estudado. Entretanto, nos períodos mais recentes há um distanciamento entre as orientações legais e a proposta dos programas pesquisados. Os dados ainda revelam que neste curso houve o acompanhamento, com lacunas de tempo, das principais teorias desenvolvidas para o ensino de línguas sustentadas internacionalmente.

Palavras-chave: 1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Brasil. 2. Formação de professores.

ABSTRACT

This paper reports the results of a research carried out in a course for English teachers education of a public university in the State of São Paulo, Brazil. It comprises a descriptive analysis of written documents concerning the first years of the University activities and the English course syllabus/outline. It aimed at analyzing the way English teaching was planned in the course during approximately 60 years, from 1940 to 2003, through a longitudinal study. It first inquired the changes occurred during this time to trace a trend of the teaching process in the course. The results were then compared to the guidelines of the English teaching policies in Brazil and with widespread theories of foreign language teaching. This research is justified by the urgency of providing elementary and high schools with effective English teaching, particularly in the public ones, and the importance of knowing some variables involved in a teachers education course design. The results demonstrate that there were meaningful changes regarding the structural and organizational teaching projects, the language concepts and the teaching approaches throughout the period researched. It was also observed a connection between the course outline and the guidelines of the Brazilian English teaching policies in the beginning of the observed period. However, a detachment between those policies and the course proposals was identified, especially in the latter years. The *data* still reveal that course complied with the development of the main international theories of foreign language teaching.

Key words: English language – Study and teaching –Brazil; Teacher training.

“É certo que o estudo desinteressado das Ciências há de impor-se logo no Brasil, como elemento essencial de cultura, porque logo se verá que, nem por ser desinteressado por parte dos que a cultivam, deixa de ser de utilidade e necessidade para o desenvolvimento do país. Quanto às Letras, há a valorizá-las a nossa literatura, pobre quando comparada à dos velhos países europeus, mas que é uma parte da alma do Brasil; e há, também, a necessidade que temos de dominar línguas estrangeiras, veículos indispensáveis de conhecimentos e de cultura artística”.

Professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1946.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. Objetivos e justificativa.....	12
2. Metodologia.....	13
3. Organização da dissertação.....	14
CAPÍTULO 1 - A PRESENÇA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	17
1.1. Um país multicultural e multilingue.....	17
1.2. Ingleses e Americanos no Brasil.....	18
1.3. O ensino de LE no Brasil: do Período Colonial à LDB de 1996.....	23
1.4. Considerações finais do Capítulo 1.....	36
CAPÍTULO 2 – PROPOSTAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	37
2.1. Os diferentes métodos e abordagens.....	58
2.1.1. O Método Gramática – Tradução.....	58
2.1.2. O Método Direto.....	60
2.1.3. O Método de Leitura.....	63
2.1.4. O Método Áudio-lingual.....	67
2.1.5. O Ensino Comunicativo.....	71
2.2. A ruptura com o conceito de método.....	80
2.3. Considerações finais do Capítulo 2.....	82
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....	85
3.1. Procedimentos para análise dos dados.....	85
3.2. Primeiro Período - Os Primórdios – Da fundação até 1952.....	86
3.2.1 Projetos de estruturação de ensino.....	90
3.2.2. Componentes do ensino de língua e visão linguagem.....	91
3.2.3. Elementos metodológicos.....	92
3.2.4. Principais características do Primeiro Período - Primórdios.....	92

3.3. Segundo Período – De 1959 a 1970.....	93
3.3.1.. Projetos de estruturação de ensino.....	93
3.3.2.. Componentes do ensino de língua e visão linguagem.....	94
3.3.3. Elementos metodológicos.....	101
3.3.4. Outras características.....	101
3.3.5. Principais características do Segundo Período (1959-1970).....	102
3.4. Terceiro Período - De 1971 a 1990.....	102
3.4.1 Projetos de estruturação de ensino.....	103
3.4.2 Componentes do ensino de Língua e visão linguagem.....	104
3.4.3. Elementos metodológicos.....	110
3.4.4. Principais características do Terceiro Período (1971-1990).....	110
3.5. Quarto Período - De 1991 a 1994.....	112
3.5.1. Projetos de estruturação de ensino.....	112
3.5.2. Componentes do ensino de Língua e visão linguagem.....	113
3.5.3. Elementos metodológicos.....	121
3.5.4. Principais características do Quarto Período (1990-1994).....	123
3.6. Quinto Período - De 2000 a 2003.....	124
3.6.1... Projetos de estruturação de ensino.....	124
3.6.2.. Componentes do ensino de Língua e visão linguagem.....	125
3.6.3. Elementos metodológicos.....	138
3.6.4. Principais características do Quinto Período (2001-2003).....	140
3.7. As disciplinas optativas.....	142
3.8. As disciplinas de Literatura.....	143
3.9. Considerações finais do Capítulo 3.....	145
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 151
BIBLIOGRAFIA.....	159
ANEXOS.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As reformas curriculares do Colégio D. Pedro e o ensino de LE	25
Quadro 2 – As reformas e o ensino de LE na Primeira República.....	27
Quadro 3 – As reformas e o ensino de LE na Segunda República.....	29
Quadro 4 – Comparação entre obras reeditadas e métodos apresentados.....	54
Quadro 5 – Comparação entre autores e métodos descritos.....	55
Quadro 6 – Tópicos analisados pelos autores.....	57
Quadro 7 - Objetivos e conteúdo do Curso de Letras - entre 1940 e 1949.....	90
Quadro 8 – Conteúdo de gramática - entre 1959 e 1970 – ordem cronológica.....	94
Quadro 9 – Fonética – entre 1959 e 1970.....	96
Quadro 10 – Leitura - entre 1959 e 1970.....	98
Quadro 11 – Produção escrita - entre 1959 e 1970.....	99
Quadro 12 – Tradução e Versão - entre 1959 e 1970.....	100
Quadro 13 – Outras informações – entre 1959 e 1970.....	101
Quadro 14 – Disciplinas de língua inglesa – de 1971 a 1990.....	104
Quadro 15 - Objetivos e conteúdo da disciplina língua inglesa – de 1971 a 1990.....	105
Quadro 16 – Gramática – de 1971 a 1990.....	106
Quadro 17 – Fonologia – de 1971 a 1990.....	108
Quadro 18 – Leitura e Escrita - de 1971 a 1990.....	109
Quadro 19 – Tradução e Versão – de 1971 a 1990.....	110
Quadro 20 – Métodos utilizados – de 1976 a 1990.....	110
Quadro 21 – Língua inglesa – Objetivos - de 1991 a 1994.....	113
Quadro 22 – Gramática – de 1991 a 1994.....	114
Quadro 23 – Fonética/fonologia – de 1991 a 1994.....	116
Quadro 24 –Leitura – de 1991 a 1994.....	117
Quadro 25 – Escrita – de 1991 a 1994.....	118
Quadro 26 –Habilidades orais – de 1991 a 1994.....	119
Quadro 27 –Língua e Cultura – de 1991 a 1994.....	121
Quadro 28 – Métodos de ensino – de 1991 a 1994.....	122
Quadro 29 - Disciplinas de língua inglesa – objetivos - de 2000 a 2003.....	126
Quadro 30 – Gramática - de 2000 a 2003.....	127
Quadro 31 – Fonologia - de 2000 a 2003.....	130
Quadro 32 - Comunicação escrita - de 2000 a 2003.....	132
Quadro 33 - Comunicação oral - de 2000 a 2003.....	134
Quadro 34 – Língua e cultura - de 2000 a 2003.....	135
Quadro 35 - Aprendizagem de LE: teoria e prática - de 2000 a 2003.....	137

Quadro 36 – Métodos de ensino - de 2000 a 2003.....	138
Quadro 37 – Atividades discentes – de 2000 a 2003.....	139
Quadro 38 – Critérios de avaliação de aprendizagem - de 2000 a 2003.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Competencias de Bachman.....	75
Figura 2 – Reconfiguração das Competencias segundo Celce-murcia (1995).....	76
Figura 3 – Componetes da Competência Comunicativa.....	77
Figura 4 – As tendências de ensino de LE em cem anos.....	81

LISTA DE ANEXOS.....

Anexo 1 – Conteúdo das disciplinas entre 1959 e 1970.....	173
Anexo 2 - Objetivos da disciplina língua inglesa – de 1976 a 1990.....	174
Anexo 3 - Conteúdo da disciplina língua inglesa – de 1971 a 1990.....	174
Anexo 4 - Bibliografia – de 1976 a 1990.....	175
Anexo 5 - Métodos utilizados na disciplina língua inglesa – de 1976 a 1990.....	175
Anexo 6 - Disciplinas de língua inglesa – de 1991 a 1994.....	176
Anexo 7 – Objetivos das disciplinas de língua inglesa – de 1991 a 1994.....	177
Anexo 8 – Conteúdos das disciplinas de língua inglesa – de 1991 a 1994.....	178
Anexo 9 – Bibliografia das disciplinas de língua inglesa – de 1991 a 1994.....	179
Anexo 10 – Disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	180
Anexo 11 – Objetivos das disciplinas de língua inglesa – de 2001 a 2003.....	181
Anexo 12 – Conteúdos das disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	182
Anexo 13 – Ementas das disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	183
Anexo 14 – Bibliografia das disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	184
Anexo 15 – Métodos utilizados nas disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	186
Anexo 16 – Atividades discentes nas disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	186
Anexo 17 – Critérios de avaliação de aprendizagem nas disciplinas de língua inglesa - de 2001 a 2003.....	187
Anexo 18 – Disciplinas optativas de língua inglesa — de 1971 a 1992.....	187
Anexo 19 – Comparação - Carga horária semanal das disciplinas obrigatórias - língua e literatura – de 1971 a 2003.....	188
Anexo 20 – Comparação - Carga horária semanal das disciplinas optativas – língua e literatura – de 1971 a 1994.....	188
Anexo 21 – Condições estruturais de ensino – Resumo.....	188
Anexo 22 – Língua e linguagem – Resumo.....	189
Anexo 23 – Abordagem – Resumo.....	190

INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem sido a língua mais utilizada na produção científica em todas as áreas de conhecimento e na comunicação entre nações, firmando-se como *lingua franca* nas relações internacionais (cf. Kitao, 1996). Essa utilização, no entanto, gera controvérsias, pois, para alguns, como Pennycook (1994), a expansão da língua inglesa faz parte de uma política hegemônica de difusão de língua e cultura, enquanto, para outros, como Leffa, (2001), com quem esta pesquisa se alinha, representa a facilitação de comunicação.

Por ser requisito básico para se alcançar sucesso profissional nas mais diversas carreiras e para participar direta ou indiretamente da vida social e econômica, tornou-se imprescindível a aprendizagem do inglês no Brasil assim como em muitos outros países. Pessoas que trabalham em empresas multinacionais fazem uso cotidiano da língua, sobretudo em conversas telefônicas e envio de mensagens e relatórios por correio eletrônico. No dia-a-dia, nem todos utilizam a língua desse modo, mas muitos precisam dela para manterem-se empregados ou para futuras promoções. Além do contexto profissional, há outras situações ou razões nas/pelas quais a língua inglesa é utilizada, especialmente como instrumento facilitador da comunicação entre pessoas que a empregam como segunda língua — é o caso da *internet*, da produção científico-acadêmica e do turismo, entre tantos outros ambientes em que se privilegia o uso da língua inglesa.

Por tudo isso o ensino dessa língua é uma necessidade e faz parte de um processo de veiculação de idéias e valores. Como tal, pode contribuir para fortalecer, questionar e transformar realidades sociais, políticas e econômicas. Mesmo com a premente necessidade do aprendizado de inglês, porém, deve-se observar que, no Brasil, o ensino desse idioma, sobretudo nas escolas públicas de ensino básico, tem se mantido em estado crítico (cf. Bohn, 2001; Celani, 2002; Leffa, 2005; Vieira Abrahão, 2006).

Primeiramente, é sabido que, com poucas exceções, a escola pública brasileira tem sofrido um processo progressivo de decadência material, o que não lhe permite acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico e a torna incapaz de prover seus processos educacionais com tecnologia e equipamentos que, em tese, seriam facilitadores do aprendizado.

Além disso, a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras também tem sido reduzida progressivamente nas sucessivas reformas do ensino, gerando uma perda de *status* dessa disciplina. Acrescenta-se a isso, o senso comum de que, na escola, não se aprende inglês e de que cursos independentes de idiomas são considerados o local ideal para o aprendizado de línguas (*cf.* Paiva, 1997).

Outra questão que se põe como limitadora do ensino de inglês nas escolas diz respeito aos professores. Pesquisas como as de Alvarenga (1999), Almeida Filho (2001), Oliveira (2003) e Consolo (2005, 2007) entre outros, apontam para as limitações do conhecimento da língua que os professores ensinam. Essas limitações os levam a utilizar procedimentos metodológicos controladores da produção como forma de torná-la previsível remetem-se fundamentalmente ao ensino de estrutura gramatical e reduzem, com isso, não só a possibilidade de aprendizado de uso da língua, mas também, o próprio interesse dos alunos pela disciplina. Devido à importância do papel do professor de ensino de Língua Estrangeira — doravante LE —, dentro das particularidades de seu ofício e, obviamente, de seu papel como educador em um contexto mais amplo, tornou imprescindível a busca de soluções para os problemas que envolvem a formação de professores¹ de inglês como LE.

Desde o início dos anos 90, a inquietação acadêmica em torno desse tema tem gerado discussões que envolvem a formação de professores nos Cursos de Letras no Brasil. Em grande parte, essas pesquisas delineiam perfis que enfatizam as competências desejáveis ao professor de LE e tratam de como desenvolvê-las através de uma formação crítico-reflexiva na graduação e, posteriormente, na prática profissional de ensino. Esses estudos concluíram haver insucesso e deficiência na formação de professores, ainda, na maioria dos Cursos de Letras e, deram sua colaboração em forma de encaminhamento, propostas ou sugestões, entre os quais, destacam-se Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Filgueiras dos Reis (1992), Almeida Filho (1993), Vieira-Abrahão (1996, 2006), Paiva (1997), Blatyta (1999), Cavalcanti (1999), Basso (2001, 2008), Celani (2002) e Freitas *et alli* (2002). A seguir, serão apresentados alguns perfis desenhados para o professor de LE, os problemas retratados nos Cursos de Letras e o apontamento de soluções possíveis.

¹ O termo formação de professores neste trabalho não se restringe à disciplina Prática de Ensino, mas a todo esforço empreendido para transformar alunos em professores.

Almeida Filho (1993) define o perfil ideal do professor de LE a partir de um conjunto de competências que refletem sua história e seu desenvolvimento profissional e ou intelectual. As competências existentes que o autor nomeia são: a “*Competência Implícita*”, composta pelas intuições, crenças e experiências, tais como o modo como o professor aprendeu LE; a “*Competência Linguístico-Comunicativa*” que abrange a capacidade de recepção e produção oral e escrita, assim como o funcionamento da LE que se deseja ensinar; a “*Competência Aplicada*” que permite ao professor, baseado em seu conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem, explicar como ensina e porque ensina como ensina; a “*Competência Profissional*” que remete ao reconhecimento de seus deveres e do papel que desempenha junto à sociedade, permitindo o seu crescimento profissional permanente.

Quanto às atribuições do professor, o autor especifica dimensões práticas que contemplam o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para “*experenciar*” a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

Paiva (1997), por sua vez, advoga que o professor de inglês precisa ter consciência política, bom domínio do idioma — tanto na habilidade oral quanto escrita — e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada. Se comparadas as opiniões de Paiva e Almeida Filho, é possível ver que há proximidade entre os perfis que ambos idealizam para o professor de línguas. Ambos concordam que os professores precisam conhecer profundamente o idioma que ensinam, as teorias que permeiam o ensino desse idioma e o papel que representam como mediadores desse ensino.

Seguindo a tendência dos anos 90, Blatyta (1999), ao realizar estudos sobre a mudança de *habitus* de ensinar do professor a partir da tomada de consciência de seu fazer, insiste sobre a necessidade de conscientização teórica — o que equivale à Competência Aplicada de Almeida Filho — e aponta para as atitudes desejáveis aos professores. Assim se manifesta a autora:

Acredito que o professor pode, “mediado” pelo especialista, aprender a observar e analisar suas aulas (...). O professor pode (...) esforçar-se para convalidar (...) formas localizadas de conhecimento sobre linguagem e ensino (...). O professor deveria lutar contra a falta de

reflexão e contra respostas automáticas, únicas, autoritárias, buscadas quase sempre fora dele mesmo, e não dentro de suas experiências pessoais (...). O professor deveria lutar contra a tendência de buscar receitas prontas (...). O professor precisa “desestrangeirizar” as teorias em seu processo de conscientização teórica (...). O professor (...) precisa sentir que o que faz é importante para além do que se constrói em sala de aula (...). O professor precisa ponderar se não está atuando de um modo tão rotineiro e engessado que não represente para si um desafio e não lhe dê mais encanto ou prazer (...) (p. 79, 80).

Blatyta propõe que os professores estejam familiarizados com os conceitos de língua, linguagem, ensino e aprendizagem — com o que concordamos plenamente. Mas parece que, uma vez instrumentado, o professor deverá, nas palavras da autora, “*lutar*”, “*se esforçar*”, “*ponderar*” “*solitariamente*”. Essa “solidão” também é percebida nas palavras de Cavalcanti (1999) ao dizer que o mais importante é que o professor olhe para si mesmo, questione-se, explique-se e eventualmente se reveja.

Se considerarmos que os professores assim como suas tarefas são partes integrantes do sistema de ensino que funciona em uma dimensão global, é razoável pensar que, para lutar, esses professores precisam de apoio. Ao atuar de forma autônoma e pró-ativa, os professores podem construir sua base de apoio através de associações docentes e de pesquisa. Mas isso ainda não é tudo, porque se os profissionais conscientes atuarem em ambientes que não se encontram em consonância com suas idéias, dificilmente produzirão resultados vantajosos.

As ponderações acima atribuem aos professores um papel fundamental em relação aos processos pedagógicos, educativos e sociais, caracterizando-os como profissionais possuidores de conhecimentos, atitudes adequadas ou desejadas e preparados para tomar decisões que se ajustem ao seu contexto de ensino. É essa caracterização que torna o processo de formação do professor na fase da graduação uma tarefa complexa, pois é nesse período que se deve promover e alcançar o desenvolvimento potencial dos futuros professores e capacitá-los para o exercício de sua profissão de forma efetiva. Notadamente, autores se sucedem concluindo que essa formação não tem ocorrido a contento.

Entre os estudos pioneiros que se dedicaram a buscar respostas para os problemas de ensino de LE, ainda no processo de formação do professor, estão Cavalcanti & Moita Lopes (1991) que apontam que o problema da formação de professores nas Faculdades de Letras estaria na prioridade dada à proficiência em detrimento da deficiente e, por vezes,

ausente disciplina Prática de Ensino. Cavalcanti (1999), porém, revê a sua posição e postula que “*O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social*”.

Filgueiras dos Reis (1992) aponta a carência de recursos didáticos, o despreparo do professor de Prática de Ensino de Inglês e a baixa participação desses professores em cursos de pós-graduação e cursos de reciclagem, o que poderia formar futuros instrutores e não professores.

Vieira-Abrahão (1996) conclui estudo em uma Faculdade de Letras do Estado de São Paulo, com uma visão ampliada da formação de professores, convergindo para a questão das competências e constata a deficiência na construção dessas competências na formação em pré-serviço. A autora propõe que as Faculdades de Letras se empenhem em ações que propiciem aos futuros professores competências compatíveis com sua função através de um ensino voltado, sobretudo, para o desenvolvimento, embasado na reflexão crítica, das Competências Linguístico-Comunicativa, Aplicada e Profissional.

Para o desenvolvimento da Competência Linguístico-Comunicativa, a autora propõe que os Cursos de Letras revisem seus currículos de modo a valorizar o ensino da língua estrangeira enfatizando a compreensão e produção do discurso na língua-alvo. Além disso, propõe que esse ensino seja devidamente acompanhado de renovação pedagógica para melhor aproveitamento das aulas e que as faculdades se equipem com laboratórios e materiais didáticos mais atualizados e promovam intercâmbios entre alunos brasileiros e de diferentes países onde a língua estrangeira em estudo é falada. Dessa maneira, os futuros professores terão a oportunidade de vivenciar a língua e a cultura do país estrangeiro.

Quanto à Competência Aplicada, a autora apresenta uma série de relevantes propostas, das quais destacam-se o valor que ela atribui à disciplina Linguística Aplicada dentro da grade curricular do Curso de Letras e a função que imputa à disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira que, para ela, deve estar voltada não só para atividades de treinamento, mas principalmente, para atividades de desenvolvimento que iniciem o professor no processo de reflexão crítica e refinamento de sua prática.

Em Vieira-Abrahão (2006), a autora retoma a questão e confirma sua posição ao defender a formação reflexiva, porém, desde que essa reflexão propicie condições de levar

o futuro docente à compreensão das origens e as conseqüências das ações pedagógicas — sua ou dos outros — não se limitando à verificação da validade de uso de técnicas ou procedimentos. Propõe que essa reflexão seja iniciada com a presença do aluno-professor-estagiário na escola pública, por ser o contexto em que vai atuar, através de pesquisas colaborativas com o professor da rede, entre outras, para propiciar ao estagiário a oportunidade de integrar as teorias (*acadêmicas e pessoais*) à prática. Considera ainda que autonomia e emancipação sejam qualidades essenciais para formação de um profissional competente.

Paiva (1997) vai mais longe e chega a falar em “*deformação*” do professor de língua inglesa. Com base na análise dos programas de língua inglesa de sete faculdades do interior de Minas Gerais, integradas à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), constata a precariedade da formação de professores. Nesse estudo, a formação docente é vista pelo prisma dos programas que projeta o retrato das instituições. Entre os resultados de seu estudo, destacam-se: o descompasso entre os objetivos propostos e os conteúdos programáticos; os objetivos confusos e mal-redigidos que denunciam o despreparo do professor; conteúdos programáticos resumidos a itens gramaticais; o desprezo ao desenvolvimento das habilidades orais; a rara menção às funções da linguagem e à utilização de registros variados nos programas; o obsoletismo da bibliografia na qual predominam as gramáticas tradicionais e manuais didáticos para o segundo grau; o atraso dos programas de Prática de Ensino estacionados no final da década de 60; a adoção, em alguns cursos, de livros escritos para o Segundo Grau e o controle absoluto do professor no processo de ensino-aprendizagem. E, para não dizer que não houve nenhum ponto positivo, apenas um dos programas apresentou em sua bibliografia, ainda que de forma bem tímida, textos mais recentes de autores brasileiros.

Para minimizar os problemas, a autora propõe que se invista em projetos de educação continuada de professores nos quais se incluam educação a distância e a criação de “*Self-access Centers*” nas Faculdades de Letras abertos aos professores da comunidade. Propõe ainda a criação de associações de professores com as funções de fortalecer sua representação junto aos órgãos de educação e promover congressos e cursos de reciclagem.

Também Basso (2001) confirma os problemas na graduação, sobretudo os referentes às competências desenvolvidas. A aplicação de um teste de língua inglesa aos sujeitos revelou especificamente que, ao final da graduação, o futuro professor deixava a universidade com resultados pouco acima dos encontrados entre os ingressantes e muito próximos ao dos professores que já atuam na Rede Pública, ou seja, muito baixos. Além dos problemas com o uso da língua, Basso (2001) também relata a dificuldade encontrada pelos sujeitos em pôr em prática as teorias aprendidas durante o curso. Nesse estudo, os problemas são atribuídos, em sua maioria, à Direção ou Departamento de Letras da Faculdade, assim como ao quadro não-qualificado de docentes atuantes no curso e também aos próprios alunos que assumiram não ter um comprometimento com sua formação.

A autora propõe mudanças em três eixos que considera fundamentais: (1) universidade, via departamentos e coordenação; (2) professores formadores; e (3) alunos. A autora também defende um modelo de formação que parte de duas “*macrocompetências*”: a Competência Discursiva e a Competência Profissional. A primeira refere-se ao domínio oral, escrito e sistêmico da língua que ensina; a segunda, representa o compromisso ético e político do professor com a educação do país. Basso considera essas competências potenciais para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional dos futuros professores, o que torna possível o exercício da profissão com resultados efetivos.

Essas competências são redimensionadas em Basso (2008). No novo modelo a Competência Discursiva é expandida a partir do conceito de Competência Lingüístico-Comunicativa perpassada por uma visão de discurso como uma prática social engajada. Sob esse novo olhar, a Competência Discursiva é “*a capacidade de operar, gerar, construir e fazer sentidos nos discurso, seja pela parte percebida através da materialidade lingüística – uso e forma – seja na parte presumida – regras sociais, contextuais, extraverbais*”. Também ganha relevo a Competência Reflexiva, que no modelo anterior era componente da Competência Profissional e, no modelo mais recente, representa a força impulsionadora das macro-competências: Discursiva e Profissional. Para a autora o desenvolvimento dessas competências deve ser colocado como metas do professor de LE e, as competências deveriam diferenciar um professor graduado em Letras de um leigo ou nativo.

Freitas et alli (2002) realizam seus estudos junto a alunos-professores da disciplina Prática de Ensino e constataam a dissociação entre teoria e prática. Entre outros tópicos, relatam ainda a frequência com a qual se encontram alunos já no quinto ano do Curso de Letras, desestimulados, desiludidos e desencorajados para iniciar uma profissão para a qual estarão formalmente habilitados, mas não efetivamente preparados. Além disso, confirma as limitações e até a vergonha expressa por uma das alunas sujeito da pesquisa pelo fato de não ter conseguido proficiência linguística ao final do curso.

Como alternativa ao modelo mal-sucedido, os autores propõem uma formação que expanda a noção de formação reflexiva, com uma participação mais ativa do aluno no processo da própria formação, libertando-se do racionalismo-técnico da divisão teoria-prática. Por esse modelo, os autores apostam em uma formação que permitirá aos professores resolver seus problemas individualmente enquanto profissionais e coletivamente enquanto classe trabalhadora.

Celani (2002), que também considera a formação do professor deficiente, aponta para os equívocos que têm ocorrido nessa área. Para ela, na formação de professores dava-se muita atenção ao componente teórico e pouca atenção às questões sociais que envolvem o trabalho do professor de LE. A autora ainda reporta que o empenho dos pesquisadores, iniciado pela pesquisa-ação nos anos 80 e relatado em estudos sobre interação e pesquisas envolvendo reflexão e crítica, não chegou a surtir efeito nos cursos de formação inicial. Na busca por soluções, a autora defende a educação contínua em serviço com apoio ao docente.

Em consonância com Basso (2001), atribuímos aos Cursos de Letras papel central na equação dos problemas de formação do professor e, conseqüentemente, de ensino de LE. Para nós, é na graduação que se constroem as competências do professor de LE, a partir das quais se aumentam as possibilidades de um ensino mais eficaz. Consideramos ainda que, entre as competências a serem desenvolvidas, a mais importante é a Competência Linguística e nisso nos alinhamos a Vieira-Abrahão (1996:313) quando diz que: “*de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino*”. Julgamos, ainda, que é durante o Curso de Letras que essa competência deve ser desenvolvida.

Não ignoramos, no entanto, que o Curso de Letras deveria ser um local de aprofundamento do conhecimento previamente adquirido no ensino básico, mas essa é uma situação idealizada. O que tem sido constatado, como já mencionado anteriormente, é que a base desejável de conhecimento em língua estrangeira não tem sido oferecida de maneira satisfatória. Isso implica em trabalho e responsabilidade redobrada para os Cursos de Letras.

O maior trabalho consiste em recuperar o tempo perdido e prover, com menos tempo disponível, a base necessária. Esse trabalho poderia ser reduzido com testes de aptidão, como são realizados em algumas faculdades como as de música ou arquitetura, ou por exames vestibulares em que a prova de língua estrangeira, realizada com o devido rigor, fosse de caráter eliminatório. Essa medida, porém, parece-nos impensável no caso das faculdades particulares, já que perderiam mercado. A maior responsabilidade recai sobre a postura adotada ao certificar um aluno e, neste ponto, encontra-se uma questão ética: se os formandos terão em mãos uma certificação que os habilita a ensinar LE, deverão também ter a qualificação necessária para cumprir esse ensino².

Para que os alunos obtenham Competência Linguística é primordial que os cursos se organizem de modo a reservar horas suficientes em suas grades. Nisso, estamos de acordo com Paiva (2005) que considera imperativo que seja fixado um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de LE, que, no seu entender, não deveria ser inferior à metade da carga horária prevista para as licenciaturas (1400 horas). Contudo, somente reservar horas não é suficiente. Se as aulas não forem planejadas e ministradas por docentes linguística e didaticamente preparados para utilizar eficazmente os recursos materiais e humanos de que dispõe, de modo a atingir objetivos claros, os resultados serão previsivelmente incompatíveis com aquela responsabilidade assumida pelos cursos no

² Um estudo realizado pela autora desta dissertação, apresentado em comunicação oral no VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada 2007, mostra que oito universidades federais e outras três universidades estaduais que, oferecem o Curso de Letras em nível de graduação e pós-graduação, aplicam prova de língua estrangeira ou exigem certificação de proficiência dos candidatos para o curso de mestrado e, não isentam seus egressos desse exame. Isso significa que essas universidades não aceitam a própria certificação como comprovação do conhecimento linguístico de seus alunos.

momento da matrícula. Nesse caso não importa se os calouros foram aceitos com ou sem o nível de conhecimento básico ideal para a iniciação do Curso de Letras.

Dentre os objetivos, acreditamos que seja importante que se fixem níveis de proficiência mínima a ser atingida até a conclusão do curso. Esse mínimo pode vir a ser definido por políticas nacionais que, conforme sugere Consolo (2007) “*re(orientem)*” a formação e proponham as bases da avaliação dos futuros docentes ou pode, ainda, ser definido institucionalmente. No caso de universidades que oferecem cursos de pós-graduação, o mínimo plausível seria a aprovação dos formandos nos exames internacionais de proficiência exigidos para o aceite de alunos nos cursos de mestrado.

Quanto aos meios para se atingir a qualificação desejável, parece que ações pedagógicas orientadas por objetivos descritos a partir das necessidades momentâneas e futuras dos alunos teriam mais chances de serem bem-sucedidas. Uma dessas ações, que se refere às necessidades momentâneas, seria conhecer, pela aplicação de testes, mais abrangentes e detalhados que os utilizados nos exames vestibulares, o nível de proficiência dos ingressantes e, posteriormente, agrupá-los de acordo com seus níveis³. Com a adoção desse procedimento, dois problemas⁴ podem ser evitados.

O primeiro diz respeito aos alunos que já apresentam um bom nível de conhecimento da língua e, mesmo antes de ingressarem na faculdade para adquirirem a certificação, já atuam como docentes em escolas particulares. Por serem considerados proficientes, esses alunos são dispensados das aulas de língua. Parece incoerente pensar que um aluno, por mais alto que seja seu nível de proficiência, não tenha nada a aprender. Uma das razões apontadas para essa dispensa é a insegurança de professores que não querem que suas competências sejam comparadas ou questionadas pelos alunos.

O segundo refere-se aos alunos que iniciam seus estudos com baixíssimos níveis de conhecimento da língua e quando se vêem confrontados com outros que já têm alguma experiência, ou com professores que se comprometem a conduzir sua aula somente na língua-alvo, ou com as dificuldades de aprendizagem em um contexto que não contempla

³ Isso já foi proposto pela LDB de 1971 e de 1996 para o ensino básico.

⁴ Esses dois problemas foram identificados em duas faculdades particulares e em uma faculdade pública quando conduzimos uma pré-testagem para a realização do projeto desta pesquisa.

suas limitações, sentem-se diminuídos, frustrados e, muitas vezes, desistem nos primeiros meses de curso.

Caso haja a impossibilidade de agrupar os alunos de acordo com seus níveis em salas diferentes, o que propomos é o melhor aproveitamento da própria situação que poderia render interação entre alunos com diferentes níveis, mas, nunca dispensar o aluno mais proficiente das aulas de LE. A melhor utilização desse cenário seria dar condições aos alunos com níveis mais altos de competência linguística para atuarem como auxiliares na construção das competências dos colegas com menos condições.

No caso de separar os alunos de acordo com seus níveis em salas diferentes é necessária a reestruturação do curso. No caso de se manter a convivência em sala dos alunos com diferentes níveis, é necessária a adoção de um modelo alternativo de aula. Essa aula não poderia ser no formato de palestra, centralizada no professor, tendo os alunos como expectadores. Mas poderia ser conduzida com a classe dividida em subgrupos, acomodados em mesas, por exemplo, e, ainda assim, divididos de acordo com seus níveis, mas, monitorados por colegas com maior proficiência e, tendo o professor como planejador orientador do processo de ensino.

É necessário dizer que o conhecimento dos níveis em que os alunos se encontram pode diferenciar entre as habilidades. Isso significa que o mesmo aluno pode estar em diferentes níveis quando analisadas as habilidades de compreensão e produção oral ou escrita. Um exemplo são alunos que, por terem vivenciado a língua-alvo previamente através de programas de intercâmbio, adquiriram proficiência oral, mas não tem a mesma proficiência na escrita. Por isso os grupos não teriam que ser fixos e, um dos critérios de mobilidade poderia ser o objetivo da aula, ou seja, as habilidades a serem desenvolvidas em cada aula. Dessa forma a sala de aula seria um espaço de interação na língua-alvo com o aproveitamento das diferentes competências, o que reproduz a vida em sociedade. Esse poderia ser também um espaço de experimentação teórico-metodológica seguida de análise e reflexão na disciplina de Prática de Ensino. Nessa reflexão haveria o entrelaçamento das propostas teórico-metodológicas com as contribuições e experiências compartilhadas em sala de aula por professores e alunos, atrelados aos aspectos institucionais e sociais, tanto os locais quanto os mais amplos.

Com a sugestão desse modelo, desejamos apenas abrir uma discussão e não encerrar a questão. Outros modelos podem surgir e parece-nos que dentro das próprias universidades e faculdades são encontrados modelos de gerenciamento de aulas que fogem dos tradicionais. Alguns exemplos são as aulas que envolvem artes ou qualquer outra disciplina que envolva prática experimental como as das ciências médicas e tantas outras.

1. Objetivos e justificativa

As pesquisas relatadas acima recomendam uma formação reflexiva que, segundo Clarke (1994), é uma tentativa acadêmica de pôr o professor no controle dos aspectos fundamentais do ensino e aprendizagem, o que mobilizou reflexões sobre a dicotomia teoria/prática que levanta duas questões. A primeira é a especulação em torno do papel dos professores e dos pesquisadores, ou seja, a quem caberia o papel de pesquisar. A segunda refere-se à distância entre a teoria e a prática, já que quem produz a teoria não necessariamente a põe em prática e vice-versa.

Freitas *et alli* (2002) esclarecem que a formação reflexiva se contrapõe a uma orientação de caráter prescritivo. Na orientação prescritiva, buscam-se, na cronologia de métodos, as características mais desejáveis para o ensino que o professor irá realizar. Na reflexiva, o objetivo é “*in-formar*” o professor para que ele possa ser mediador entre teoria e prática.

É a partir da dicotomia teoria/prática que encontramos espaço para o desenvolvimento desta pesquisa. Partimos da premissa de que as teorias de ensino de línguas se estabeleceram a partir das dificuldades de se ensinar LE e que cada um dos métodos ou teorias conecta-se a um aspecto considerado facilitador desse ensino. Sendo os Cursos de Letras um local de ensino de LE onde deve existir uma preocupação com o preparo linguístico dos alunos que serão futuros profissionais na área docente, pareceu-nos que seria observável a presença dessas teorias no desenrolar das disciplinas de LE, assim como mudanças curriculares provocadas pela absorção dessas teorias.

Diante disso, propusemo-nos a conduzir uma investigação junto a um Curso de Letras (Inglês), através de um estudo longitudinal cujo objetivo final seria verificar em que

medida as teorias e metodologias de ensino de línguas têm sido absorvidas por esses cursos. Por uma questão de delimitação, contudo, nesta dissertação, iremos nos deter em uma análise descritiva dos projetos de estruturação do ensino, dos programas e das ementas referentes ao ensino de Inglês desde o início do curso na Faculdade. O propósito é traçar uma tendência caracterizadora desse ensino nos diferentes períodos estudados e, para isso, as perguntas que direcionarão esta pesquisa são:

1. Quais foram as principais mudanças ocorridas no ensino de língua inglesa neste curso ao longo do período pesquisado?
2. Nesse período, o que as mudanças revelam:
 - 2.1. Em relação às tendências de ensino de LE no Brasil?
 - 2.2. Em relação às teorias de ensino de línguas propostas internacionalmente?

Justifica-se a realização desta pesquisa pela necessidade de conhecer melhor os Cursos de Letras, como sugerem os vários estudos acima apresentados, sobretudo, pela tentativa de buscar informações que possam adicionar novos elementos às pesquisas voltadas para a formação dos futuros professores e de mobilizar conhecimentos que contribuam na construção da excelência desses cursos — conseqüentemente, do ensino de LE no Brasil.

2. Metodologia

Esta pesquisa parte de uma análise documental descritiva de materiais escritos. A observação documental é definida por Richardson (1989) como *“a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram esses fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”*.

Os dados para a realização desta pesquisa foram coletados na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de uma universidade pública estadual de São Paulo. A escolha da universidade para a coleta de documentos deu-se por se tratar do Curso de Letras mais antigo do Brasil, pela sua relevância no cenário brasileiro e por esperar que essa

universidade reúna mais condições e abertura para mudanças ou acompanhamento das tendências vigentes e para atualização teórica.

Buscamos toda a documentação disponível sobre a organização do curso, as grades curriculares e programas referentes à disciplina de língua inglesa junto ao setor de documentação da Faculdade, desde sua fundação em 1935 até 2003. São resultados dessa coleta:

- (a) Decreto Nº 7.069, de 6 de abril de 1935, que aprovou o regulamento da então “Faculdade de Philosophia, Ciências e Letras”, publicado em 1936 pela “Imprensa Oficial do Estado de São Paulo”;
- (b) Anuários da Faculdade, Volumes I e II 1939-1949, publicados em 1953 pela Secção de Publicações da Universidade e Anuário 1952, publicado em 1954;
- (c) Guia da Faculdade de 1951; e
- (d) Grades Curriculares e Programas dos anos de 1959, 1960, 1965, 1966, 1968; 1970 a 1976; 1978 a 1987; 1989 a 1994 e de 2000 a 2003.

Em vários anos, há programas que não foram localizados. Uma das justificativas dadas pelo setor de documentação — local da coleta de dados — para a ausência desses documentos foi a possível perda em razão das várias mudanças de endereço das instalações da Faculdade e seus departamentos, muitas delas provisórias e em condições precárias. Outra razão apontada foi a de possíveis furtos por pessoas que, ao precisarem daqueles documentos, preferiram a sua subtração em vez de copiá-los e devolver os originais ao acervo da Faculdade. Até mesmo na apresentação do anuário publicado em 1953, consta um pedido de desculpas pela perda de informações com a justificativa de que os arquivos só foram organizados em 1946.

Para a análise dos dados, todo o período estudado foi em cinco períodos menores e, em cada um deles, buscamos a caracterização dos seguintes aspectos:

- (1) Projetos de estruturação do ensino;
- (2) Componentes do ensino de língua e visão de linguagem;
- (3) Elementos metodológicos.

A descrição pormenorizada dos procedimentos utilizados para análise dos dados encontra-se no Capítulo 3 que consiste na análise dos dados.

3. Organização da Dissertação

Além da Introdução e das Considerações Finais, esta dissertação contém três capítulos. No Capítulo 1 apresentamos uma discussão sobre a presença e o ensino da língua inglesa no Brasil em diferentes períodos e correlacionamos esse ensino com as reformas na educação brasileira. No Capítulo 2, dedicamo-nos a uma revisão das principais propostas metodológicas para o ensino de línguas em diferentes épocas. Por fim, no Capítulo 3, apresentamos a análise dos dados.

CAPÍTULO 1

A PRESENÇA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Neste capítulo, será discutida a presença da língua inglesa no Brasil em virtude da presença de ingleses e americanos e suas respectivas culturas e influências. Para tratar disso especificamente, pareceu-nos coerente falar sobre a presença de outras línguas estrangeiras. Por isso, inicialmente, há uma breve reflexão sobre a formação do Brasil como país multilíngue a partir de estudos realizados por Freyre (1963), Buarque de Holanda (1985), Ribeiro (1995), Rodrigues (1993), Villalta (1997), Cavalcanti (1999), Altman (2003) e Bolognini (2005). Em seguida, discorreremos sobre a presença de ingleses e americanos em nosso território e, conseqüentemente, de suas línguas e culturas. Para isso, apoiamo-nos em De Fiore e De Fiore (1987) e Bandeira (1978).

1.1. Um país multicultural e multilíngue

O Brasil é reconhecidamente um país multicultural e multilíngue e essa característica é anterior ao seu descobrimento pelos portugueses quando vários grupos étnicos ocupavam este território, diferenciavam-se por costumes e tradições transmitidos por meio de aproximadamente 1200 línguas ágrafas diferentes (cf. Rodrigues, 1993). A chegada dos portugueses trouxe apenas mais uma língua estrangeira para aquele cenário e, a partir dos primeiros contatos entre os europeus e os índios brasileiros, surgiram outras várias línguas que se formaram tanto pela convivência pacífica entre os povos quanto pela existência de situações extremas em que grupos inteiros foram dizimados. Essas línguas tiveram uma história de mais de 250 anos até atingirem, em meados do século XVII, um amadurecimento a ponto de ser reconhecido um momento em que atingiram o *status* de língua hegemônica. Dessa condição culminante, advém o termo “Língua Geral”. Quando a Coroa Portuguesa percebeu uma unidade linguística na colônia, tratou imediatamente de se

defender, proibindo o seu uso e ensino e impondo o uso do português em 1758 através de uma das medidas das Reformas Pombalinas⁵.

A vinda dos portugueses foi sucedida por uma corrida europeia em busca das riquezas do novo continente e, com as seguidas invasões, outras línguas estrangeiras vieram para o Brasil. A língua espanhola esteve presente desde os primeiros tempos da colonização e já nos séculos XVI e XVII, houve a presença das línguas francesa e holandesa.

Além da língua dos invasores, para cá vieram as línguas de diversas regiões africanas em decorrência do tráfico de escravos. No século XIX, a escravidão foi abolida no Brasil e a demanda por mão-de-obra foi parcialmente suprida por imigrantes de vários países europeus e de outros continentes. A introdução de línguas estrangeiras no Brasil por imigrantes ocorreu durante séculos nos diferentes períodos históricos, mas, entre 1887 e 1930, a imigração foi um fenômeno de massa de grandes proporções segundo Bolognini (2005). Sobre a variedade das línguas que aqui chegaram, a autora nomeia as seguintes: alemão, árabe, chinês, coreano, espanhol, holandês, inglês, italiano, japonês, leto e pomerano. Quanto aos estados em que grupos de imigrantes se instalaram e, em alguns casos, ainda se mantêm como grupos coesos, cita: Acre, Amazônia, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo.

1.2. Ingleses e Americanos no Brasil

A Inglaterra não está listada entre aqueles países que fizeram tentativas de invasão contra o Brasil no período colonial, tampouco os britânicos fizeram parte do grande movimento de imigração do final do século XIX. O mesmo se pode dizer dos Estados Unidos. Mesmo assim, esses dois países e, em decorrência, suas línguas e culturas têm estado entre nós desde os primeiros tempos, após o descobrimento.

⁵ *Reformas político-econômicas administrativas, educacionais e eclesiásticas empreendidas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em Portugal e no Brasil entre 1750 e 1777* (cf. Villalta, 1997).

Baseando-nos em De Fiore e De Fiore (1987), podemos dizer que os britânicos estiveram presentes no Brasil desde o início da colonização. A primeira visita inglesa comprovada foi a de William Hawkins em 1530, devido às boas relações entre Portugal e Inglaterra. A partir daí, iniciou-se o que parecia ser uma relação baseada na proteção da Inglaterra aos portugueses em troca de ampla liberdade para exploração de recursos e facilitação das relações comerciais (só interrompidas entre 1580 e 1640 devido à guerra no período da União Ibérica).

Os ingleses nunca sofreram aqui restrições e a opção de Portugal pela Inglaterra contra as pressões napoleônicas fortaleceu ainda mais os laços entre os dois países. Uma esquadra britânica não só trouxe a Família Real, como permaneceu estacionada na Guanabara para garantir proteção aos Bragança. Seus tripulantes tornaram-se íntimos da cidade, tratados como cidadãos especiais.

Assim como os britânicos eram especiais no Brasil, também o eram em Portugal. Devido aos interesses comerciais refletidos em tão boas relações de cortesia, houve o que se chamou de "*era made-in-england*" (p. 30), quando toda sorte de produtos era trazida para cá e comercializada — de talheres a remédios e cosméticos. Para o Brasil, vieram também as ferrovias e os bancos ingleses, a telefonia, as hidrelétricas, a arquitetura, a iluminação pública, a urbanização, o futebol e a moda, ou seja, tudo o que pôde influenciar a vida e o comportamento dos brasileiros.

A presença britânica, no final do século XIX, era tão significativa que um historiador inglês, David Joslin, chegou a identificar aqui um verdadeiro "*império informal britânico*" (p. 122). A influência nos costumes e comportamento foi bastante significativa, como se pode ver no excerto que ressalta como alguns brasileiros de então desejavam se parecer com os Ingleses.

Falar inglês começava a ser chique. Freqüentava-se a Academia Berlitz. "Ser como os ingleses" continuava uma aspiração das classes médias progressistas das cidades. O modelo de distinção adotado - tanto para o modo de vestir quanto para o estilo de vida, esportivo e supostamente descontraído - eram os engenheiros e empresários britânicos a circular pelas cidades. (De Fiore e De Fiore 1987:136).

Por um lado, a colônia inglesa não era tão numerosa e etnicamente sua influência é quase nula no Brasil, não só pelo tamanho da colônia, mas também pelo modo como se relacionavam. Os casamentos fora da colônia eram raros e conservavam seus hábitos de cultura, lazer, esportes, socialização e trajés. Além disso, não se preocupavam em aprender a língua local, mesmo após longos anos de permanência. Por outro lado, para nós, esse desejo de os brasileiros copiarem os modos e os costumes dos ingleses se justifica pelo fato de que, para cá, traziam o capital para abrir incontáveis negócios, o que colocava os ingleses em situação de preponderância em relação aos outros imigrantes que traziam o “*braço de trabalho*”. A presença de imigrantes ingleses no Brasil não foi suficiente para manter grandes grupos de falantes concentrados dessa língua, mas o seu prestígio influenciou fortemente as gerações brasileiras subsequentes com seus valores culturais.

Quanto aos americanos, com base em Bandeira (1978), pode-se dizer que se fizeram presentes em nosso território, em um período mais tardio em relação aos ingleses. Desde 1774, porém, seus navios velejavam, pescando baleias em território marítimo brasileiro. Além da presença física, nesse período, havia também a presença ideológica por causa da vitória obtida na guerra da independência contra a Inglaterra em 1776. Havia, inclusive, a publicação de livros em português sobre os Estados Unidos.

Quanto ao comércio, as primeiras estatísticas americanas referentes às relações comerciais com o Brasil datam de 1802 e, desde a abertura dos portos do Brasil em 1808, os Estados Unidos investiram agressivamente, sendo, já em 1816, o principal adversário da Inglaterra. Em 12.12.1828, o primeiro Tratado de Amizade, Navegação e Comércio foi assinado entre Brasil e Estados Unidos implicando uma grande circulação de americanos no Brasil, onde muitos deles se dedicavam ao comércio e às mais diversas atividades. Houve também uma tentativa de introduzir americanos na Amazônia⁶, no final dos anos 1840 e início dos 1850 — tentativa também de ocupá-la e de, em seus rios, navegar livremente. Essa tentativa desencadeou o primeiro movimento “*antiamericano*” no Brasil — na

⁶ Bandeira (1978) utiliza o termo Amazônia pelo qual entendemos seja a Amazônia Legal que consiste em uma área que engloba nove estados brasileiros pertencentes à [Bacia amazônica](#) e, conseqüentemente, possuem em seu território trechos da [Floresta Amazônica](#). O autor identifica o Pará como um dos locais onde houve tentativa de fixar americanos, outros não são especificados.

imprensa e nos meios políticos —, mas não impediu o aumento no comércio entre 1851 e 1860.

Com relação à imigração propriamente dita, houve apenas um período mais marcante entre 1865 e 1868, até estimulado pela publicação de livros sobre o Brasil nos Estados Unidos, mas com pouco sucesso. Com o fim da Guerra de Secessão, aproximadamente três mil sulistas imigraram para o Brasil, atraídos pelas terras férteis que se adaptavam ao cultivo do algodão. Estabeleceram-se em São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, no Rio de Janeiro, Pará, Paraná e na Bahia. Fundaram vários núcleos de colonização, mas, destes, apenas um prosperou, o que se chamaria Vila Americana, em São Paulo.

Por volta dos 1870, os Estados Unidos passaram por um fabuloso surto de progresso e intensificaram sua presença no Brasil por meio das novas tecnologias de então como o telégrafo, telefonia e eletricidade, mas foi pelas missões religiosas que encontraram um meio de forte penetração, não só pelas missões propriamente ditas, mas também pelas escolas que fundaram. Bandeira (1978:124) compara essa presença com a dos Jesuítas:

Não havia lugar no Brasil onde os missionários não se fixassem. Os jesuítas fizeram o trabalho de catequese para os colonizadores portugueses, através da religião e do ensino. Os protestantes, para os americanos. A ofensiva religiosa era também um prenúncio da expansão imperialista.

Se as missões eram um prenúncio, parece que a República, em 1889, já representava a expansão que Bandeira chamou de "*americanização do Brasil*" (p. 133), a começar pelo nome: Estados Unidos do Brasil; depois pelos símbolos: a bandeira estrelada com listras auriverde e a nova Constituição, uma cópia mais ou menos fiel da americana. Pela influência que se seguiu e a conseqüente resistência de pessoas e instituições, em meados da década de 1900 a imprensa e a política já haviam criado uma nova "*atmosfera de antiamericanismo*" (p.175). Apesar dos protestos, mais tecnologia foi trazida, mais bancos americanos foram instalados. Em 1912, os Estados Unidos chegaram a absorver 36% das exportações do café brasileiro. Toda essa movimentação comercial e financeira culminou, nas décadas seguintes, em um processo irreversível de absorção cultural. Uma lista dos produtos comprados pelo Brasil indica como as transformações culturais operavam. Alguns

deles foram: gasolina, petróleo, querosene, material ferroviário, motores e materiais elétricos, máquinas de escrever e de costura, fonógrafos, filmes e frutas, como pera e maçã.

Bandeira (1978) vê a Segunda Guerra Mundial como o momento decisivo de submissão das nações economicamente mais fracas à hegemonia dos Estados Unidos e chega a comentar mudanças nos níveis de consciência e linguagem por parte dos brasileiros:

O Brasil, como um país capitalista em desenvolvimento, sentiu todo o impacto da influência americana. A penetração econômica e militar atingiu a superestrutura da sociedade, modificou hábitos e costumes, padrões de comportamento, consciência e linguagem. (p. 309)

Toda essa mudança parece ter sido sempre atrelada às questões comerciais. Quando o presidente Getúlio Vargas assumiu, desejou um acerto de contas com os Estados Unidos, do qual resultaram, após muita negociação, em acordos e desajustes, como um golpe contra seu governo. Alguns anos mais tarde, Juscelino Kubitschek e seus ideais de progresso e industrialização fazem acentuar a influência dos Estados Unidos. O texto de Bandeira (1978) mostra a amplitude desse processo:

O consumo se desenvolveu nas grandes cidades e o povo se beneficiou com a difusão de aparelhos eletrodomésticos, geladeiras, rádios, máquinas de lavar etc. Os supermercados começaram a aparecer, inaugurando o sistema self-service (auto serviço). Os cafés e bares aboliram mesas e cadeiras onde outrora artistas e intelectuais se reuniam. E a geração Coca-Cola (...) chegou ao apogeu. O uso de blue-jeans (calças do tipo far-west) se generalizou. O ruído do jazz e do rock-and-roll abafou a melodia do samba. Os canais de televisão invadiram os lares, levando-lhes a confrãção e subcultura. As Colunas de Jacinto de Thormes e Ibrahim Sued glorificaram o vip (...), o top-set, o café society, os segmentos mais corruptos e apodrecidos da burguesia cosmopolita. E as classes dominantes aderiram ao whisky, ao drink. (p. 394)

Os estudos de De Fiore e De Fiore (1987) sobre a Inglaterra e de Bandeira (*op.cit.*) sobre os Estados Unidos forneceram bases para concluir que houve, apesar da diferença temporal, enormes coincidências no modo como a língua inglesa se fez presente no Brasil, seja através da Inglaterra e ou dos Estados Unidos. Há quatro coincidências a serem destacadas: a primeira é a marcante presença de razões mercantis; a segunda é o reduzido número de imigrantes; a terceira é o rastro cultural deixado por pessoas e políticas; e, finalmente, o posicionamento dos dois países como superiores, acompanhado do sentimento de inferioridade dos brasileiros nos dois casos.

Rever os caminhos trilhados pela língua inglesa no Brasil, entre outras línguas estrangeiras, permitiu-nos perceber que a língua é um bem cultural vulnerável e que essa vulnerabilidade se dá pela impossibilidade de separar uma língua de seus falantes e do contexto que os rodeia. Assim sendo, se um povo muda, a língua muda; se um povo morre, sua língua morre e se um povo nasce, uma língua nasce. Essa história parece obedecer a um padrão que consideramos ser próprio à humanidade, ou, porque não dizer, um padrão das leis da natureza: a lei do mais forte. A diferença entre as leis da natureza e as leis da humanidade é que as primeiras contam apenas com a força instintiva, enquanto as segundas, com a racionalidade, o planejamento, a estratégia, nos quais o valor material é o que conta.

A história das línguas no Brasil e a presença da língua inglesa estão diretamente ligadas aos valores e bens materiais, repetindo os padrões citados. É relevante rever essa história, ainda que de forma tão sucinta, para que melhor se entenda como se construiu o imaginário brasileiro atual em torno do ensino da língua inglesa.

Essa reflexão serve-nos também como introdução à discussão sobre as línguas ensinadas no Brasil, as quais apresentamos e comparamos com algumas políticas de educação e reformas, apontando os cenários em que aconteceram. Além disso, identificamos as razões ou as justificativas dadas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino básico no Brasil; mostramos e discutimos os princípios didáticos e metodológicos que têm orientado esse ensino. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Chagas (1967), Leffa (1999), Souza (2005) e Hilsdorf (2003) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

1.3. O ensino de LE no Brasil: do Período Colonial à LDB de 1996

Considerando-se o período da história brasileira em que há o primeiro contato entre índios e europeus e quando o processo de ensino formal se inicia pela missão católica dos jesuítas — cujos nomes mais representativos aqui foram os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta —, pode-se situar os portugueses como um povo que vivia no mundo da cultura latina e tinha sua produção textual em latim. Por isso, o ensino de grego e latim era

dominante e, além do vernáculo, história e geografia que também eram sugeridas pelo *Ratio Studiorum* — conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, editado pela primeira vez em 1599. A educação não era o principal objetivo das missões, mas sim, a propagação da fé católica, que se encontrava dividida e fragilizada pela Reforma Protestante do século anterior. O Brasil, além de ser uma extensão daquele cenário, representava um campo de trabalho fértil onde a fé católica teria que ser implantada. Não era uma questão de conversão, mas de iniciação, que se dava principalmente pela educação formal.

Os jesuítas permaneceram no Brasil por mais de duzentos anos, mas foram expulsos do Brasil por uma das medidas tomadas pelo Marques de Pombal em suas reformas, no entanto, sua base de ensino perdurou por muito tempo sem modificações. Segundo Chagas (1967:104):

Mesmo após a expulsão dos continuadores de Anchieta e Nóbrega, a partir de 1759, o traço fundamental da instrução secundária, a despeito da campanha desencadeada pelo Marques de Pombal, manteve as linhas básicas do século XVI com ligeiras variantes que não chegaram sequer a modificar-lhe o aspecto exterior. Assim decorreram anos, passaram-se lustros, transpuseram-se décadas, sem que os acontecimentos mais importantes da história do Brasil viessem abalar os alicerces desse currículo clássico aqui lançado, ainda no século do descobrimento, pelos abnegados membros da Companhia de Jesus.

Em relação ao ensino de línguas, as reformas pombalinas introduziram em Portugal os estudos das línguas modernas como Francês e um dos objetivos era alargar os horizontes do novo homem português. No Brasil foi proibida a língua geral e imposto o ensino de português. O objetivo era preparar as populações para serem dominadas, ou seja, era uma imposição político-econômica já que, naquele tempo, vivia-se um período de predominância da língua geral e a unidade linguística poderia representar uma ameaça à coroa portuguesa.

No início do século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil marca o princípio de um período de grandes mudanças e reorganização administrativa, criando uma nova realidade. Com essas mudanças, vieram também a imprensa Régia, o estabelecimento de uma

biblioteca pública e a criação do Museu Nacional. O fomento intelectual refletiu-se na educação, que foi estruturada em ensino de nível primário, secundário e superior⁷.

A independência política em 1822 também fez surgir modificações. A Constituição de 1824 prometia ensino primário gratuito a todos e, em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. Quanto ao ensino das línguas estrangeiras no Império, houve primeiramente uma grande ênfase, que foi seguida de queda contínua no número de horas oferecidas. Havia a predominância do grego e do latim e, após a chegada da Família Real, foi possível também o ensino das línguas modernas como francês, inglês, alemão e italiano.

O Colégio D. Pedro II servia como padrão ideal do ensino secundário brasileiro e as reformas curriculares deste colégio proporcionam um panorama sobre como o ensino das línguas estrangeiras foi afetado em diferentes períodos, conforme são apresentadas no Quadro 1. As informações foram organizadas a partir do estudo de Souza (2005).

QUADRO 1 – AS REFORMAS CURRICULARES DO COLÉGIO D. PEDRO E O ENSINO DE LE

Reforma	Mudança
Antonio Carlos (1841)	a) Línguas clássicas e modernas passam a figurar em quase todos os seus estágios; b) O alemão é introduzido como disciplina obrigatória.
Couto Ferraz (1855)	a) O italiano é introduzido como disciplina optativa.
Souza Ramos (1862)	a) O alemão torna-se disciplina optativa assim como o italiano.
Paulino de Souza (1870)	a) O inglês perde caráter prático e adquire ingredientes culturais; b) Mantém-se o alemão como facultativa, c) Suprime-se o italiano.
Cunha Figueiredo (1876)	a) Mantém-se o caráter humanista do inglês; b) Reduzem-se horas de todas as línguas estrangeiras.
Leôncio de Carvalho (1878)	a) Traz-se de volta o alemão e o italiano, exigidos para os exames para matrícula em direito e medicina; b) amplia-se a carga horária de inglês.
Barão Homem de Mello (1881)	a) Aloca-se o inglês em apenas dois anos; b) Mantém-se a reforma anterior.

Em relação às razões pelas quais as línguas estrangeiras são ensinadas, pode-se dizer com base em Souza (2005) que, no Império houve um período em que a língua portuguesa é ensinada por ser a representante do poder do Estado; o latim, por ser uma língua clássica e por seus princípios literários; o francês, pela universalidade cultural; o

⁷ Nomenclatura utilizada naquele momento para a organização do ensino.

inglês, pelo pragmatismo mercantil, no início e, em seguida, por questões culturais; e o italiano e o alemão, pela imigração.

Na Primeira República — período compreendido entre 1889 e 1930 — muitas mudanças ocorreram. As palavras de Hilsdorf (2003) nos fazem perceber qual era o clima que marcava a mudança do período imperial para República:

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (p. 60)

Em seu trabalho, Souza (2005) delimita dois períodos para a República. O primeiro ocorre entre 1889 a 1929 e, para o autor, há nessa fase um esforço para o desenvolvimento do nacionalismo moral e cívico através de mecanismos que enfatizam a brasilidade, como o uso das expressões "*abrasileirar o Brasil*", "*pensar em brasileiro*" ou de paráfrases como "*língua nacional*" e "*idioma nacional*" — uma forma de evitar "*língua portuguesa*". Esse nacionalismo exacerbado pode ser interpretado como um dos motivos da grande redução do número de horas dedicado ao ensino das línguas estrangeiras nas escolas do País. Leffa (1999:15) apresenta números que indicam a redução de 76 horas semanais em 1892 para 29 horas em 1925. O Quadro 2 resume as informações sobre as mudanças no período da República, a partir dos dados de Souza (2005, pp. 76-186):

QUADRO 2 – AS REFORMAS E O ENSINO DE LE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Reforma	Mudança
Benjamin Constant (1890)	a) O inglês e o alemão são excluídos do currículo obrigatório; b) As cadeiras de italiano e o estudo das literaturas estrangeiras são extintos; c) O estudo de inglês e alemão volta a ter caráter prático.
Fernando Lobo (1892)	a) O inglês e o alemão voltam a ser obrigatórias.
Amaro Cavalcanti (1898)	a) O latim e o grego são reintroduzidos; b) Línguas estrangeiras modernas ganham um tratamento literário.
Epitácio Pessoa (1901)	a) O inglês e o alemão voltam a ter um aspecto pragmático.
Rivadavia Correia (1911)	a) As línguas vivas e clássicas passam a abranger as "evoluções literárias"; b) O grego é reduzido em um terço; c) A carga horária do francês é reduzida; d) O inglês e o alemão são oferecidos de forma excludente.
Carlos Maximiliano (1915)	a) As línguas mortas devem ceder lugar às línguas vivas nas escolas secundárias; b) Alunos devem estar capacitados para falar e ler em francês, inglês ou alemão; c) O inglês e o alemão deixam de ser excludentes; e) O aluno poderia escolher entre o inglês e o alemão ou ambas.
Rocha Vaz / João Luiz Alves (1925)	a) A carga horária geral destinada às línguas vivas diminui e aumenta a de latim; b) O inglês e o alemão são oferecidos de forma exclusiva. O italiano é implantado como optativa.

Comparando-se esse Quadro 2 ao Quadro 1, sobre as reformas do Colégio D. Pedro II, observa-se um padrão que se repete: retirava-se uma língua do currículo para incluir outra, que, mais tarde, seria também substituída. Entretanto, é possível também notar, como evidenciou o estudo de Leffa (1999), que o prestígio das línguas estrangeiras ia declinando, com uma redução contínua da oferta.

Quanto à didática, Chagas (1967) afirma que o ensino de línguas no Brasil dividiu-se claramente em dois períodos: antes de 1931 e depois de 1931. Até 1931, os responsáveis pelo ensino nem cogitavam as questões metodológicas, e as orientações referiam-se basicamente ao número de horas que deveriam ser dedicadas a cada uma das disciplinas oferecidas, seguidas de algumas menções que davam uma idéia do que se desejava que fosse feito, tais como: gramática; tema, leitura e tradução; conversa e apreciação dos clássicos. Já na República, porém, o governo começou a expedir programas que fixavam certos objetivos e estabeleciam certas normas gerais.

A lei Rivadavia (de 1911) prescrevia que deveria ser dada uma feição prática ao estudo das línguas vivas; definia os assuntos a serem abordados nos exercícios de redação e composição; e definia como objetivos finais de curso que os alunos estivessem habilitados a falar e escrever, além de estarem familiarizados com a evolução literária de duas línguas

estrangeiras. A reforma Carlos Maximiliano (de 1915) ecoou a anterior, enfatizou o caráter prático e o detalhou, determinando que o aluno se tornasse capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer frequentemente ao dicionário.

Chagas (1967) questiona como os ambiciosos intuitos dessas reformas seriam atingidos já que os professores ainda utilizavam “*a velha e indefectível seqüência da tradução, gramática, leitura e análise*” (p.108).

O período entre 1930 e 1945 é conhecido como Era Vargas, e o ano de 1937, quando Vargas instituiu o Estado Novo, divide o período. Hilsdorf (2003) usa o termo “*revolução conservadora*” para sintetizar o primeiro período, de 1930 a 1937. Quanto ao segundo período, de 1938 a 1945, a autora aponta para a propagação do nacionalismo como a cultura oficial do regime ditatorial. Sobre a educação no segundo período, Hilsdorf vê na centralização, no autoritarismo, na nacionalização e na modernização, as linhas ideológicas que definem a política educacional do período do Estado Novo.

Durante o governo Vargas também houve duas importantes reformas no ensino brasileiro: a primeira, a Reforma Francisco Campos, em 1931; a segunda, a Reforma Capanema, em 1942. A importância dessas reformas reside em sua grande abrangência e nos ideais que apregoavam. Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, pretendia, “*soerguer a educação de segundo grau do caos em que fora mergulhada*”. Já Capanema, também Ministro da Educação no período do Estado Novo, desejava “*formar nos adolescentes uma sólida cultura geral*”.

As reformas Francisco Campos e Capanema foram grandes e operaram modificações em todas as áreas de ensino. Por uma questão de delimitação do escopo deste trabalho, trataremos apenas do impacto causado no ensino de línguas estrangeiras. O Quadro 3 foi organizado a partir das informações de Leffa (1999) e Souza (2005) e resume as mudanças.

QUADRO 3 – AS REFORMAS E O ENSINO DE LE NA SEGUNDA REPÚBLICA

Reforma	Mudança
Francisco de Campos (1931)	a) Ênfase às línguas modernas, não por acréscimo, mas pela diminuição do latim. b) A carga horária era: latim - 6 horas; francês - 9 horas; inglês - 8 horas; alemão – 6 horas (facultativo).
Decreto - Lei 406 (1938)	a) Impôs-se que o ensino nas escolas rurais do país ocorresse somente na Língua Portuguesa. O objetivo principal era impedir que a língua e a cultura italiana e alemã se propagassem nas colônias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul ⁸ .
Capanema (1942)	a) Todos os alunos, desde o ginásio, deveriam estudar Latim, Francês, Inglês e Espanhol. b) A carga horária era: Latim - 8 horas; Francês - 13 horas; Inglês - 12 horas; Espanhol – 2 horas.

Constata-se que a ênfase dada ao ensino das línguas modernas na reforma de Francisco Campos se justificou pela instrumentalidade da língua estrangeira, que seria um elemento a mais na formação de cidadãos que deveriam estar preparados para o trabalho e para as novas tecnologias. A reforma, contudo, não se descuidou do componente cultural, pois, como tinha fins de ordem prática e educativa, determinava, além do conhecimento linguístico, o conhecimento da cultura dos povos das respectivas línguas modernas estudadas, o que se observa nos textos originais da Lei, constantes em Chagas (1967) e Souza (2005).

Em relação à didática, a reforma Francisco Campos (de 1931) é, no dizer de Chagas (1967), aquela que “*constituiu a primeira tentativa realmente séria empreendida entre nós para atualizar o estudo dos idiomas modernos*”. Essa reforma recomendou o “*método direto intuitivo*” que, conforme a própria lei esclarecia, estabelecia o ensino da língua estrangeira na própria língua, definia finalidades (objetivo culturais e práticos) e apresentava instruções metodológicas detalhadas para cada ano de estudo. Chagas (1967) identifica o método proposto por essa reforma com o “*método direto da última fase*”⁹ cujo

⁸ Entre as duas reformas, no ano de 1938, durante o Estado Novo, o Decreto-Lei 406 restringiu a ação de estrangeiros no Brasil e proibiu o uso e ensino de suas línguas de origem em todo o território nacional. Um dos objetivos explícitos na lei era evitar a aglomeração de falantes e a organização de grupos étnicos coesos. Essa lei difere das reformas na educação das quais tratamos até agora, mas pela sua importância, pelo número de pessoas e línguas que afetou, decidimos mencioná-la.

⁹ Chagas (1967) divide o “método direto” em duas fases: a primeira em que se utilizava a língua estrangeira empiricamente em sala de aula e a segunda em que esse uso ocorria, mas com rigores científicos e observação de princípios e leis de aprendizagem.

propagador no Brasil, segundo ele, fora o professor Carneiro Leão¹⁰. As instruções determinavam o estudo de fonética, morfologia e sintaxe nos dois primeiros anos, seguido pela leitura e interpretação de autores do século XX, XVIII e XIX (nessa ordem). O ensino de gramática deveria ser indutivo, com exercícios tolerados de tradução e versão. O uso de dicionário deveria ser moderado de maneira a apenas servir para identificar semelhanças e dessemelhanças entre português e língua estrangeira.

Entretanto, Chagas (1967) afirma que, na prática, pouco pôde ser executado, tornando as instruções em "*letra morta*". O autor apresenta duas razões para o insucesso da reforma Francisco Campos: o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado. Ainda assim, Chagas ressalta experiências marcadamente bem sucedidas como a do professor Carneiro Leão, no Colégio D. Pedro II.

Quanto à reforma de Capanema (1942), vê-se que, expressando o desejo de formar cidadãos com um nível mais avançado de erudição, determinou um número mais alto de horas para inglês e francês. Essa ênfase dada ao ensino de inglês pode ser considerada como um primeiro sinal de submissão à, então já instalada, hegemonia dos Estados Unidos. No caso do ensino do francês, mesmo sendo uma língua moderna, ainda se conservava como uma língua representante de altos valores culturais. Capanema, no entanto, expõe os motivos pelas quais as línguas clássicas e modernas foram escolhidas. Destaca-se aqui ao texto de Gustavo Capanema que acompanhava o projeto originário da reforma de 1942 no qual ele justifica a escolha das línguas modernas:

"O ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas" delas, elevando-se tal número para três nos "países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução", escolhendo o francês e o inglês, "dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem"; e o espanhol, por "ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica", cuja adoção, por outro lado, "é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente" . (Da "Exposição de Motivos" que acompanhou o projeto originário da reforma de 1942). [Texto contido nas notas de rodapé de Chagas (1967:116)]. Aspas no original.

¹⁰ Em nota de rodapé o autor cita a obra do professor: O Ensino das Línguas Vivas, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1935, e, ressalva que apesar do livro ter sido editado em 1935, o Prof. Carneiro Leão já tinha colocado suas idéias em práticas antes da Reforma de 1931.

Sobre a Reforma Capanema, Chagas (1967) enfatiza também a importância dada à orientação didática, que aconselhava um conjunto de instruções e determinava o método que seria usado — nesse caso, o “*método direto*”, que o autor identifica, pelas suas características, como o “*método científico*” de Maria Junqueira Schmidt¹¹.

Essas instruções delimitavam três objetivos para o ensino de línguas estrangeiras: instrumentais, educativos e culturais. Para que tais objetivos fossem alcançados, foi indicado um conjunto de normas do mais alto alcance pedagógico, as quais, mais uma vez, Chagas aponta como incompatíveis com a formação dos professores. Tais normas descreviam detalhadamente os processos de ensino, prescreviam e justificavam materiais didáticos e auxiliares, preocupavam-se com a motivação dos alunos e também determinavam a forma de avaliação.

Chagas (*op. cit.*) conclui que a Reforma Capanema foi ambiciosa e instituiu ou recomendou o que de mais avançado havia na época para o ensino eficaz das línguas estrangeiras. Entretanto, diz o autor que, apesar dos ajustes nela feitos ao longo de sua vigência, ficou longe dos propósitos iniciais, mesmo com brilhantes exceções, tendo sido vencida pela rotina e sua improvisação expressa no “*sonolento leia e traduza*” (p. 119). Assim como as instruções da Reforma Francisco Campos, fez-se “*letra morta*” (p. 119).

Observa-se que, apesar das diferenças filosóficas entre as Reformas Francisco Campos e Capanema quanto ao ensino de línguas, ambas compartilhavam semelhanças em muitos pontos: tinham fins práticos/instrumentais, culturais e educativos; indicavam, em nosso entender, o uso do Método Direto ou, pelo menos, seu principal pressuposto, que era o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula; o ensino de fonética precedia o de vocabulário; o ensino de gramática deveria ser indutivo; e tradução e versão eram utilizadas em estudos comparativos.

A diferença em termos metodológicos — acreditamos que também por isso Chagas chamou o método proposto de “*científico*” — é que, na Reforma Capanema, previa-se o uso do Método das Séries de François Gouin. Esse método, como se verá no Capítulo 2 sobre

¹¹ Em nota de rodapé o autor cita a obra da professora: O Ensino Científico das Línguas Modernas, F. Briguiet & Cia., Rio de Janeiro, 1935.

metodologias de ensino de línguas, é considerado por alguns autores, um pioneiro no uso de preceitos científicos no ensino de línguas. Além disso, nas instruções da Reforma Capanema, o nível de detalhamento dos procedimentos, materiais é feito com riqueza de detalhes, a ponto de se determinar a espessura dos cadernos a serem utilizados, como tentativa, talvez, de garantir que o ensino ocorresse como estabelecido pela lei.

Em 1946, principiou um processo de redemocratização do ensino e se voltou a discutir a educação. Mais de 50% da população brasileira continuava analfabeta, número que por si só nos permite compreender a situação naquele momento. As discussões tinham uma orientação que favorecia a privatização do ensino e apontavam a família como responsável pela condução do ensino e o Estado como responsável pelo financiamento desse ensino. A mudança na educação só aconteceu em 1961 com a LDB, que confirmou as tendências e facilitou a expansão do ensino privado. A LDB de 1961 também modificou o ensino das línguas estrangeiras atribuindo a elas um papel de disciplinas secundárias. Retirou o latim das escolas, reduziu a carga horária de francês, manteve o inglês sem grandes alterações e sugeriu o espanhol apenas como uma opção.

A manutenção do inglês é considerada por Souza (2005) o resultado de um processo deliberado de americanização do Brasil, iniciado nos anos 40, no qual a língua inglesa é imposta como a *lingua franca* da mundialização. Leffa (1999), no entanto, aponta que o Brasil fez o caminho contrário à tendência mundial, reduzindo o ensino de línguas a menos de dois terços do que fora durante a Reforma Capanema. E, lembra o autor, que a lei surgiu depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, o que provocou um impacto na educação americana e a expansão do ensino de línguas estrangeiras em muitos países.

A respeito da didática utilizada para o ensino das línguas estrangeiras, Chagas (1967) remete às reformas anteriores e reconhece alguns pontos negativos daquelas, que não se repetiram na reforma trazida pela LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases foi menos e foi mais que uma reforma: menos, porque já não reincidiu na falácia de prescrever todos os passos do processo educativo para todas as regiões do País, todos os estabelecimentos do mesmo nível, todos os professores e todos os alunos; e mais porque, sem descer à casuística dos regulamentos, pôde abranger em sóbrios princípios a educação em seu conjunto, constituindo-se destarte uma abertura a ensinar tantas reformas quantas necessárias à luz de cada situação concreta. (p. 122).

A descentralização do ensino parece ter sido a tônica dessa reforma: estados, municípios, escolas, professores e alunos teriam a oportunidade de planejar o ensino. Não foi instituída uma pedagogia oficial, como era o caso das instruções, o sistema dava ao professor a liberdade de planejamento e execução.

Quando Chagas escreveu seu livro¹², a LDB estava em vigor havia apenas cinco anos e ele deixou clara a sua apreciação pela lei ao afirmar que ela restabelecia a dignidade e a importância das línguas estrangeiras. Por estranho que pareça, Chagas referia-se à redução do número de aulas e disciplinas oferecidas em momentos anteriores. Segundo ele, o alto número de disciplinas de línguas estrangeiras e de horas disponibilizadas pela Reforma Capanema não eram condizentes com a realidade, ou seja, o número de professores preparados para preencher as vagas era insuficiente e isso impossibilitava o cumprimento da lei em muitos casos. Em outros casos, as vagas eram supridas por pessoas despreparadas para o ensino de línguas estrangeiras.

Foi sob um forte clima de repressão iniciado com o golpe militar de 1964 e com a educação focada essencialmente no trabalho, processo também iniciado nos anos 60, que uma nova reforma na educação, a LDB de 1971, aconteceu e, mais uma vez, afetou negativamente o ensino de línguas, como esclarece o texto de Leffa (1999):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (p. 20). Aspas do autor.

Parece que, entre outras possíveis razões, a educação para o trabalho justificou a subtração das línguas estrangeiras nas escolas. Encontra-se novamente aí o anacronismo, o caminho contrário feito pelas políticas brasileiras, pois, quando a tendência do mercado de trabalho pendia para o crescimento tecnológico cada vez maior, por razões óbvias, nossos

¹² O livro que utilizamos como referência: Didática Especial de Línguas Modernas, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1967.

legisladores ignoravam o benefício que a comunicação viabilizada pelo aprendizado de línguas poderia trazer àqueles trabalhadores que se pretendia educar. Souza (2005) ainda aponta que o espaço deixado pelo abandono do governo foi ocupado pelas escolas livres de línguas que surgiram e proliferaram.

No que se refere à metodologia, a inovação que essa lei trouxe foi a de dar permissão legal para se organizarem classes que reunissem alunos de diferentes séries, mas de equivalente nível de conhecimento para o ensino de línguas estrangeiras. É de se imaginar que tal medida viesse facilitar o trabalho de professores que até então tinham em suas salas alunos com níveis de conhecimento variado. Não obstante, a inovação se anula por vir acompanhada do oferecimento da língua estrangeira por acréscimo e da redução do número de horas.

As décadas de 80 e 90 são classificadas por Hilsdorf (2003) como perdidas, uma vez que não houve melhoria no padrão de distribuição de renda para a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, houve a imposição do econômico sobre o sociocultural bem como o predomínio do interesse privado sobre o público. É no desenrolar desse cenário econômico, após uma transição política delicada e com um cenário educacional desastroso que, em 20 de Dezembro de 1996, a LDB substitui aquela de 1971 e traz a obrigatoriedade de ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série.

A Lei foi complementada pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), (doravante PCN), documento que reconhece o estado de deterioração do ensino de língua estrangeira e propõe restaurar sua qualidade. Confirma a escola pública como local para o aprendizado dessas línguas, embora, reconheça também a existência do ensino privado dessas disciplinas. O documento não faz imposição sobre quais línguas devem ser ensinadas, mas, ao mencionar os critérios para inclusão, fornece pistas e aponta três tipos de fatores a serem considerados como orientação na escolha.

Os primeiros são fatores históricos e posicionam o inglês como "*a língua mais usada no mundo dos negócios*" e de domínio "*praticamente universal nas universidades*". O espanhol também é considerado pelo "*aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul)*". Em segundo lugar, estão os fatores relativos às comunidades locais: reconhece-se que a língua portuguesa pode ser

ensinada como segunda língua em comunidades indígenas ou de surdos. Por último, há o fator cultural relacionado ao francês. Os PCN também reconhecem o baixo *status* das línguas estrangeiras no cenário educacional nacional:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (p. 24)

Quanto à justificativa para sua nova inclusão diz:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como um instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (p. 20)

Assim, ocorre um problemático viés ideológico, pois percebe-se nos PCN um tom geral de pessimismo ao mostrar a precariedade do ensino, dos professores, das salas de aulas e do *status* da língua estrangeira no currículo escolar. Ao invés de promover a restauração da LE, de propor soluções, planejar mudanças, estabelecer ações e metas, resigna-se a reduzir o ensino de LE a apenas uma das habilidades, ou seja, a habilidade de leitura. A justificativa para tal se baseia naquilo que se tem e não naquilo que se deseja ter, ignorando a potencialidade da LE para a ascensão da educação em todas as áreas.

Com relação à metodologia, os PCN não fazem imposições, mas sugerem uma abordagem sociointeracional e apresentam, nos objetivos, extrema abertura nos assuntos sugeridos. Incorporam ao ensino de línguas estrangeiras questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, a violência, as drogas, a discriminação social, o meio-ambiente, a segurança, a orientação sexual, a educação para o trabalho e a tecnologia, entre outros assuntos.

Esses assuntos constituem os “*temas transversais*” e dizem respeito a conteúdos de caráter social que devem ser ministrados em todas as disciplinas, incluindo inglês. O ideal é que esses temas sejam tratados interdisciplinarmente, já que um dos fatores decisivos para a inserção de um tema em sala de aula é a afinidade e o preparo do professor para lidar com eles. A proposta não é inviável, mas requer condições de trabalho que permitam no mínimo o preparo do professor para lidar com assuntos que não fizeram parte de sua formação e o intercâmbio de idéias entre os professores de todas as disciplinas.

1.4. Considerações finais do Capítulo 1

Com base nessas considerações, pode-se dizer que o ensino das línguas estrangeiras no Brasil está intrinsecamente ligado às políticas de educação e talvez não pudesse ser de outra forma. Mas o modo como essas políticas se efetivam poderia incluir discussões mais amplas antes de sua efetivação. Não há notícias no Brasil de algum programa educativo que, em suas fases de elaboração, tenha ouvido professores, de forma ampla, pais e alunos, o que circunscreve as decisões aos gabinetes oficiais.

Pode-se dizer que a falta de conhecimento, desses pais e alunos, sobre questões específicas relacionadas à educação poderia impedi-los de contribuir de forma efetiva para novas políticas e, além disso, reforçar mitos como o de que a língua inglesa é um capital social. Isso é possível, no entanto, nos parece necessário ouvi-los e, correr o risco de conhecer o surpreendente, o inesperado.

Foi possível também observar que, de um modo ou de outro, sempre houve preocupação com a educação, cujo reflexo é o grande número de reformas que aconteceram — quase vinte abordadas apenas neste trabalho. Pôde-se ver ainda que as reformas representaram tentativas de adaptar o cidadão às variadas situações político-econômicas à medida que a educação passou a ser entendida como meio de preparar cidadãos com capacidades intelectuais que atendessem aos interesses do mercado de trabalho.

Embora tenham ocorrido medidas radicais como a Reforma de Pombal que proibiu o uso da Língua Geral e impôs o uso de português e o Decreto-Lei-406 que proibiu o uso das línguas de diversas comunidades imigrantes, de forma geral, a política linguística

brasileira tem sido branda. Excetuando-se esses dois casos, todas as mudanças no ensino de línguas estrangeiras tratavam da escolha das línguas estrangeiras a ensinar, do número de horas a oferecer ou da didática a adotar e foram feitas a partir de concepções que englobavam o sistema educacional como um todo.

Quanto à didática, não se pode dizer que não tenha havido preocupações ou evolução. Desde o *Ratio Studiorum* muito foi acrescentado, discutido, publicado, mas uma questão é recorrente: parece sempre existir um grande abismo entre aqueles que elaboram as leis, as instruções, as orientações e aqueles que fazem parte da realidade das escolas, principalmente, professores e alunos. É uma questão especialmente preponderante a incompatibilidade entre as orientações didáticas e metodológicas e a formação de professores. As leis nunca esclareceram se os professores seriam preparados para atender às novas exigências, quem os prepararia ou como os prepararia. Pode parecer óbvio que quem deve preparar professores são as faculdades que oferecem licenciaturas, ainda assim, outras questões se apresentam: o tempo e as condições para adaptação.

CAPÍTULO 2

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, dedicamo-nos a uma revisão das metodologias para o ensino de línguas desenvolvidas em diferentes épocas para focar as principais proposições daquelas que consideramos as mais relevantes. Essas propostas emergiram basicamente na Europa, principalmente, Inglaterra e Estados Unidos, por isso, são poucas as menções ao contexto brasileiro.

Este capítulo justifica-se em razão do objetivo final desta pesquisa que é verificar a absorção teórica pelo curso de Letras estudado. Ainda que esse objetivo não seja atingido em sua totalidade nesta fase da pesquisa, pareceu-nos relevante conhecer as principais propostas até o momento e compará-las aos dados levantados e ao ensino de inglês no Brasil.

A história do ensino de línguas nos mostra que, em sua evolução, muitos temas são renovados. As mudanças não necessariamente suprimem um ponto presumidamente falho, mas modificam e acrescentam novas perspectivas às idéias preexistentes. Uma nova metodologia não apaga as anteriores, sendo assim, nenhuma forma de ensinar pode ser vista como ultrapassada, pois, a sobrevivência de uma ou outra metodologia depende de conhecimento, aceitação e utilização por professores, sejam quais forem as razões que os levem a uma determinada escolha. O mais importante — e questão sempre presente na evolução do ensino de línguas estrangeiras — é a busca de como ensinar ou a tentativa de encontrar um modelo ideal ou, ainda, modelos que atendam da melhor forma os anseios de professores e alunos em diferentes contextos.

São vários os autores que se dedicaram a descrever a evolução do ensino de língua estrangeira. Ao rever a literatura sobre este tema, foi possível perceber alguns padrões no modo como essas descrições foram feitas, das quais, três serão destacadas e discutidas:

(a) Descrição histórica:

Esse padrão de descrição se organiza de forma cronológica para mostrar as origens das diferentes tendências e procedimentos inovadores no ensino de línguas ao longo de extensos períodos de tempo, como o fazem Kelly (1969) e Howatt (1984).

Baseando-se no cenário de vários países, Kelly (1969) descreveu a evolução gradual do ensino de línguas estrangeiras em um período de 25 séculos, traçando a origem e o desenvolvimento de diferentes temas e aspectos e ampliando o foco do estudo histórico a várias outras características da pedagogia do ensino de línguas. Ele mostra que as idéias e procedimentos dentro do ensino de línguas estrangeiras, em particular ao longo do século XX, não eram novas, mas, derivaram dos conceitos clássicos e foram permanentemente reciclados em função de novos contextos e do momento intelectual.

Howatt (1984), por sua vez, documentou especificamente a história do ensino de inglês desde a Renascença, cobrindo um período de aproximadamente 500 anos divididos em três períodos. O primeiro período compreende o fim dos anos 1300 e se estende até 1800; o segundo iria de 1800 a 1900; e o terceiro, de 1900 em diante. O autor trata do ensino de inglês como segunda língua já no período “elisabetano”; do desenvolvimento de materiais para o ensino de inglês nos séculos XVII e XVIII, tais como as primeiras gramáticas e manuais; discute a expansão do ensino de línguas estrangeiras na Europa após 1700 e as contribuições de vários cientistas ao ensino de línguas.

Em relação às metodologias de ensino, Howatt expõe e examina o “*Método Gramática-Tradução*”, das origens ao enfraquecimento, contrastando suas diferentes vertentes e “*escolas*”. Trata também das origens dos “*Métodos Naturais*” apontando para os estudiosos pioneiros e os primeiros locais onde essa forma de ensinar línguas se desenvolveu. Howatt confere grande ênfase à “*Reforma*”, movimento que desencadeou grandes mudanças no ensino de línguas, entre elas, a ruptura da tradição de ensinar pelo Método Gramática-Tradução. O autor finaliza com as origens da “*Abordagem Comunicativa*”, mas a discussão principal fica em torno do impacto causado pela Linguística Aplicada no ensino de línguas e não daquela abordagem em si.

Esses dois estudos não tratam unicamente das metodologias, mas descrevem a evolução do ensino de línguas, que necessariamente entrecorta a história das metodologias e teorizam sobre esse ensino. Kelly (1969) e Howatt (1984) concordam e fazem questão de

lembrar que todo o conhecimento atual sobre o ensino de línguas tem suas origens em períodos mais remotos e se reciclam periodicamente.

(b) Revisão das metodologias utilizadas como apoio ou complemento de estudos dedicados à pedagogia do ensino de línguas:

Esse padrão agrupa autores que dedicam uma parte de uma obra a rever a evolução das metodologias de ensino como forma de introduzir ou complementar o trabalho principal como é o caso de Stern (1983), Brown (2001) e Celce-Murcia (2001), cujas obras propõem, principalmente, estabelecer conceitos fundamentais e princípios pedagógicos aplicáveis ao ensino de LE.

Destinado aos professores de ensino de línguas, o estudo de Stern (1983) tem como objetivo explorar as teorias fundadoras subjacentes às práticas de sala de aula. Ou seja, o autor se propõe a levar o leitor a um entendimento da inter-relação entre as ciências da linguagem e a prática do ensino de línguas para que se possa distinguir a teoria embasada em conhecimento científico da teoria especulativa.

O estudo de Stern é dividido em seis partes. Na primeira, o autor faz uma correlação entre teoria e prática em pesquisa e esclarece vários termos utilizados no ensino de línguas, tais como “*segunda língua*” e “*língua estrangeira*”, “*ensino*” e “*aprendizagem*” de línguas. Na segunda parte, faz um levantamento de como estudos sobre as teorias de ensino de línguas são realizados, segundo sua natureza e enfoque. Na terceira, quarta, quinta e sexta parte, correlaciona ensino de línguas e sociedade, teorias de aprendizagem e de educação e ensino.

Na sexta parte, encontra-se um capítulo denominado “*Language teaching theories as theories of teaching method*”¹³, em que Stern apresenta: *Grammar-translation or traditional method*, *The direct method*, *The reading method*, *The audiolingual method*, *The audiovisual method* e *Cognitive Theory*. O autor analisa e discute cada um dos métodos e a Teoria Cognitiva utilizando um arcabouço que contempla as principais características, as fontes, a história, os objetivos, técnicas de ensino, os pressupostos teóricos e sua avaliação de cada um deles.

¹³ Tradução: Teorias de ensino de línguas e teorias de métodos de ensino.

Brown (2001) se dirige aos professores de inglês como segunda língua ou como LE que desejam saber mais sobre os princípios que os levarão a atingir objetivos comunicativos. Em vinte e três capítulos, o autor apresenta temas que envolvem esse ensino, como motivação, estratégias de aprendizagem, habilidades linguísticas, entre vários outros, mas, já no segundo capítulo, apresenta o seu histórico sobre o ensino de línguas¹⁴.

Inicialmente, o autor discute as principais mudanças metodológicas dos últimos cem anos e, em seguida, apresenta *The Grammar Translation Method*, *Gouin and the Series Method*, *The Direct Method* e *The Audiolingual Method*. Para cada um desses métodos, o autor faz uma retrospectiva histórica contemplando o período, o local e os partícipes da criação ou mudança deles, faz comparações e aponta suas principais características. Depois desses, Brown agrupa o que Nunan (1989) denominou “*Designer*” *Methods* representados por *Community Language Learning*, *Suggestopedia*, *The Silent Way*, *Total Physical Response* e *Natural Approach*. O autor mostra e discute, de forma não sistemática, os teóricos ligados à criação dos métodos, os pressupostos a eles subjacentes, as influências recebidas, a aceitação e a crítica, as vantagens e desvantagens, etc. Em seguida, Brown apresenta *Notional-Functional Syllabuses*, que não tratou como método, mas como um modelo de ensino *Beyond Method*, o qual analisa da mesma forma anteriormente exposta. Por último, no tocante às metodologias, Brown dedica um capítulo ao *Communicative Language Teaching*, apresentando suas características, seus princípios e resumindo os conceitos aos quais essa forma de ensinar está ligada.

Por sua vez, Celce-Murcia (2001) tem como objetivo trazer aos professores uma introdução às questões ligadas ao ensino de LE e estabelecer a justa medida entre teoria e prática através de uma coletânea de quase 40 artigos escritos por estudiosos que são referências em suas áreas. O estudo tem como enfoque o aluno e dá atenção às influências socioculturais, tratando de metodologia, habilidades e educação de professores, entre outros. Como introdução ao estudo, Celce-Murcia faz um panorama das tendências de ensino de LE dividido em duas partes. A primeira é uma breve discussão sobre esse ensino até o século XIX e, em seguida, expõe nove diferentes “*abordagens*” segundo suas principais características: *Grammar-Translation*, *Direct*, *Reading*, *Audiolingualism* (*United*

¹⁴ Chapter 2, A “Methodical” History of Language Teaching

States), *Oral-Situational (Britain)*, *Cognitive*, *Affective-Humanistic*, *Comprehension-Based* e *Communicative*.

Embora tenham os mesmos propósitos e se destinem ao mesmo tipo de leitor, os trabalhos de Stern, Brown e Celce-Murcia diferem tanto na amplitude dos assuntos abordados quanto na profundidade das discussões. Enquanto o livro de Brown tem feições de um guia prático, com opções sobre o modo de ensinar LE segundo determinados princípios, o de Stern tem contornos mais acadêmicos e se aprofunda mais nas questões concernentes à Linguística Aplicada. Celce-Murcia se assemelha aos anteriores em termos de propósito, mas a principal diferença em relação a Brown e Stern é o formato, já que se trata da compilação da contribuição de vários autores.

(c) Estudos que tratam especificamente de tipificar e caracterizar as metodologias de ensino de línguas:

Neste terceiro padrão, encontram-se os autores que buscam especificamente analisar as diferentes metodologias e suas características e, inevitavelmente, remetem à história, mas sem atribuir a esta grande valor — é o caso de Larsen-Freeman (2000) e de Richards & Rodgers (2001). Esses dois estudos também são destinados à formação/treinamento de professores, que são encorajados a refletir sobre suas crenças e a desenvolver sua própria forma de ensinar LE.

Larsen-Freeman (2000) propõe a discussão do ensino de LE em termos de aplicação. Utiliza-se de uma estrutura de apresentação rígida para discutir e conceituar: *The Grammar Translation Method*, *The Direct Method*, *The Audiolingual Method*, *The Silent Way*, *Desuggestopedia*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response*, *Communicative Language Teaching*, *Content-based*, *Task-based*, and *Participatory Approaches*, *Learning Strategy Training* e *Cooperative Learning, and Multiple Intelligences*.

Para cada um dos “*métodos*”, a autora delinea um breve panorama histórico, descreve a sua observação de uma aula fictícia, analisa a aula passo a passo e reflete sistematicamente cada um dos procedimentos ou ocorrências em sala à luz dos princípios daquele método. Feito isso, examina, compara e justifica cada um desses princípios. Os

tópicos discutidos nessa análise são: os objetivos do professor; o papel do professor e dos alunos; as características do processo de ensino/aprendizagem; a natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno; o tratamento dado ao sentimento dos alunos; o modo como língua e cultura são vistas; as áreas de linguagem e as habilidades enfatizadas; o papel da língua materna em sala de aula; a forma de avaliação; e o tratamento dado aos erros dos alunos. O último passo é a discussão detalhada das técnicas aplicadas durante a observação das aulas.

Richards e Rodgers (2001) também analisam e compararam metodologias de ensino de línguas em um estudo dividido em três partes. Na primeira parte, discutem as principais tendências no ensino de LE do Século XX, na qual estão incluídos *The Grammar-Translation Method*, *The Direct Method*, *The Oral Approach and Situational Language Teaching* e *The Audiolingual Method*. Na segunda parte, tratam das “*abordagens e métodos alternativos*” como *Total Physical Response*, *The Silent Way*, *Community Language Learning*, *Suggestopedia*, *Whole Language*, *Multiple Intelligences*, *Neurolinguistic Programming*, *The lexical approach* e *Competency-Based Language Teaching*. Na terceira parte, apresentam as “*abordagens comunicativas atuais*” que incluem a análise de *Communicative Language Teaching*, *The Natural Approach*, *Cooperative Language Learning*, *Content-Based Instruction* e *Task-Based Language Teaching*.

Os autores utilizam uma estrutura para descrever, analisar e comparar métodos e abordagens segundo as teorias de língua e linguagem subjacentes a cada um deles, as teorias de aprendizagem, os objetivos, a escolha do conteúdo, os tipos de aprendizagem e de atividades de ensino, o papel dos aprendizes, o papel dos professores, o papel dos materiais dentro do método e as técnicas e procedimentos usados. Essa estrutura de análise, contudo, não foi utilizada pelos autores para descrever *The Grammar-Translation Method* e *The Direct Method*. O isolamento desses dois métodos é justificado pelos autores pela relevância dos fatos históricos que os cercam. Quanto aos outros, em vez de serem descritos a partir de uma perspectiva histórica, são ligados às tradições científicas das quais decorreram, sejam elas ligadas à Linguística, à Psicologia ou à Educação.

Como se pode ver são distintas as formas como as propostas metodológicas para o ensino de LE são descritas e analisadas. Uma razão para que isso ocorra é a ligação do

ensino de LE às diversas áreas de conhecimento, tornando o assunto inesgotável e passível de ser abordado sob muitas perspectivas. Essa diversidade é, por um lado, benéfica por oferecer várias perspectivas, mas, por outro lado, dificulta a organização dos estudos que tenham como objetivo um panorama da evolução teórico-metodológica do ensino de LE porque requer a organização de informações salpicadas em várias fontes. A seguir, serão vistos alguns pontos de divergência considerados mais relevantes entre os estudos.

Uma variação importante refere-se aos nomes dos teóricos ligados à criação de um método ou dos estudiosos que de alguma forma contribuíram para a construção de um novo paradigma, como é o caso de François Gouin e Maximilian Delphinus Berlitz. Não há também uma uniformidade quanto à nomenclatura e origem. Por vezes, o mesmo método, abordagem ou teoria é apresentado com denominações diferentes entre os autores e as referências relacionadas às datas e locais são desconstruídas, como é o caso dos métodos Natural e Direto. Isso pode ocorrer por um critério de seleção ou reconhecimento de cada autor das diferentes propostas. O ponto crucial, porém, que diferencia a descrição das propostas metodológicas são os critérios utilizados pelos autores para analisar cada uma delas. Esses critérios, em princípio, refletem a visão que cada autor tem de método, a qual se estende também a mais termos como abordagem, técnicas, teorias, princípios, entre outros.

Apresentam-se, em cinco tópicos, as variações mencionadas acima:

- (a) O conceito de método para os autores.
- (b) Os teóricos.
- (c) A denominação atribuída aos métodos e suas origens.
- (d) Os métodos e abordagens descritos.
- (e) Os critérios utilizados para analisar as metodologias.

(a) O conceito de método para os autores

A definição de método para os autores varia tanto em termos de ideologia quanto de terminologia. A primeira proposta de tentar esclarecer a diferença terminológica entre

método, abordagem e técnica partiu de Anthony (1963:63-7)¹⁵. Em seu modelo, “*Abordagem*” encontra-se em um nível em que os pressupostos sobre língua e linguagem são especificados. “*Método*” está em um nível abaixo, quando a teoria é posta em prática e se tomam as decisões sobre os conteúdos a serem ensinados e habilidades a serem desenvolvidas. “*Técnica*” está em um nível abaixo de método, quando os procedimentos em sala de aula são descritos.

Richards & Rodgers (1986) expandiram o modelo de Anthony por considerá-lo incompleto em relação ao conceito de “*método*”, já que nada mencionava sobre o papel dos alunos e professores ou sobre os materiais utilizados ou, ainda, não esclarecia a correlação entre “*abordagem*”, “*método*” e “*técnica*”. Os autores posicionaram “*método*” no topo da hierarquia, aos quais subordinaram os conceitos de “*abordagem*”, “*planejamento*” e “*procedimentos*” a um mesmo nível. Eles atribuíram ao “*planejamento*” uma grande importância, porém, dentro do mesmo nivelamento dos “*procedimentos*” e “*técnicas*” e resumiram seu conceito nestes termos: “*um método está teoricamente ligado à abordagem, é organizacionalmente determinado por um planejamento e é realizado praticamente pelos procedimentos*” (p. 16)¹⁶.

Brown (2001), por sua vez, discorda dos termos utilizados por Richards & Rodgers (1986) e prefere o termo “*metodologia*” em vez de “*método*”, para separar o conceito do título como em “*Método*” *Áudio-Lingual*. “*Metodologia*” para ele é a prática pedagógica como um todo, ou seja, tudo que esteja ligado a “*como ensinar*”. Brown ainda diverge do termo “*design*”, preferindo usar “*curricula*” ou “*syllabuses*” quando se referir ao planejamento de um curso. Para esse autor “*abordagem*” é composta por “*posições teoricamente bem-informadas e crenças sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e, a aplicação pedagógica de ambas*”.

Já Stern (1996:44) usa o termo “*metodologia*” e o inclui dentro de um modelo geral de ensino de línguas dividido em três níveis ascendentes. O “*Nível 1*”, denominado “*foundations*”, engloba a história do estudo de línguas e todos os outros campos da ciência que contribuíram para essa história. O “*Nível 2*”, denominado “*interlevel*”, envolve ensino,

¹⁵ *apud* Richards & Rodgers (1986: 15)

¹⁶ Texto original: “*a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure.*”

aprendizagem e linguagem subjacentes a um contexto, todos incluídos dentro de um sistema envolvido pela pesquisa e teoria educacional linguística e pesquisa. No “Nível 3”, denominado “*practice*”, encontram-se alinhados “*metodologia*” e “*organização*”. Esta aponta o planejamento e a administração do ensino do nível primário ao superior, a formação de professores e a educação informal, ou seja, a que se desenvolve fora do ambiente escolar; enquanto aquela aponta os objetivos metodológicos, o conteúdo, os procedimentos, os materiais e a avaliação de resultados. Stern simplifica seu conceito de método da seguinte forma:

Um método, ainda que mal definido, é mais que uma simples estratégia ou uma técnica específica; é uma ‘teoria’ de ensino de segunda língua (...) resultante de discussões teóricas e práticas em um dado contexto histórico. Normalmente sugere-se e, às vezes, claramente expressa certos objetivos, e uma visão de linguagem específica; faz suposições sobre o aprendiz; e subjacente a isto estão certas crenças sobre a natureza do ensino de línguas enfatizando certos aspectos do processo de ensinar como crucial para o aprendizado bem sucedido¹⁷. (pp. 452, 453).

Enquanto Stern liga a palavra “*método*” à “*teoria*”, Celce-Murcia (2001) o faz com a palavra “*abordagem*”. Para essa autora, “*abordagem*” é um termo mais geral, que reflete um modelo, um paradigma, “*método*” está ligado a um conjunto específico de procedimentos mais ou menos compatíveis com a “*abordagem*” e, “*técnica*” é um tipo muito específico de atividade, usado em um ou mais métodos. Vale lembrar que quando trata de descrever as diferentes propostas metodológicas, Celce-Murcia refere-se a todas como “*abordagem*” e considera “*métodos*” somente aqueles já referidos aqui como *Design Methods*, como o *Silent Way* ou *Total Physical Response*. A autora também afirma que no século XX, dois tipos de abordagem foram recorrentes no ensino de línguas: a primeira promove o uso (falar e entender) da língua pelos alunos e a segunda promove a análise da língua (aprender suas regras gramaticais).

¹⁷ Texto original: A method, however ill-defined it may be, is more than a single strategy or a particular technique; it is a ‘theory’ of language teaching in the T2 sense (...) which has resulted from practical and theoretical discussions in a given historical context. It usually implies and sometimes overtly expresses certain objectives, and a particular view of language; it makes assumptions about the language learner; and underlying it are certain beliefs about the nature of the language teaching by emphasizing certain aspects of teaching as crucial to successful learning.

Larsen-Freeman (2000) reconhece a complexidade da questão terminológica e declara sua dificuldade em usar o termo “*método*” com inovações mais recentes, tais como *content-based instruction* e *cooperative learning* (p.xii), casos nos quais ela utiliza a expressão “*inovações metodológicas*” em seu livro. Em outros casos, quando os métodos fazem parte de uma abordagem mais geral de ensino, ela se apóia no modelo de Anthony (1963). Mas como nem todas as propostas se encaixam nesse modelo, ela ainda recorre à definição de Richards *et alli* (1992) que consta no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, a saber: “*um método é uma forma de ensinar uma língua que é baseada em princípios e procedimentos sistemáticos*”¹⁸.

Além das visões dos autores aqui resenhados, no Brasil, Almeida Filho (1993:17), ao propor uma “*Operação Global de Ensino de Línguas*” se contrapõe aos modelos propostos anteriormente por Anthony e Richards & Rodgers e define seu conceito de “*abordagem*” como um “*conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo*”.

O modelo de Almeida Filho (*op. cit.*) também apresenta uma hierarquia: em esquema, o autor põe “*abordagem*” no topo de um sistema que influenciará logo abaixo, o “*Planejamento de Cursos*”, a “*Produção/seleção de Materiais*”, o “*Método*” e a “*Avaliação de Rendimento*” que influenciarão, em um próximo patamar os “*Objetivos*”, os “*Crítérios para Codificação*”, as “*Técnicas e Recursos*” e os “*Crítérios para Produzir Instrumentos*”. O esquema, contudo, não é rígido e permite movimentos progressivos e regressivos no segundo nível e, reserva espaço para reflexão e rupturas.

O modelo é revisto em Almeida Filho (2007), onde a “*Operação Global de Ensino de Línguas*” é enquadrada pelo autor em três níveis: no “*1º nível*”, encontra-se a “*Abordagem*”, no “*2º nível*”, diretamente ligados a “*Abordagem*”, o “*Planejamento de Cursos*”, a “*Produção de Materiais*”; o “*Método*” e a “*Avaliação*”, esses, influenciados diretamente, a partir do planejamento. No “*3º nível*”, encontram-se as “*Necessidades, Interesses, Fantasias e Projeções*”; “*Crítérios de Análise e Produção*”; “*Técnicas e*

¹⁸ Texto original: ...a method is ‘a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures’

Recursos para Apresentação, Prática e Uso” e *“Instrumentos de Avaliação Produzidos sob Critérios”*.

Almeida Filho (2003) afirma ainda que *“abordagem”* está acima dos *“métodos”* e que é uma *“visão de ensinar (combinada com um sentido de aprender numa dada concepção de língua) que orienta o trabalho do professor caracterizando a sua essência”*. O autor menciona ainda que há duas abordagens frequentemente reconhecidas, uma *“formal/gramatical/estrutural”* e outra *“comunicativa/interativa/construcional”*.

Neste trabalho, nos alinhamos a Stern em termos conceituais, por concordarmos que o ensino de línguas está ligado a questões mais abrangentes como o contexto educacional de um país. Quanto à questão terminológica, encontramos em Brown (2001) a definição para *“metodologia”*, *“abordagem”*, *“método”* e *“técnica”* que melhor combinam com o conteúdo que será analisado. No entanto, no que se refere à terminologia, usaremos os termos *“método”*, *“metodologia”* e *“abordagem”* de modo a respeitar as referências de outros autores.

(b) Os teóricos

Se tomada como referência a necessidade de aprender línguas por diferentes povos, em diferentes contextos, torna-se presumível a dificuldade em se uniformizar informações a respeito daqueles que puseram em prática um ou outro tipo de metodologia ou técnica para ensinar. Essa uniformidade só começa a ficar evidente quando há estudos realizados a partir de fontes documentais confiáveis. Mesmo assim, os autores podem interpretar de forma diferente a atuação dos teóricos ligados à criação de uma metodologia. Não pretendemos aqui tratar de cada diferença encontrada entre os estudos, mas para exemplificar, trataremos dos nomes de François Gouin e Maximilian Delphinus Berlitz,

François Gouin (1831-1896) foi um professor de francês que desenvolveu um método — *The Series Method* — a partir de sua própria experiência mal-sucedida de aprender alemão e da observação do uso da língua materna por um sobrinho seu de três anos. Já Maximilian Berlitz (1852-1921) era alemão, nascido em uma família de professores, emigrou para os Estados Unidos ainda jovem e lá abriu sua primeira escola em 1878. Logo depois, sistematizou o método monolíngue de ensino de seu primeiro professor,

Nicholas Joly. Naquele método produziu materiais e criou uma rede internacional de escolas de idiomas.

Howatt (1984) descreve Gouin como um cientista que contribuiu individualmente para a Reforma. Primeiro, ele se mostra incrédulo quanto à narrativa de Gouin sobre a série de experimentações na tentativa de aprender alemão. Depois, concentra-se em apresentar as falhas do método e em concluir reduzindo-o a uma “*técnica*” padrão utilizado no ensino “*direto*”.

Por outro lado, Stern (1983) apresenta Gouin como um estudioso que pensava o ensino de línguas com seriedade e tentou entender a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas para, dessa interpretação, criar seu método. Stern diz ainda que Gouin desenvolveu uma teoria psicológica da aprendizagem de línguas e uma teoria linguística de linguagem que considerava três aspectos: relacionava o uso da língua ao pensamento, significado e ação. Stern finaliza expressando sua admiração por Gouin e dizendo que sua tentativa de entender a natureza da linguagem e de basear técnicas de ensino em suas interpretações é instrutiva, porque mostra com clareza a dificuldade de relacionar teoria de linguagem ao ensino de língua.

Brown (2001) também demonstra sua apreciação por Gouin a quem atribui o mérito de ter sido o iniciador do ensino moderno de línguas no final dos anos 1800. Para ele, Gouin foi um estudioso que pensou além de seu tempo e criou seu método a partir da conclusão de que o aprendizado de línguas era, acima de tudo, uma questão de transformar percepções em concepções. Brown acrescenta ainda que a história não reconhece Gouin como o fundador de uma metodologia de ensino de línguas, como se pode observar no excerto:

History doesn't normally credit Gouin as a founder of language-teaching methodology because, at the time, his influence was overshadowed by that of Charles Berlitz, the popular German founder of the Direct Method¹⁹. (p. 19)

O texto original de Brown, além de demonstrar a incompatibilidade entre as opiniões dos autores, mostra como a tentativa de fazer uma retrospectiva histórica, principalmente, quando há poucas fontes para se recorrer, pode gerar inconsistências.

¹⁹ A história normalmente não reconhece Gouin como um fundador de metodologia de ensino de línguas, porque, naquele tempo, sua influência foi ofuscada por Charles Berlitz, o popular fundador do Método Direto.

Brown usou o nome de Charles Berlitz, quando na verdade se referia a Maximilian Delphinus Berlitz. Charles Frambach Berlitz, segundo informações encontradas na rede mundial de computadores, foi neto de Maximilian Delphinus Berlitz.

Outras incongruências como essas são mostradas também por Stern (1983) que, aponta para a dificuldade em fazer uma retrospectiva histórica sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira, principalmente, pelo número limitado de fontes, o que resulta na repetição de citações e de pequenos erros. Stern exemplifica, entre outros casos, com o do sobrinho de Gouin, que, em alguns trabalhos, é referido como sobrinho e, em outros, como filho (p.94).

Quanto a Berlitz, Howatt e Stern parecem concordar a respeito de sua atuação comercial. Howatt o vê como um empreendedor que soube aproveitar o momento adequado para sistematizar, vender e propagar o método experimentado por seu primeiro professor, Nicholas Joly. Do mesmo modo, Stern reconhece em Berlitz a figura do empreendedor que promoveu o ensino de línguas comercialmente. E, apesar de dizer que Berlitz é uma “*personalidade fascinante e negligenciada*”, não trata de sua obra. A ele, não credita o mérito de ter contribuído na criação de um método.

(c) A denominação atribuída aos métodos e suas origens

Os nomes atribuídos aos métodos estão diretamente ligados às finalidades de cada um deles, porém, por vezes, o mesmo método é apresentado com nomes diferentes entre os autores. Também, nesse caso, isso se justifica pela interpretação de cada autor e pela reciclagem das idéias e dos princípios que deram origem às propostas. Com o propósito de exemplificar os casos que apresentam maiores incongruências, serão mostrados alguns contrastes referentes ao Método Direto e ao Método Natural.

Kelly (1969) faz distinção entre o Método Natural e o Método Direto. Para esse autor, o primeiro é assim denominado por se acreditar em um processo de aprendizagem que imita o modo pelo qual uma criança aprende a língua materna, enquanto o segundo provém dos estudos ligados ao período reformista.

Stern (1983), por sua vez, descreve o Método Direto e associa as suas origens às reformas no ensino europeu entre 1850 e 1900, as quais pretendiam uma mudança radical

do ensino que ainda se baseava no Método Gramática-Tradução. Stern refere-se à criação de “vários métodos” no período, assim como aos nomes advindos das propostas reformistas, quais sejam: “*reform method*”, “*natural method*”, “*psychological method*”, “*phonetic method*”. Mas postula que o termo mais persistente para descrever as várias características das, então, “*novas abordagens*” foi “*Método Direto*”. A não ser pela referência acima, Stern não discorre sobre o Método Natural. O termo “*natural*”, para ele, está mais ligado às condições, ao ambiente ou ao contexto no qual a aprendizagem ocorre “*naturalmente*”. Esses termos vão de encontro às teorias de “*aquisição de linguagem*” desenvolvidas por Stephen Krashen em meados dos anos 70. Para Stern, a teoria de “*aquisição*” de Krashen é análoga ao modo como crianças aprendem a língua materna “*naturalmente*”.

Howatt (1984), por outro lado, dedica um capítulo à evolução dos Métodos Naturais de ensino de línguas. Para ele, essa forma de ensinar foi “*reavivada*” na segunda metade do século XIX, culminando no Método Direto. Howatt expõe ainda que tais idéias têm sido rotuladas de várias formas, como *Natural Method*, *Conversation Method*, *Direct Method (s)* e *Communicative Approach*. No decorrer do capítulo, serão encontrados os termos “*natural language learning*”, “*natural approach*”, “*natural methods*”, “*direct methods*” e “*conversational methods*” usados uns pelos outros, por vezes, em seus próprios comentários, outras vezes, em referência a outros autores. No final do capítulo, porém, já em sua conclusão, Howatt enfatiza que Método Direto é apenas um termo que “*emergiu*” de forma “*misteriosa*”, como um rótulo comum para se referir aos métodos de ensino de línguas cujo princípio básico é o uso exclusivo da língua-alvo como meio de comunicação.

O autor reconhece a popularidade do termo Método Direto e cogita que essa popularidade pode estar associada à divulgação das escolas Berlitz. Mas lembra que Maximilian Berlitz jamais usou o termo “*Método Direto*”, referindo-se sempre ao Método Berlitz. Howatt também afirma que Paul Passy deve ter sido o primeiro autor a publicar uma obra cujo nome levava o termo “*direto*” — era um panfleto chamado *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivante*. Mas ressalta que o trabalho de Passy estava intimamente ligado à Reforma e não trazia consigo nenhuma associação com a sugestão de “*conversational*” ligado às escolas Berlitz.

A exposição de Brown (2001) sobre o Método Direto também confirma as divergências sobre os nomes e as origens dos métodos. Antes, ao caracterizar o método de François Gouin — *The Series Method* —, Brown afirma que esse método foi criado para ensinar “*diretamente*” (sem tradução) e “*conceitualmente*” (sem regras gramaticais). Em seguida, diz que o método de Gouin e de alguns de seus contemporâneos era “*naturalístico*” por simular a maneira “*natural*” pela qual as crianças aprendem sua língua materna. Para Brown, os princípios do Método Direto se originaram no método de Gouin, mas são distintos.

Por último, para Richards & Rodgers (2001) o termo “*natural*”, quando é usado em referência ao Método Direto é meramente concernente aos princípios de “*aprendizado naturalístico de línguas*” para crianças pequenas e, nisso, se assemelha aos princípios de aquisição de língua da Abordagem Natural de Krashen & Terrel (1983). Quanto à diferença, porém, os autores dizem que, no Método Direto, eram enfatizados os monólogos do professor e a repetição, enquanto, na Abordagem Natural de Krashen & Terrel, a ênfase é na “*exposição*” e “*input*”.

(d) Os métodos e abordagens descritos

Os métodos e abordagens selecionados pelos autores para descrição e análise confirmam as suas posições sobre as origens e os princípios das propostas, mas há variação tanto nos nomes quanto no número de métodos e abordagens descritos pelos diferentes autores, como já foi demonstrado nas seções anteriores. Isso é, por um lado, reflexo da constante busca por novas soluções e, por outro, da interpretação, reinterpretação ou até reinvenção de diferentes formas de ensinar. Para oferecer uma visão mais detalhada de como esse desenvolvimento é refletido nos estudos dos diferentes autores, foi elaborado o Quadro 4 para comparar os métodos e abordagens descritos por Larsen-Freeman (1986) e Richards e Rodgers (1986) aos de Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001). Esses trabalhos foram escolhidos por terem sido publicados inicialmente nos anos de 1980 e revistos e relançados no início dos anos 2000. Essa comparação revela diferenças consideráveis ocorridas em um intervalo de aproximadamente quinze anos.

QUADRO 4 – COMPARAÇÃO ENTRE OBRAS REEDITADAS E MÉTODOS APRESENTADOS

Larsen-Freeman (1986)	Larsen-Freeman (2000)	Richards & Rodgers (1986)	Richards & Rodgers (2000)	
<i>The Grammar-Translation Method</i>	<i>The Grammar Translation Method</i>	<i>The Grammar-Translation Method</i>	<i>Major Trends in the twentieth-century</i>	<i>The Grammar-Translation Method</i>
		<i>Oral Approach and Situational Language Teaching</i>		<i>Oral Approach and Situational Language Teaching</i>
<i>The Direct Method</i>	<i>The Direct Method</i>	<i>The Direct Method</i>		<i>The Direct Method</i>
<i>The Audio-Lingual Method</i>	<i>The Audio-Lingual Method</i>	<i>The Audio-Lingual Method</i>		<i>The Audio-Lingual Method</i>
<i>Community Language Learning</i>	<i>Community Language Learning</i>	<i>Community Language Learning</i>	<i>Alternative approaches and methods</i>	<i>Community Language Learning</i>
<i>Suggestopedia</i>	<i>Desuggestopedia</i>	<i>Suggestopedia</i>		<i>Suggestopedia</i>
<i>The Silent Way</i>	<i>The Silent Way</i>	<i>The Silent Way</i>		<i>The Silent Way</i>
<i>The Total Physical Response Method</i>	<i>Total Physical Response</i>	<i>Total Physical Response</i>		<i>Total Physical Response</i>
				<i>Whole Language</i>
				<i>Multiple Intelligences</i>
				<i>Neurolinguistic Programming</i>
				<i>The lexical approach</i>
				<i>Competency-Based Language Teaching</i>
<i>The Communicative Approach</i>	<i>Communicative Language Teaching</i>	<i>Communicative Language Teaching</i>		<i>Current Communicative Approaches</i>
		<i>The Natural Approach</i>	<i>The Natural Approach</i>	
	<i>Content-based, Task-based, and Participatory Approaches</i>		<i>Cooperative Language Learning</i>	
	<i>Learning Strategy Training, Cooperative Learning, and Multiple Intelligences</i>		<i>Content-Based Instruction</i>	
			<i>Task-Based Language Teaching</i>	

Pelo Quadro 4, é possível perceber que novas formas de ensinar foram propostas, mas que também novos aspectos foram adicionados às idéias preexistentes. Como exemplo, há a mudança dos termos “*The Communicative Approach*” para “*Communicative Language Teaching*”, ou “*The Total Physical Response Method*” para “*Total Physical Response*”, ou ainda, de “*Suggestopedia*” para “*Dessuggestopedia*” nos estudos de Larsen-Freeman. O mesmo ocorre não só referente à nomenclatura, mas também ao modo como Richards & Rodgers reorganizam as propostas em três grupos diferentes na edição mais recente.

O Quadro 5 traz uma comparação entre os métodos e abordagens descritos por Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (2001), Brown (2001) e Stern (1986). Esses autores foram escolhidos porque analisam cada um dos métodos sistematicamente.

QUADRO 5 – COMPARAÇÃO ENTRE AUTORES E MÉTODOS DESCRITOS

Brown (2001)		Larsen-Freeman (2000)	Richards & Rodgers (2001)	Stern (1983)	
<i>The Grammar Translation Method,</i>		<i>The Grammar Translation Method</i>	<i>Major Trends in the twentieth-century</i>	<i>Grammar Translation or Traditional Method</i>	
<i>The Series Method</i>					
				<i>Oral Approach e Situational Language Teaching</i>	
<i>The Direct Method</i>		<i>The Direct Method</i>		<i>The Direct Method</i>	
				<i>The Reading Method</i>	
<i>The Audiolingual Method</i>		<i>The Audiolingual Method</i>		<i>The Audio-Lingual Method</i>	
				<i>The Audiovisual Method</i>	
				<i>Cognitive Theory</i>	
<i>Designer Methods</i>	<i>Community Language Learning</i>	<i>Community Language Learning</i>		<i>Alternative approaches and methods</i>	<i>Community Language Learning</i>
	<i>Suggestopedia</i>	<i>Desuggestopedia</i>			<i>Suggestopedia</i>
	<i>The Silent Way</i>	<i>The Silent Way</i>	<i>The Silent Way</i>		
	<i>Total Physical response</i>	<i>Total Physical Response</i>	<i>Total Physical Response</i>		
	<i>The Natural Approach</i>		<i>Whole Language</i>		
			<i>Multiple Intelligences</i>		
			<i>Neurolinguistic Programming</i>		
			<i>The lexical approach</i>		
			<i>Competency-Based Language Teaching</i>		
<i>Notional-Functional Syllabuses</i>					
<i>Communicative Language Teaching</i>		<i>Communicative Language Teaching</i>	<i>Current communicative approaches</i>	<i>Communicative Language Teaching</i>	
		<i>Content-based, Task-based, and Participatory Approaches</i>		<i>The Natural Approach</i>	
		<i>Learning Strategy Training, Cooperative Learning, and Multiple Intelligences</i>		<i>Cooperative Language Learning</i>	
				<i>Content-Based Instruction</i>	
				<i>Task-Based Language Teaching</i>	

O propósito do Quadro 5 é comparar os métodos e abordagens descritos pelos diferentes autores na tentativa de entender a razão pela qual não há uniformidade entre eles. Não há uma resposta precisa para essa questão, mas é possível perceber que a descrição dos métodos *Grammar-Translation*, *Direct* e *Audiolingual* em todos os estudos ocorre por serem considerados métodos tradicionais, bastante conhecidos e sobre os quais, amplas discussões já se realizaram.

Outros como *Community Language Learning*, *(De)Suggestopedia*, *The Silent Way* e *Total Physical Response* se repetem em três estudos. É possível pensar que essa repetição ocorra por se tratarem de métodos considerados inovadores, derivados de um único princípio básico, com técnicas e procedimentos facilmente identificáveis e elaborados ou defendidos por apenas um autor. A exceção nesse grupo de métodos é *The Natural Approach*, descrito e incluído por Brown junto aos demais. Esse método também é descrito por Richards & Rodgers, mas, nesse caso, agrupado junto a outros tipos de ensino comunicativo.

Assim como os anteriores, *The Communicative Language Teaching* é descrito pela maioria dos autores e a razão para que isso ocorra parece simples. É difícil imaginar um estudo que descreva propostas metodológicas que não mencione essa forma de ensinar, principalmente, por já ter sido objeto de tantas discussões, críticas e mudanças. Deve-se, no entanto, questionar por que Stern não o faz.

Ao que nos parece, para Stern, o ensino comunicativo se encaixa em um período, que se inicia nos anos 60, de ruptura na pedagogia de ensino de línguas e que muda o foco de método para abordagem. Sendo assim, a estrutura que Stern utiliza para analisar os métodos não daria conta de abranger todos os aspectos das abordagens. Apesar disso, Stern descreve uma teoria (*Cognitive Theory*) agrupada a métodos tradicionais de ensino. Stern é também o único a descrever *The Reading Method* e *Audiovisual Method*.

(e) Os critérios utilizados para analisar as metodologias

Além do conceito de método para cada autor, os critérios utilizados para a análise das propostas metodológicas estabelecem outras diferenças importantes entre os estudos,

delineando o perfil de cada um deles. O Quadro 6 resume os tópicos utilizados pelos autores que analisam as metodologias de forma sistemática:

QUADRO 6 – TÓPICOS ANALISADOS PELOS AUTORES

Stern (1983)	As principais características	
	Fontes e história	
	Objetivos	
	Técnicas de Ensino	
	Pressupostos teóricos	
	Avaliação (do método)	
Larsen-Freeman (2000)	Os objetivos do professor	
	O papel do professor e dos alunos	
	As características do processo de ensino/aprendizagem	
	A natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno	
	O tratamento dado ao sentimento dos alunos	
	O modo como língua e cultura são vistas	
	As áreas de linguagem e as habilidades enfatizadas	
	O papel da língua materna em sala de aula	
	A forma de avaliação	
	O tratamento dado aos erros dos alunos	
Richards & Rodgers (2001)	<i>Approach</i>	As teorias de linguagem (subjacentes a cada um deles)
		As teorias de aprendizagem
	<i>Design</i>	Os objetivos
		A escolha do conteúdo
		Os tipos de aprendizagem e de atividades de ensino
		O papel dos aprendizes
		O papel dos professores
		O papel dos materiais dentro do método
	<i>Procedure</i>	As técnicas e procedimentos usados

Os critérios utilizados por Larsen-Freeman (2000) mostram sua preocupação com os procedimentos e a valorização dos aspectos intrínsecos à sala de aula. Todos os itens analisados envolvem alunos e professores ou convergem para eles, o que delinea o perfil de estudo de aplicação prática.

Por outro lado, Richards & Rodgers (2001) dedicam-se mais às discussões teóricas que envolvem cada método ou abordagem e dão grande valor ao planejamento. Em decorrência disso, entendemos que esse estudo tenha um perfil analítico.

Já o estudo de Stern (1983) tem um perfil interdisciplinar e quando trata de descrever os métodos, preocupa-se em caracterizá-los segundo a sua história e as teorias que os cercam, além das questões práticas.

Neste trabalho a seleção dos métodos e propostas metodológicas a serem descritos foi feita tendo em vista o tipo de dados a serem analisados nesta pesquisa. Como se trata de um estudo longitudinal, entendemos que a seleção realizada cobre o período histórico do qual tratamos.

2.1. Os diferentes métodos e abordagens.

Por entender que sejam mais representativos e de maior influência para a pedagogia de ensino de línguas, trataremos dos métodos: Gramática-tradução, Direto, Áudio-lingual, Leitura e do ensino Comunicativo. A descrição será feita observando inicialmente as informações históricas seguidas de principais características e princípios elementares de cada método.

Outras fontes utilizadas para compor o capítulo, além daquelas já citadas anteriormente, foram Chagas (1967), Prator & Celce-Murcia (1979), Leffa (1988), Savignon (1991), Rodgers (2001), Savignon (2001), Ramos (2005), Almeida Filho (2007) e Tardin (2007).

2.1.1. Método Gramática-Tradução

De acordo com Kelly (1969), a combinação da revitalização da tradução, como ferramenta de ensino de línguas e o crescimento do prestígio dos estudos de gramática, ambos na Renascença, alicerçaram o Método Gramática-Tradução.

Por um lado, o uso da tradução era justificado por ser fácil para o aluno iniciante e por trazer mais conhecimento ao professor. Por outro lado, a pressuposição da existência de um sistema gramatical básico para todas as línguas e a valorização da importância do conhecimento da gramática da própria língua provocaram a publicação de gramáticas de línguas européias. O propósito das publicações era, principalmente, disponibilizar materiais

que preparassem os alunos para o aprendizado de uma língua estrangeira. Entre os pioneiros nessas publicações, já no final do século XVII, estavam Johann Valentin Meidinger e de Johann H. Seidenstücker. Esse teria sido o cenário inicial do Método Gramática-Tradução. Mas Kelly assevera que, em sala de aula, esse método só entrou na primeira década do século XIX, no sistema escolar da Prússia.

Howatt (1984) confirma o surgimento do Método Gramática-Tradução na Prússia e argumenta que bem se poderia chamá-lo “*Grammar School Method*” por ter sido idealizado para atender as necessidades, aspirações e ambições da escola européia, particularmente, a alemã do século XIX. Um dos propósitos era passar do ensino de línguas individualizado e dirigido aos adultos para o ensino a um número maior de escolares.

Em termos documentais, os textos mais conhecidos sobre o Método Gramática-Tradução são do gramático alemão Heinrich Gottfried Ollendorf, publicados em 1840 (Kelly, 1969: 52). Mas o primeiro curso de Inglês nesse método foi escrito por Johann Christian Fick e publicado na Alemanha, em 1793, segundo o modelo para o ensino de francês, de Meidinger — a quem Howatt (1984: 132) designa o título de criador do método.

O Método Gramática-Tradução se popularizou no final do século XVIII e dominou o ensino de línguas na Europa entre 1840 e 1940, mas até a metade do século XIX, começou a ser rejeitado, principalmente, por não preparar os aprendizes para a comunicação oral. Uma das razões para essa demanda foi o aumento dos contatos entre os europeus em decorrência dos novos meios de transporte. As principais características e os princípios elementares do Método Gramática-Tradução se resumem em:

- (a) A linguagem literária é considerada superior à língua falada e a cultura é expressa pela literatura. A língua-alvo é interpretada como um sistema de regras a ser observada em textos e frases que, ao serem comparadas às regras da língua materna, levam à compreensão dos significados. A língua materna é mantida como o sistema referencial para a compreensão e aprendizado da segunda língua e é utilizada para instrução.
- (b) O ensino de línguas é visto como uma atividade intelectual e mental que envolve a memorização de regras, a manipulação sintático-morfológica da língua e o intenso exercício da tradução.

- (c) As principais habilidades a serem adquiridas são leitura e escrita, por isso, o objetivo é capacitar os alunos para a leitura da literatura da língua-alvo através do ensino detalhado de análise das regras gramaticais e da posterior aplicação desse conhecimento na tradução de frases e textos. O vocabulário advém dos textos lidos, de listas de palavras com sua respectiva tradução e de dicionários bilíngues.
- (d) O professor é a autoridade informante e os alunos são receptores de seu conhecimento, por isso, a interação quase sempre parte do professor, havendo poucas oportunidades para que os alunos iniciem a interação ou para que esta ocorra entre alunos.
- (e) Para avaliação da aprendizagem, aplicam-se provas que incluem questões nas quais regras gramaticais devem ser aplicadas e perguntas sobre a cultura da língua-alvo, com traduções e versões.

Há um consenso de que esse método seja utilizado ainda hoje, principalmente, por não requerer muitas habilidades, como bons níveis de compreensão ou produção oral por parte do professor; por facilitar a produção, a aplicação e a correção de provas baseadas em regras; por ainda haver testes de proficiência que não requerem outras habilidades além do conhecimento de regras gramaticais e tradução; e por conseguir ensinar um aluno a ler (Brown 2001:19).

2.1.2. O Método Direto

A Revolução Industrial encurtou distâncias, intensificou o comércio e estreitou as relações culturais, levando a Europa à constituição de uma sociedade internacional. Isso tornou urgente o ensino da língua oral e essa nova situação contrastava com o ensino de línguas pelo Método Gramática-Tradução. A busca por uma metodologia que suprisse a necessidade de ensinar línguas para comunicação se intensificou. Estudos pedagógicos aperfeiçoaram as pesquisas e provocaram a modernização do ensino de línguas, que deveria

ser ministrado em função de objetivos práticos. Segundo Chagas (1967), era preciso ensinar a ler, escrever, ouvir e falar.

Esse foi o contexto que levou à criação do Método Direto, o qual se popularizou na Europa no fim do século XIX. Entretanto, a mudança no ensino de línguas, pela confirmação do Método Direto como substituto do Método Gramática-Tradução, ocorreu de forma lenta, de modo a absorver contribuições isoladas de correntes pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Esse influxo de produção e experimentação científica em várias áreas que convergiam para o ensino de línguas é conhecido como Reforma ou Período Reformista.

Segundo Howatt (1984), a Reforma foi um movimento internacional de cooperação interdisciplinar, baseada em três princípios: “*a supremacia do discurso, a centralidade do texto como o cerne do processo de ensino-aprendizagem e a prioridade absoluta de uma metodologia oral em sala*”²⁰. Liderado por foneticistas, esse foi um movimento que atraiu educadores e especialistas ligados à psicologia divididos em dois grupos. No primeiro grupo, Howatt agrega aqueles que contribuíram para a Reforma de forma individual e independente, como Jean Joseph Jacotot, Claude Marcel, Thomas Prendergast e François Gouin. O segundo grupo é constituído por aqueles que estiveram diretamente envolvidos com a Reforma, como os foneticistas Henry Sweet, Otto Jespersen, Paul Passy e Wilhelm Viëtor.

A importância da Reforma foi a de ter criado bases científicas para o ensino de línguas estrangeiras. Foi no período reformista que princípios para o desenvolvimento de métodos de ensino foram estabelecidos, assim como foram desenvolvidos procedimentos e técnicas baseados naqueles princípios. Foram esses princípios, ligados à teoria linguística, à filologia, à fonética, à pedagogia e à psicologia, que ofereceram as bases para a criação do Método Direto.

Se por um lado, porém, em alguns países como Prússia e França o Método Direto foi aceito a ponto de ter sido reconhecido e recomendado por diretrizes ministeriais (Stern: 1983: 457), por outro, gerou muita controvérsia, principalmente entre professores cujos

²⁰ Texto original: *The primacy of speech, the centrality of the connected text as the kernel of the teaching – learning process, and the absolute priority of an oral methodology in the classroom.*

argumentos contrários referiam-se muitas vezes à dificuldade de transmitir sentido sem a tradução. Por essa e outras razões, na Europa, o Método Direto caiu em declínio, provocando um breve retorno ao Método Gramática-Tradução.

Nos Estados Unidos, o Método Direto foi adotado em razão do seu sucesso na Europa, mas, também lá, não frutificou. Um dos problemas é que havia pouquíssimos professores fluentes nas línguas que ensinavam. Por esta razão e pelo fato de que se considerava que a leitura era a única das habilidades úteis para os americanos, o Método Direto foi substituído pelo Método de Leitura naquele país, entre o final dos anos 20 até o final dos anos 40.

De acordo com Kelly (1969), o Método Direto testou ao máximo as habilidades dos professores e provou estar além das capacidades dos despreparados, coincidindo com uma nova consciência entre os responsáveis pela educação e o público, de que ensinar era uma atividade profissional que demandava treinamento profissional. As principais características e princípios elementares do Método Direto se resumem em:

- (a) O que caracteriza o Método Direto é, sobretudo, o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula, tanto para as instruções, quanto para comunicação. A linguagem oral se sobrepõe à escrita e a cultura engloba história, geografia e o estudo dos hábitos e comportamentos dos nativos dos países onde a língua é falada.
- (b) O ensino de línguas baseia-se em fonética e em preceitos cientificamente estabelecidos de coerência gramatical, que se orienta pela ênfase nos sons e frases simples e da associação da língua com objetos, pessoas e elementos do ambiente. Pressupõe-se que a aprendizagem de língua estrangeira ocorra do mesmo modo que da língua materna, pela associação direta entre a língua e o seu significado, facilitada por situações de uso da língua. O processo de aprendizagem é interpretado com base na psicologia associacionista.
- (c) O objetivo é ensinar os alunos a pensar e a se comunicar na língua-alvo, por isso, a ênfase recai sobre a comunicação oral, com maior valorização do vocabulário e pronúncia, e se sobrepõe à gramática que deve ser ensinada

indutivamente, embora leitura, escrita e compreensão sejam ensinadas desde o início. O uso de texto, modelos, demonstrações, figuras e objetos são procedimentos padrão, a partir dos quais a língua é apresentada e discutida por meios de perguntas e respostas. Outros exercícios envolvem transposições, substituições, narrações, ditados e imitações.

(d) Professores e alunos assim como alunos entre si interagem simetricamente.

(e) As habilidades orais e escritas são avaliadas via produção oral ou escrita.

Não são poucas as limitações e barreiras na utilização do Método Direto, mas também são várias as suas contribuições para o ensino de línguas. Uma barreira é o não uso da língua materna como possível facilitador da instrução nos níveis iniciais; outra é a exigência que a própria metodologia impõe sobre o professor, que deve ser preferencialmente um falante nativo ou com alto nível de proficiência na língua e na cultura alvo, o que dificulta a implantação do método em muitos contextos de ensino de LE. No entanto, principalmente no caso de inglês, em muitos locais, essas características se impõem. Um exemplo são os inúmeros centros de ensino de inglês como LE espalhados pelos países anglófonos que recebem todos os anos milhares de estudantes do mundo todo, atraídos, sobretudo, pela condição de imersão na língua e na cultura daqueles países, situação considerada ideal para aprendizagem de inglês e compartilhada pelos brasileiros (Barcelos, 1995). Em situação de imersão, na qual os professores não falam a língua materna dos alunos, eles podem se valer das contribuições, princípios e técnicas do Método Direto.

2.1.3. O Método de Leitura

Diz Howatt (1984) que em plena discussão e efervescência das propostas do Método Direto dentro da Reforma, Claude Marcel propôs o seu Método de Leitura baseado em um complexo estudo sobre metodologia de ensino de línguas. Nesse estudo,

denominado *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*²¹ e publicado em 1853, Marcel definiu um papel para o ensino de línguas, materna ou estrangeira, moderna ou clássica, dentro de um contexto ainda mais complexo sobre a estrutura da educação e levava em consideração sua natureza e propósito. Na descrição de seu método, Marcel deu grande importância à didática, ou seja, aos procedimentos que levassem o aluno a pensar a língua estrangeira. Considerou ainda que o ensino de línguas deveria contemplar a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, porém, sempre por meio da leitura. Apesar das contribuições de Marcel com ênfase no texto em vez da frase e com o ensino indutivo de gramática, o autor ficou pejorativamente conhecido como o defensor do método de leitura que negligenciava todo o resto.

Mais tarde, na Europa, Michael West, um pesquisador inglês, publicou em 1926, seu *New Method Readers*²² baseado em um projeto experimental que desenvolvia em Bengala, na Índia. West conduziu uma pesquisa para conhecer as necessidades dos bengaleses em relação ao uso do inglês. A pesquisa mostrou que, por um lado, era baixíssimo o número de bengaleses que falavam inglês e, por outro, era alto o número de publicações informativas em inglês em proporção ao bengalês, em várias áreas das ciências. Com esses dados em mãos, West concluiu que era evidente a necessidade de ensinar leitura prioritariamente, principalmente, de textos informativos, em todos os anos escolares, mesmo que isso significasse não atender o ensino da linguagem oral. West pôs seu método em prática e, a partir dos resultados, desenvolveu princípios para sua aplicação definindo estratégias de leitura a serem ensinadas. Logo, porém, teve que partir de Bengala e a sua ausência impediu que seu projeto se desenvolvesse como ele planejara. Os tempos que se seguiram também contribuíram ainda mais para o distanciamento de suas idéias, pois, as décadas de 40 e 50 traziam um consenso em torno do ensino da oralidade.

Nos Estados Unidos, o método foi utilizado oficialmente após a publicação, em 1929, do documento *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*²³, que ficou conhecido por *Coleman Report*²⁴. O documento originou-se em um estudo que

²¹ Tradução: O Papel da Língua como Meio de Cultura Mental e Comunicação Internacional.

²² Tradução: Novo Método de Leitura.

²³ Tradução: O Ensino das Línguas Modernas nos Estados Unidos.

²⁴ Tradução: Relatório Coleman

avaliava a possibilidade de implantação do Método Direto e concluiu que o objetivo de se ensinar línguas para a comunicação não seria atingido por alguns fatores, entre eles, o tempo reduzido que se dedicaria ao ensino de línguas estrangeiras, o conhecimento limitado dos professores e a irrelevância da comunicação oral na vida dos estudantes americanos. O relatório fazia um diagnóstico e também prescrevia o Método de Leitura como sendo o mais adequado para aquele momento. O objetivo seria alcançado com a introdução gradual de vocabulário e gramática provenientes de pequenos textos. O ensino de LE com ênfase na leitura continuou nos Estados Unidos até a Segunda Guerra Mundial.

Na opinião de Stern (1983), o principal inconveniente e a razão maior para a substituição do Método de Leitura pelos americanos foi claramente a dificuldade de se ensinar a língua por meio de apenas uma habilidade. Supondo que o objetivo tivesse sido atingido com sucesso, ainda assim não resolveriam a necessidade de comunicação nos novos tempos.

No Brasil, segundo Ramos (2005), o ensino de leitura é, muitas vezes, confundido com o ensino instrumental. Isso porque, em 1978, foi iniciado um projeto para o ensino de inglês instrumental em âmbito nacional. Após um levantamento das necessidades dos alunos em 26 universidades, concluiu-se que aqueles universitários precisavam ser capacitados para a leitura de literatura especializada. Sendo assim, o projeto priorizou o ensino de leitura com foco nas estratégias e contrariou a tendência daquela época brasileira — o auge do áudio-lingualismo e o início da abordagem comunicativa. Mais recentemente, a publicação dos PCN-LE voltou a dar ênfase ao ensino de leitura. A diferença, porém, entre o projeto de 1978 e a implantação dos PCN é que neste não houve a análise formal das necessidades dos alunos. As principais características e os princípios elementares do Método de Leitura são:

- (a) A principal característica do método é restringir o objetivo de ensino de línguas à habilidade de leitura de textos escritos. A identificação da necessidade de leitura de textos em língua estrangeira por um grupo de pessoas é o ponto em comum nas situações em que o método foi adotado.

- (b) Acredita-se na aprendizagem pelo desenvolvimento de apenas uma das habilidades linguísticas, tendo na análise das características gramaticais e no ensino de vocabulário o apoio necessário para atingir os objetivos, o que permitiria adiar a incursão pela produção oral e escrita. Pressupõe-se, ainda, que a habilidade de leitura seja a mais fácil a ser ensinada.
- (c) O objetivo é desenvolver nos alunos a habilidade de leitura. Para atingir os objetivos, ensina-se o vocabulário de forma controlada no início, expandindo-o progressivamente. Somente a gramática necessária para a leitura deve ser ensinada e precisa apenas ser reconhecida, não dominada. Tradução é um procedimento habitual.
- (d) Os professores provêm e controlam o conhecimento transmitido aos alunos que cumprem as tarefas com o propósito de atingir os objetivos estipulados; as interações ocorrem na língua materna.
- (e) A avaliação segue o modelo de aula: os alunos são testados na leitura e interpretação de textos.

É necessário esclarecer a distinção entre Método de Leitura, ensino de leitura com fins instrumentais e ensino de leitura como uma das habilidades de linguagem, embora se fundam em seus princípios. O Método de Leitura, em poucas palavras, iniciou-se com os estudos de Claude Marcel, que desejava o ensino de línguas estrangeiras a partir da leitura e pela leitura intensiva. Evoluiu nos estudos de Michael West, que encontrou nesse método a solução para um problema local na Índia, e teve seu ponto culminante nos Estados Unidos ao ser adotado como metodologia no ensino de línguas estrangeiras no ensino público.

O ensino de leitura com fins instrumentais nasceu da abordagem instrumental de ensino de línguas e surgiu como solução para uma geração de aprendizes, principalmente, imigrantes que precisavam de conhecimentos específicos da língua para desempenhar suas funções — uma das necessidades era a leitura de textos técnicos, assim como ocorreu na Índia à época de West e no Brasil, à época da implantação do ensino de inglês instrumental para fins acadêmicos. Como se pode ver, a certa altura, um e outro se definem, mas as origens continuam as mesmas.

Por fim, o ensino de leitura como uma das habilidades de linguagem, ao mesmo tempo, não é Método de Leitura, não é ensino de leitura com fins instrumentais, mas é uma das áreas de ensino de línguas que evoluiu a partir daquelas teorias de Marcel e das anteriores. Entendemos que, nesse sentido, ensinar um aluno a ler uma LE significa ensiná-lo a reconhecer e interpretar desde os menores segmentos gráfico-estruturais do texto até características lingüístico-discursivas mais complexas, como é o caso de construções que pretendam denotar atitudes de ironia ou humor. O aluno que adquire essa capacidade tem a oportunidade de vivenciar a língua através da leitura e, em classe, o trabalho partilhado entre professores e alunos e se constitui em um processo ativo. Esse modo de ensinar a ler em uma língua estrangeira se contrapõe à leitura como atividade escolarizada passiva que vai servir para a decodificação de símbolos, espelhada em atividades como grifar palavras para aprender vocabulário, conjugar verbos ou verificar sua grafia que se constitui em uma atividade passiva.

2.1.4. O Método Áudio-lingual

A Segunda Guerra Mundial e a conseqüente necessidade de os oficiais americanos comunicarem-se em outras línguas estrangeiras provocaram mudanças radicais no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. Entre 1941 e 1943, o exército americano desenvolveu um projeto²⁵ para ensinar línguas estrangeiras aos seus oficiais. Segundo Stern (1983), entre os resultados, o projeto mostrou que o treinamento lingüístico poderia ser feito de forma não convencional a um número massivo de aprendizes, com diferentes níveis de conhecimento, de forma intensiva e com foco na produção oral.

Além disso, um dos principais méritos desse projeto foi o de entregar a responsabilidade da solução do problema, naquelas circunstâncias, aos acadêmicos da área de lingüística. Os linguistas envolvidos no projeto, sob liderança da Sociedade Lingüística da América, tinham como missão utilizar sua experiência na descrição de línguas para analisar as línguas a serem ensinadas e, baseados nessa análise, produzir materiais de ensino. Vários foram os estudiosos que se dedicaram a essa tarefa, em diversas línguas.

²⁵ ASTP - The Army Specialized Training Program

Entre eles, destacou-se Leonard Bloomfield, que publicou em 1942, um guia prático para os linguistas.

Enquanto alguns linguistas se dedicavam aos estudos de línguas “*exóticas*”, na Universidade de Michigan, um outro grupo estudava, do ponto de vista da linguística estrutural, o ensino de língua inglesa como segunda língua. Na liderança desse grupo, estava Charles Fries, que defendia o uso da análise descritiva como base na produção de materiais de ensino. Sua maior contribuição para a área foi a monografia *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, publicada em 1945. Um dos resultados do trabalho desenvolvido em Michigan foi um curso de inglês para estudantes latino-americanos e outro para chineses. Robert Lado sucedeu Charles Fries como diretor do Instituto e, em 1957, publicou o primeiro estudo sistemático sobre métodos de análise contrastiva como base para a preparação de materiais de ensino e avaliação de línguas.

As inovações trazidas pelo projeto do exército americano também provocou muitos debates e criou um fenômeno envolvendo governos e cientistas, denominado por Stern (1983) como fenômeno pós-guerra. Por um lado, esse fenômeno se caracterizou por uma tomada de consciência, em vários países, a respeito dos problemas que envolviam a educação e o ensino de línguas. Percebeu-se que, além de resolver o problema entre os imigrantes, o ensino de línguas deveria assegurar a comunicação em nível internacional para fins turísticos, culturais, comerciais e científicos. Por outro lado, houve o crescimento do interesse no estudo científico dos problemas de língua e linguagem, fortalecendo a Linguística como disciplina individual. Ao mesmo tempo, o estudo de línguas, do ponto de vista de outras disciplinas como psicologia e sociologia, criou vínculos que geraram a Psicolinguística e a Sociolinguística, as quais se firmaram nos anos 50 e 60, respectivamente.

Em resumo, a base teórica e linguística na área da análise contrastiva, propiciada pelo método de treinamento do exército americano combinada com a psicologia comportamental e o cenário político social, levou ao desenvolvimento do Método Áudio-lingual, que atingiu contornos definidos no final dos anos 50. O método foi amplamente adotado e proveu fundamentos para a produção de materiais de ensino em faculdades e universidades nos Estados Unidos e Canadá — como as conhecidas *Lado English Series*

(Lado 1977) — e ainda pode ser reconhecido em materiais atuais para o ensino de línguas (Richards & Rodgers, 2001: 54).

As inovações metodológicas produzidas nos Estados Unidos, relativas ao Método Áudio-lingual nos anos 50, influenciaram o ensino de línguas modernas e de inglês como LE na Inglaterra até o início dos anos 60, mas, tanto pelas diferenças de contexto social quanto pelo legado da Reforma e do Método Direto, no país americano, o Método Áudio-lingual ganhou outras características e gerou o Método Oral Situacional, que será discutido mais adiante.

Se nos Estados Unidos, os avanços científicos dos anos 40 para o ensino de línguas emergiram a partir da iniciativa do exército americano, na Inglaterra, a organização da área para a produção de conhecimento começou em 1934 com a fundação de um comitê de relações com outros países²⁶, o qual, um ano mais tarde, se chamaria Conselho Britânico²⁷. Os sinais da consolidação só viriam após o fim da Guerra, quando publicações foram lançadas e iniciativas junto a várias universidades inglesas foram tomadas.

Nos anos 30, houve um fluxo expressivo de refugiados de países da Europa Central para a Inglaterra. Eram, na maioria, adultos com bom grau de instrução que necessitavam de inglês para as tarefas do dia-a-dia e, portanto, havia uma necessidade de aprendizagem diferente daquela proposta para o ambiente escolar, objetivo tão perseguido pela Reforma. A resposta para o problema veio pela produção de materiais para o ensino de inglês como LE durante toda a década, em sua maioria, baseados na frequência de uso das palavras. Para produzi-los, contou-se com a união da experiência de Michael West na pesquisa de vocabulário e de Harold A. Palmer como especialista do Método Direto. Esse trabalho foi continuado por Albert Hornby, principalmente, após a morte de Palmer.

Os estudos sobre a frequência de vocabulário, a proposição do que se chamou de inglês básico ou essencial — no sentido de mínimo necessário para tarefas cotidianas — e a junção de grupos lexicais em torno de assuntos e temas determinaram a diferença entre a versão americana e a versão inglesa do Método Áudio-lingual, referido como Oral-Situacional por Howatt (1984) e sobre o qual não trataremos em detalhes, mas cujas bases

²⁶ The British Committee for Relations with Other Countries.

²⁷ British Council.

serão revistas na seção sobre o ensino comunicativo. Os princípios elementares e principais características do Método Áudio-lingual são:

- (a) O Método Áudio-lingual reflete a linguística descritiva, estrutural e contrastiva. O aprendizado de línguas é interpretado pelas bases da psicologia comportamental ao que tange os conceitos de estímulo e resposta e reforço condicionado, com ênfase no aprendizado livre de erros, conseguido através de atividades bem controladas. O conceito é o de que cada língua contém um sistema fonológico, sintático e morfológico único, em conformidade com a linguística descritiva. A cultura se espelha na linguagem do dia-a-dia e no estilo de vida dos falantes nativos.
- (b) O aprendizado ocorre pela formação de novos hábitos linguísticos, repetição de padrões e pelo reforço positivo; a fala conduz ao aprendizado das outras habilidades.
- (c) O objetivo é formar nos alunos novos hábitos para que eles adquiram padrões estruturais que os levarão ao uso automático da língua-alvo para comunicação, sem que pensem na língua materna, cujo uso, presume-se, interfere negativamente no aprendizado. Para impedir a interferência e erros, usa-se a análise contrastiva como indicador das áreas de maior vulnerabilidade. A aprendizagem das habilidades é iniciada pela compreensão oral seguida pela fala, leitura e escrita, o vocabulário é agregado aos poucos e a gramática é ensinada indutivamente.
- (d) O professor direciona e controla a ação dos alunos provendo modelos para que os alunos imitem e respondam com a maior precisão possível. A maior parte da interação acontece a partir da ação do professor e há pouca interação aluno-aluno.
- (e) A forma de avaliação da aprendizagem gira em torno do reconhecimento de padrões estruturais.

Por fim, assim como nos métodos que antecederam o *Áudio-lingual*, muitos dos princípios e técnicas desse método ainda podem ser reconhecidos nos mais diversos tipos de materiais de ensino, mas a sua popularidade começou a declinar nos anos 60. Primeiro, pelo questionamento de suas bases teóricas calcadas na *linguística descritiva* e na *psicologia comportamental*, depois, pelo descompasso entre as mudanças teóricas e a aplicação prática, gerando uma confusão que facilitou a abertura de caminhos para as novas teorias de ensino comunicativo.

2.1.5. O Ensino Comunicativo

Assim como nos métodos descritos anteriormente, o ensino comunicativo começou a tomar corpo no início dos anos 60, a partir dos avanços nas áreas de pesquisa direta ou indiretamente ligados ao ensino línguas e da combinação de fatores sociais, políticos, educacionais e econômicos.

Na área de educação, Howatt (1984) aponta o aumento nos investimentos e a expansão do ensino superior na Inglaterra nos anos 70, com o objetivo de suprir a demanda por qualificação profissional e impulsionar o financiamento e a produção de pesquisa em diversas áreas de conhecimento. Em termos sociais e econômicos, havia um grande número de estrangeiros buscando aquele país para o estudo de inglês, principalmente, atraídos pela desvantagem cambial, o que beneficiou a área de ensino de línguas. Isso resultou em uma política educacional com ideologia reformista e garantiu projetos bem-aceitos tanto para resolver problemas específicos no ensino de línguas quanto para a produção de materiais de ensino.

Ao que se refere às questões metodológicas, as idéias do *áudio-lingualismo* já não se sustentavam e se faziam necessários estudos mais focados nas questões de linguagem que levassem em conta o sujeito e o contexto social. De qualquer forma, a partir das experiências, dos sucessos e insucessos do *áudio-lingualismo*, despontaram as propostas para o ensino comunicativo que se desenvolveram simultaneamente na Inglaterra e nos Estados Unidos.

A diferença de tradições entre Estados Unidos e Inglaterra resultou no desenvolvimento de duas histórias que se entrecortam. Na Europa, a ênfase recaiu sobre o discurso e suas circunstâncias, situação na qual a língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos. Nos Estados Unidos, a ênfase dada ao código da língua, pela influência da Linguística estruturalista, levou ao desenvolvimento do conceito de Competência.

Na Inglaterra, serão encontradas raízes do ensino comunicativo já nos estudos linguísticos de John Rupert Firth (1890-1960), professor de inglês que, de acordo com Howatt (1984), iniciou sua carreira na Índia, na década de 1920. Nos anos 40, esteve à frente da *School of Oriental Studies*²⁸, instituição que representava o interesse britânico pelas línguas e culturas orientais, particularmente da Índia.

Influenciado pelo antropólogo Bronislaw Malinowski²⁹, Firth elaborou sua estrutura de análise linguística que tinha como cerne o conceito de “*context of situation*”. Para Firth, as elocuições, assim como a linguagem não-verbal, refletiam a atividade social regulada pelo contexto. O trabalho mais representativo de Firth foi em fonologia, ao qual Michael A. K. Halliday deu prosseguimento detalhando propostas de descrição gramatical e lexical. A primeira contribuição de Halliday foi a publicação de “*Categories of the theory of grammar*” em 1961 e a expansão de seus estudos culminou em sua Gramática Sistêmica, que consistia em um instrumento para relacionar forma e função da língua, mantendo os princípios de Firth de preservar a unidade e o uso da língua.

Em meados dos anos 70, o Conselho Europeu, por meio de especialistas (van Ek 1975), desenvolveram o Nível Limiar³⁰, uma especificação dos objetivos mínimos que interessavam ao estudante adulto numa perspectiva de comunicação internacional. Uma vez identificadas as necessidades, estabeleciam-se as funções e criava-se o programa que atingiria os objetivos. Lançaram-se, assim, programas de ensino baseados nas necessidades dos alunos, com conteúdos funcionais e aos quais agregou-se o termo comunicativo.

²⁸ Tradução: Escola de Estudos Orientais.

²⁹ Em 1923, Malinowski publicou “*The problem of meaning in primitive languages*”, em que defendia que a mais importante função da linguagem era essencialmente pragmática, constituindo uma forma de comportamento indispensável à ação humana. (Howatt, 1984: 255)

³⁰ Threshold Level.

Em toda a Europa, proliferaram estudos acerca do ensino comunicativo, já que isso interessava a todos os países que integravam o Conselho Europeu, mas na Inglaterra, pelas razões já expostas, as pesquisas se sucederam de forma intensa resultando na publicação de obras que representaram um marco para o ensino comunicativo. Tardin (2007: 285-286) organizou cronologicamente os principais estudos sobre o “*comunicativismo*”, dos quais, foram selecionados aqui os publicados na Inglaterra:

1971 – O Conselho da Europa, órgão de difusão cultural e educacional, requisitou a um grupo de especialistas um sistema único para o ensino de línguas e Wilkins apresentou um programa diferente baseado em categorias nocionais e funcionais de natureza semântico-gramatical e pragmática que foi considerado um marco no início do comunicativismo.

1973 – Halliday reivindica a necessidade de incorporar o estudo do uso da língua no centro da Teoria Lingüística, considerando o SIGNIFICADO como resultante da negociação nos contextos socioculturais em que têm lugar os atos de fala.

1975 – van EK publica o Nível limiar – *The Threshold Level* – considerado o motor de difusão do enfoque comunicativo para outras línguas.

1976 – Halliday e Hasan lançam *Cohesion in English* em que apontam a importância dos elementos coesivos na organização textual.

1976 – Wilkins lança o livro *Notional –l Syllabuses* em que a competência comunicativa abrange funções sociais da linguagem. O ensino deve adequar-se às necessidades dos aprendizes e a gramática e o vocabulário são meios a serviço da comunicação.

1978 – Widdowson publica *Teaching Language as Communication* em que alerta os professores para o ensino do domínio da expressão discursiva além do nível da frase. Esse livro foi traduzido por Almeida Filho com o título de O Ensino de línguas para a comunicação.

1978 – Munby publica *Communicative Syllabus Design*.

Pela descrição de Tardin, vê-se que a produção científica de uma década foi decisiva para uma nova visão do ensino de línguas. Nessa nova visão, pela primeira vez, a comunicação se apresentava proeminente em relação às convenções da forma linguística e caracterizava a abordagem nocional-funcional, que é uma das sementes do ensino comunicativo.

Se as palavras “função” e “uso” (da língua) e “necessidade” (de uso da língua) resumem os interesses dos linguistas ingleses e respectivas autoridades da área de ensino, inglesas e européias, a palavra “competência” descreve a preocupação dos linguistas americanos e os projetos desenvolvidos nos Estados Unidos nos anos que se seguiram.

Naquele país, as primeiras sementes do ensino comunicativo brotaram das discussões que sucederam o estudo do linguista Noam Chomsky, *Syntactic Structures*³¹, publicado em 1957. Chomsky refutava a Linguística Descritiva de Bloomfield-Fries, argumentando que a mesma não levava em consideração características fundamentais da linguagem — como a criatividade — e propunha um novo sistema de regras para a descrição da estrutura de frases através de sua *Transformational Generative Grammar*³². Em 1965, Chomsky publicou *Aspects of the Theory of Syntax*³³ e estabeleceu o seu conceito de “*Competência Linguística*” como sendo o domínio que o falante tem de uma gramática internalizada e expressa através de sua língua.

No início dos anos 70, Dell Hymes³⁴, reagindo ao modelo de competência de Chomsky, estabeleceu uma estrutura para a descrição do uso da língua, a qual denominou “*Competência Comunicativa*”. Para ele, uma teoria linguística deveria, além de descrever como uma língua era estruturada, incorporar conceitos de comunicação e cultura considerando a forma pela qual a língua é usada dentro de um contexto social. Segundo suas considerações, “*Competência Comunicativa*” é a capacidade de discriminar o contexto para nele usar a língua eficazmente.

As discussões em torno do conceito de competência comunicativa prosseguiram nos estudos de Savignon (1972) que, preocupada com as questões pedagógicas na sala de aula de ensino de línguas, usou o termo “*competência*” para caracterizar a habilidade dos alunos em usar a língua estrategicamente para negociar sentidos, seja pedindo informações e esclarecimentos, seja usando circunlocução ou arriscando-se em qualquer outra estratégia para comunicar-se.

Canale & Swain (1980), desejando delimitar conteúdos para um ensino de línguas mais efetivo, reformularam e expandiram o conceito de competência comunicativa de Hymes e incluíram o elemento estratégico de Savignon. Para eles, as estratégias representavam um aspecto importante da competência comunicativa e deveriam ser

³¹ Estruturas Sintáticas.

³² Gramática Gerativa Transformacional

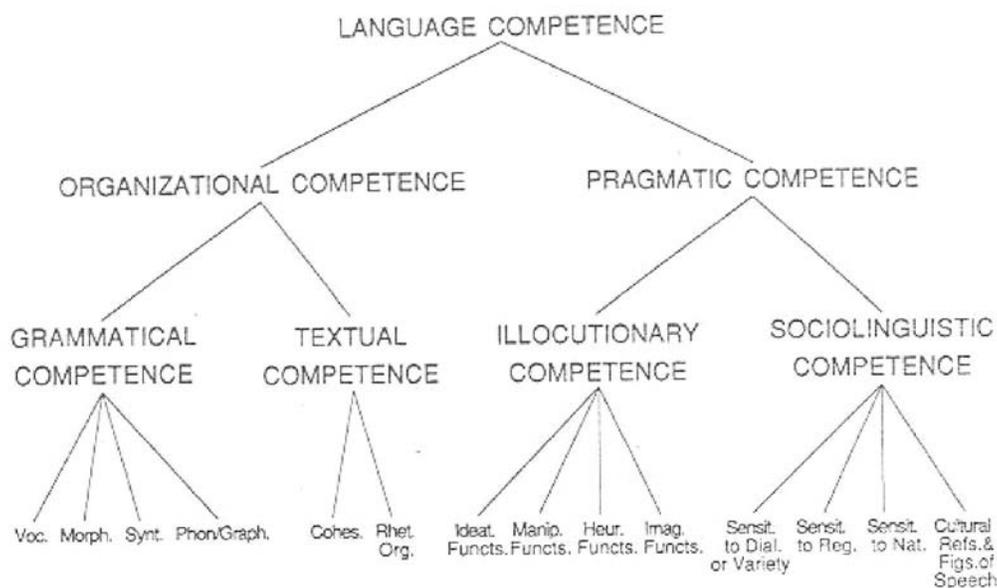
³³ Aspectos da Teoria da Sintaxe

³⁴ Hymes, D. On Communicative Competence. Trabalho lido originalmente na Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University, June 1966. Reeditado parcialmente em Pride and Holmes (eds.) 1972: 269-93.1966/72

integradas à gramática e à sociolinguística. Sendo assim, a competência comunicativa para Canale & Swan seria alcançada se “*Competência Gramatical*”, “*Competência Estratégica*” e “*Competência Sociolingüística*” fossem desenvolvidas na mesma medida. Esse modelo foi revisto por Canale (1983), que manteve “*Competência Gramatical*”, “*Estratégica*” e “*Sociolingüística*” e incluiu “*Competência Discursiva*”.

Já nos anos 90, outras inovações se incorporaram ao conceito de competências. Destacaram-se os modelos de Bachman (1990) e Celce-Murcia (1995). O modelo de competência linguística de Bachman, desenvolvido com o propósito de prover subsídios para pesquisas na área de avaliação, caracterizava os processos de conhecimentos específicos que são usados na comunicação e se organizava de maneira que a “*Competência Lingüística*” subdividia-se em “*Organizacional*” e “*Pragmática*”. A primeira englobava as competências “*Gramatical*” e “*Textual*” e a segunda, as competências “*ilocucionária*” e “*sociolingüística*”, como é possível verificar na Figura 1:

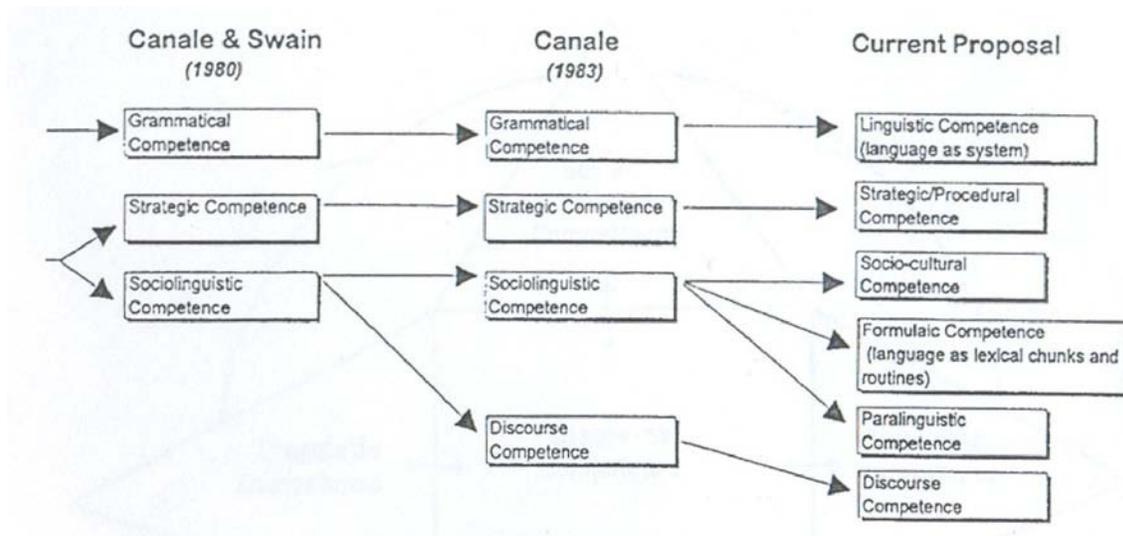
FIGURA 1 – MODELO DE COMPETENCIAS DE BACHMAN



Fonte: Bachman, 2003:88.

Já Celce-Murcia (1995) expandiu o modelo de Canale (1983). Ela renomeou as competências “Gramatical” e “Estratégica”, manteve a “Competência Discursiva” e dividiu a “Competência Sociolingüística” em três tópicos diferentes, como pode ser visto na Figura 2:

FIGURA 2 – RECONFIGURAÇÃO DAS COMPETENCIAS SEGUNDO CELCE-MURCIA (1995)

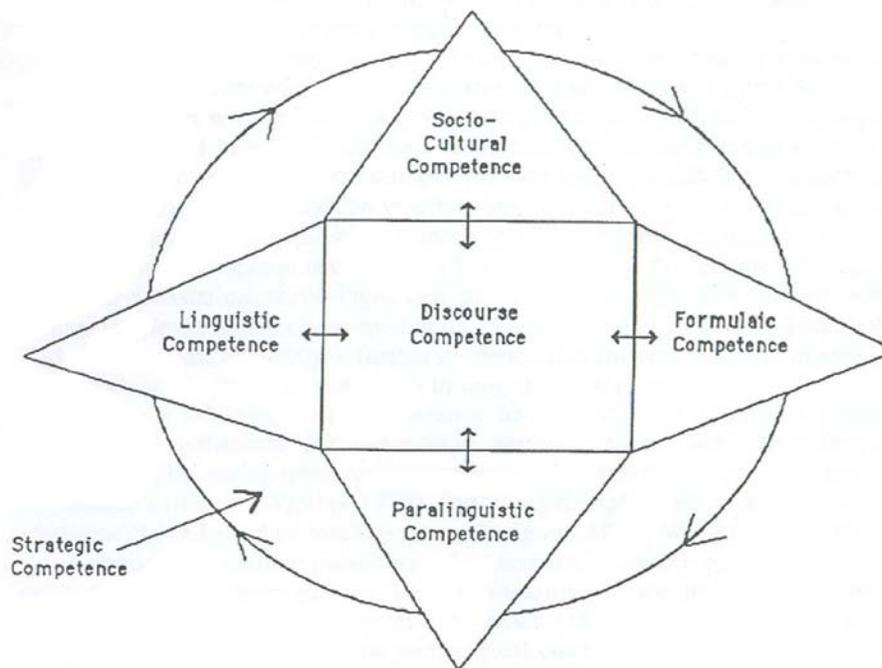


Fonte: Celce-Murcia (1995) p. 701

O modelo de Celce-Murcia não é apenas expansão do modelo de Canale, mas um redimensionamento, como ela faz questão de mostrar na Figura 3:

FIGURA 3 – COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Figure 3. Interactions among components of communicative competence



Fonte: Celce-Murcia (1995) p. 703

Através da Figura 3, a autora mostra que o discurso é o cerne da Competência Comunicativa, local onde as competências se encontram, se realizam, podem ser avaliadas e se inter-relacionam com as estratégias. Um dos pontos mais inovadores de sua proposta é a nivelção da “*Competência Paralingüística*” com as demais, o que mostra que o discurso pode também ser não-verbal.

Como já foi visto, o ensino comunicativo parece ter dois pontos de origem que partiram de escolas científicas distintas, mas se mesclaram na formação do Paradigma Comunicativo. Apesar de já haver passado quase cinquenta anos desde as primeiras propostas, ainda não é possível ver o ensino comunicativo de uma perspectiva recuada, como já se faz com as outras propostas metodológicas discutidas acima. Alguns autores, no entanto, já compilaram informações e estabeleceram as fases de composição do paradigma.

É o caso de Richards & Rodgers (2001) que vêm nas propostas do Conselho Europeu, consolidadas nos trabalhos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit & Johnson, a base do ensino comunicativo funcional. Eles consideram que a rápida publicação, aceitação e aplicação dessas idéias internacionalmente iniciaram o ensino comunicativo e identificam três fases de seu desenvolvimento: a primeira, quando a maior preocupação era desenvolver materiais com conteúdos que promovessem Competência Comunicativa, representada por Wilkins (1976); a segunda, representada por Munby (1978) e caracterizada pela ênfase nos estudos da análise das necessidades dos alunos, serviu para compor materiais e organizar métodos; a terceira e última fase, representada por Prabhu (1987) e Johnson & Johnson (1998), deu enfoque às atividades desenvolvidas em sala de aula como base da metodologia.

No Brasil, nas palavras de Almeida Filho (2007: 87), há sinais esporádicos de desalento, retrocesso e anúncios de esgotamento do paradigma, mas a prática comunicativa ainda apresenta potencial de desenvolvimento que não poderá ser desconsiderado na próxima década. As principais características e os princípios elementares do ensino comunicativo são:

- (a) O ensino comunicativo de línguas começa do entendimento de que a língua, verbal ou não, é utilizada para a comunicação oral ou escrita e, nessa comunicação, a construção de sentidos deve ser negociada entre os participantes. Em seus fundamentos, o ensino comunicativo de línguas recebeu contribuições da sociolinguística, da visão cognitiva de aprendizagem de línguas e da visão humanística da educação. A sociolinguística considera a linguagem inseparável do contexto sociocultural e assume que ensinar uma língua é ensinar cultura — ambas são inseparáveis — porque representa o modo de vida das pessoas nativas em uma determinada língua. A visão cognitiva enfatiza o esforço do aprendiz ao buscar a compreensão das mensagens. A visão humanística entende que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e que as atividades educacionais combinam objetivos cognitivos e afetivos.

- (b) A língua é aprendida para comunicar algo e suprir o interlocutor com uma informação que ele não tem. Para isso, utiliza atividades interativas e cooperativas. O processo de aprendizagem deve ocorrer para a comunicação e através da comunicação de forma autêntica e significativa. Tem-se a aprendizagem como um processo de construção criativa que considera tentativa e erro, portanto, os erros são considerados naturais dentro do processo de aprendizagem e devem ser tolerados.
- (c) O objetivo é levar os alunos à aquisição de Competência Comunicativa, o que deve incluir o conhecimento da forma, dos significados e das funções de linguagem. As quatro habilidades são desenvolvidas desde o início e fluência e adequação de uso da língua são dimensões a serem enfatizadas. A aula deve ser conduzida na língua-alvo servindo como um veículo de comunicação também nesse contexto e a língua materna não deve ser utilizada.
- (d) O professor é um facilitador da aprendizagem e organizador das atividades em sala e os alunos são comunicadores e co-responsáveis pelo seu aprendizado. O professor é o iniciador da interação, mas, uma vez iniciada a atividades, a interação deve ser prioritariamente entre alunos.
- (e) Tanto na produção oral quanto escrita, avalia-se a fluência assim como o conhecimento que o aluno tem das estruturas através de atividades comunicativas.

Como foi visto anteriormente, o ensino comunicativo não é o único a ter como objetivo o ensino de língua para a comunicação e o que difere essa forma de ensinar das outras já apresentadas não são seus propósitos ou procedimentos. A diferença recai sobre a complexidade das questões que tem emergido ao longo de seu desenvolvimento e impossibilitado o seu enquadramento rígido em um modelo que dê conta de explicá-la a partir de recortes e modelos pré-fixados. É essa característica do ensino comunicativo que nos conduz ao período já conhecido como “pós-método”, do qual trataremos a seguir.

2.2. A ruptura com o conceito de método

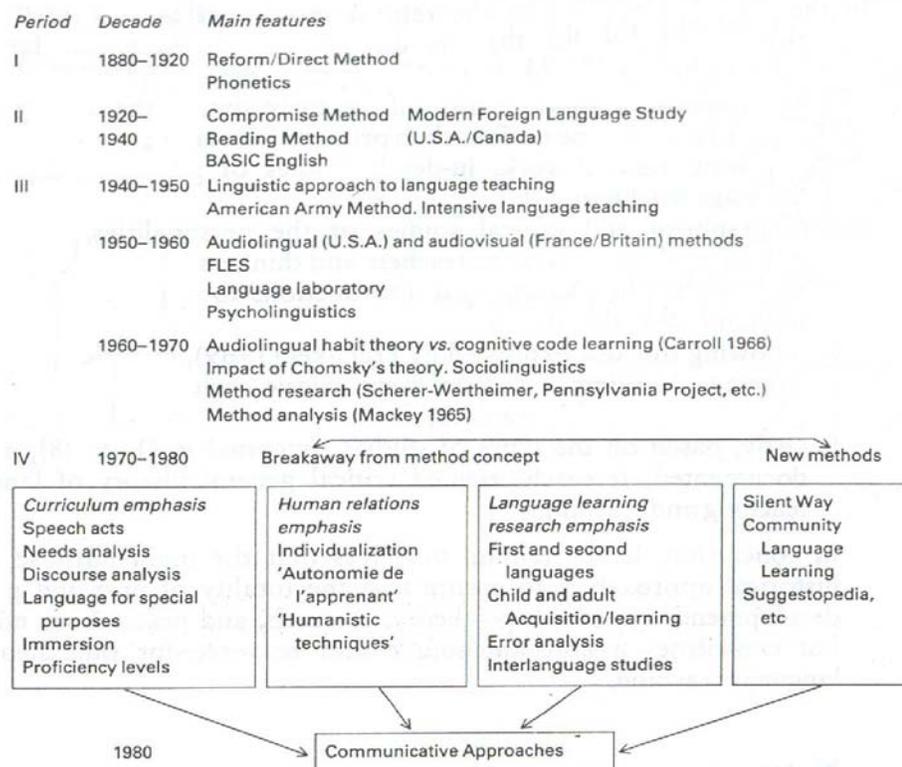
Ao fazer essa retrospectiva da história do ensino de línguas, foi possível ver que, em um período de aproximadamente cem anos, o conceito de método emergiu e tornou-se a preocupação de teóricos e professores. Essa busca por um modelo único de ensino desencadeou uma sucessão de métodos até que, nos anos 60, começou-se a perceber que um único método não daria conta da complexa tarefa de ensinar línguas.

Apesar dessa constatação, nos anos 70, o pensamento de que um único método, com técnicas limitadas, resolveriam o problema do ensino de línguas ainda era recorrente. Segundo Richards & Rodgers (2001), esse pensamento é representado pelos “*designer methods*” ou “*guru-led methods*” que agrupam os seguintes métodos: “*The Community Language Learning*” de Charles Curran (1972); “*The Silent Way*”, de Caleb Gattegno (1972); “*Total Physical Response*”, de James Asher (1977) e “*Suggestopedia*” de Georgi Lozanov (1978). Esses métodos tiveram vida curta porque eram ligados principalmente a procedimentos muito específicos e limitados, advindos de teorias que não se sustentaram e caíram no descrédito.

Stern (1983:495) faz um esquema que resume essa história apresentado na Figura 4:

FIGURA 4 – AS TENDÊNCIAS DE ENSINO DE LE EM CEM ANOS

A sketch of recent and current trends: 1880–1980 113



Os métodos resistiram até os anos 80, depois disso, emergiram discussões que refutavam o conceito de método como um conjunto de procedimentos e adotou-se uma interpretação mais abrangente do ensino de línguas, que deveria ser consistente com a grande variedade de situações nas quais o ensino ocorre.

Prabhu (1990) e Allwright (1991) questionaram a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras. Prabhu propôs o fim da busca pelo melhor método e a abertura de uma nova discussão que contemplasse o ensino de línguas de forma “*global*”. Do mesmo modo, Allwright recomenda que os profissionais do ensino de línguas, a partir de sua experiência profissional e de pesquisas, estabeleçam seus princípios, essencialmente, nas decisões locais e de sala de aula. Isso muda

significativamente o papel dos professores, que são encorajados a utilizar uma abordagem que seja específica ao seu contexto. Sendo assim, o professor tem grande liberdade de experimentação e, ao mesmo tempo, maior responsabilidade.

A era pós-método representa a defesa do ecletismo no ensino de LE como forma de liberdade e flexibilidade metodológica, o que significa a ruptura da rigidez imposta pelos métodos e a valorização dos professores, alunos e contextos de aprendizagem. Essa flexibilidade possibilita que o professor faça escolhas metodológicas e seja mais coerentes com o seu local de atuação. Isso representa um rompimento com procedimentos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula idealizadas e desconsideraram diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas.

Convém destacar que o ecletismo não deve ser compreendido como ausência metodológica e deve ser guiado por princípios, conforme defende Brown (2001) e Almeida Filho (2007). Uma prática flexível deve ser coerente e plural onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Para adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas, deve ter objetivos claros e conhecer os caminhos que deverá percorrer para atingir seus objetivos. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino e aprendizagem.

2.3. Considerações finais do Capítulo 2

O objetivo deste capítulo foi explorar as propostas metodológicas mais influentes de ensino de LE e observar informações históricas e suas principais características. Antes, porém, buscamos na literatura autores que já tivessem discutido as diferentes propostas e analisamos e comparamos seus critérios e conceitos em suas descrições. Esse panorama nos permitiu ver que as inovações metodológicas emergem a partir de situações locais específicas e da necessidade de se atingir a eficiência no ensino. Vimos, também, que é impossível delimitar um método ou abordagem segundo critérios rígidos, pois as bases teóricas que os fundamentam sevem como trampolim para novos pressupostos.

Pudemos ver, ainda, como já percebera Stieglitz (1995), que não estudamos a história de métodos, e sim, a história das teorias sobre como ensinar LE. Isso porque não há informações, principalmente quantitativas, que evidenciem que um ou outro método tenha sido usado sistematicamente. Há exceções, como é o caso do uso do Método Áudio-lingual pelo exército americano, mas, na maioria dos casos, os métodos eram muito mais objetos de estudos dos teóricos do que instrumentos utilizados pelos professores.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta dos documentos, a primeira leitura revelou os dados considerados relevantes para este trabalho e selecionados para análise em três etapas.

Na primeira etapa, houve a leitura dos documentos mais antigos referentes à organização da Faculdade e do curso de Letras e, posteriormente, a leitura dos programas e ementas. Depois disso, foi elaborada uma tabela que possibilitou a visualização da oferta das disciplinas de língua inglesa nas grades ano a ano e a localização de padrões de semelhança e de mudanças ao longo dos anos, o que permitiu uma visão global das informações.

Na segunda etapa, todo o período foi dividido e estudado em cinco períodos menores. O critério de divisão foi baseado nas mudanças mais significativas reveladas pela organização das tabelas relativas ao currículo, à nomenclatura e à descrição das disciplinas quanto aos seus objetivos e conteúdos.

Ao 1º período, foi atribuída a denominação de “Primórdios” por se referir aos primeiros tempos da organização do Curso de Letras até o ano de 1952. O 2º período cobre os anos entre 1959 e 1970; o 3º período engloba os anos entre 1971 a 1990; o 4º período abarca os anos entre 1991 e 1994; e o 5º período refere-se aos anos de 2000 a 2003.

Na terceira etapa, cada um dos períodos foi caracterizado e, quando possível, descrito:

(1) Os projetos de estruturação do ensino em relação:

- (a) à organização do curso
- (b) à nomenclatura das disciplinas
- (c) à alocação das disciplinas nas grades
- (d) ao número de horas ofertadas
- (e) ao número de alunos em sala

(2) Os componentes do ensino língua e visão de linguagem em relação à:

- (a) gramática
- (b) fonética/fonologia
- (c) leitura
- (d) escrita
- (e) tradução e versão
- (f) comunicação
- (g) cultura, segundo a descrição dos objetivos, conteúdos e ementas das disciplinas

(3) Os elementos metodológicos segundo:

- (a) os métodos e procedimentos utilizados
- (b) as atividades discentes
- (c) os critérios de avaliação

Apesar da tentativa de levantamento a partir de um padrão para orientar a descrição, isso nem sempre foi possível de se seguir em todos os períodos, já que houve limitação de dados, principalmente, nos Primórdios. A partir do ano de 1959, já havia programas que continham os tópicos que seriam ensinados dentro das disciplinas e, somente a partir de 1976, os programas foram apresentados com detalhes que possibilitariam a caracterização compreendendo todos os tópicos da terceira etapa.

Foram levantadas informações sobre disciplinas de “*Literatura Inglesa e Norte-Americana*” e das “*Optativas*” — tanto das optativas de língua quanto das optativas de literatura — para que se pudesse verificar se haveria compatibilidade entre o número de horas dedicadas aos estudos de língua e literatura e se esses dados, considerados secundários, contribuiriam, de alguma forma, para a análise dos dados principais. Os resultados são discutidos nas seções 3.7 e 3.8 deste capítulo.

3.2. Primeiro Período - Os Primórdios – Da fundação até 1952

A Universidade pesquisada foi criada pelo Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934 e teve seus estatutos aprovados pelo Decreto nº. 6.533, de 4 de julho de 1934. O primeiro regulamento da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras foi aprovado pelo Decreto nº. 7.069, de 6 de abril de 1935. Por esse decreto, a “*Secção de Letras*” foi definida em duas “*Subsecções*”: (1ª) *Letras clássicas e Português* e (2ª) *Línguas estrangeiras*. Cada uma das duas subsecções contava com cinco “*Cadeiras*”³⁵ e as de línguas estrangeiras eram:

1ª - Língua e Literatura Francesa

2ª - Língua e Literatura Italiana

3ª - Língua e Literatura Espanhola

4ª - Língua e Literatura Inglesa

5ª - Língua e Literatura Alemã

Em 1939, todas as Faculdades de Filosofia do país foram obrigadas a se adaptar ao padrão oficial estabelecido pela Faculdade Nacional de Filosofia, criada no Rio de Janeiro pelo Decreto Federal nº. 1.190, de quatro de abril daquele ano. Seguindo a adaptação ao referido padrão federal e à decorrente reestruturação, a “*Secção de Letras*”, foi reorganizada em:

(a) Curso de Letras Clássicas

(b) Curso de Letras Neolatinas

(c) Curso de Letras Anglo-Germânicas

As Cadeiras de Línguas e Literaturas Francesa e Italiana tinham iniciado o seu funcionamento regularmente com os outros cursos da Faculdade em 1935; as demais (Língua e Literatura Espanhola, Inglesa e Alemã) só iniciaram em 1940. Isso significa que as Cadeiras de Letras em Língua e Literatura Espanhola, Inglesa e Alemã nem chegaram a funcionar como tinham sido planejadas originalmente.

³⁵ Antes da Reforma do Ensino Superior ocorrida em 1968, o saber universitário era dividido por cátedras ou cadeiras, cujos titulares se denominavam catedráticos (Souza, 1991).

Entre as principais alterações na estrutura da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras, destaca-se o acréscimo da “*Secção de Pedagogia*”, destinada à formação de professores para o ensino secundário.

Uma das consequências dessa reorganização para os Cursos de Letras foi o estabelecimento de licenciaturas duplas, triplas e, em alguns casos, múltiplas. Isso provocou mais tarde, a crítica de Valnir Chagas no parecer nº. 283, de 19 de outubro de 1962. Ele considerava o intento inexecutável ou, em suas palavras, “... *algo que se planejou para não ser executado*” já que, por aquela estrutura, previa-se o ensino de várias línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas em um mesmo curso.

Por fim, o Decreto nº. 12.511 de 21 de janeiro de 1942, estabeleceu o novo regulamento para todos os cursos da Faculdade. Especificamente, o Curso de Letras Anglo-Germânicas foi organizado em três anos e acrescido de mais um ano para a formação pedagógica, com o total de quatro anos. O currículo desse curso foi apresentado pelo Anuário 1939-1949, da seguinte forma:

1º ano: *Língua Latina; Filologia e Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura Inglesa Anglo-Americana; Língua e Literatura Alemã.*

2º ano: *Língua Latina; Filologia e Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã.*

3º ano: *Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana; Língua e Literatura Alemã.*

O curso de Didática, que ocorria no quarto ano, não era obrigatório, mas distinguia bacharéis e licenciados, pois os alunos que cursassem apenas os três primeiros anos receberiam o título de bacharel, enquanto que aqueles que cursassem o quarto ano receberiam o título de licenciados, conferindo-lhes o direito de lecionar no ensino secundário. As disciplinas oferecidas nesse curso eram: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (as duas últimas eram oferecidas pelo Curso de Pedagogia).

Em 1946, pelo Decreto Federal nº. 9.092, uma nova reforma acrescentou aos cursos, mais um ano de caráter obrigatório e criou os cursos de especialização, de natureza optativa, que poderiam ser feitos após a conclusão dos cursos normais.

Pelas razões já esclarecidas anteriormente sobre a perda de documentos, não houve acesso a informações mais precisas sobre como o Curso de Letras Anglo-Germânicas se organizou após a reforma de 1946. No Anuário 1939/1949 Vol. II, conseguiu-se apenas um breve histórico sobre a Cadeira de Língua e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, com informações que esclarecem objetivos e conteúdo programático, entre outros detalhes. De acordo com esse trecho:

A execução do programa das quatro séries e do curso de especialização de Língua e Literatura Inglesa e Anglo-Americana tem sido feita na própria língua.

*O programa do 1º ano compreende uma revisão da gramática estruturada no colégio, leitura de textos e explicações gerais de vocabulário, gramática, questionário e reprodução, quer escrita, quer oral, e composição. Pretende-se com isso preparar os alunos para o curso de literatura que se iniciará no 2º ano. Tem-se adotado o Livro *Brighter English*, de Eckerley.*

A partir do 2º ano, além do estudo de gramática, leitura de textos, poemas e obras, há a exposição da literatura inglesa por parte do professor. Os alunos lêem as obras explicadas e apresentam ensaios sobre as mesmas. Esses trabalhos, lidos e criticados pelo professor, irão constituir uma das notas de aproveitamento dos alunos. Outras notas são dadas por exercícios em classe. A média aritmética dessas notas constituirá a nota de aproveitamento definitiva.

Nos últimos anos, 4º e Especialização, obras de vários autores são lidas e discutidas, desenvolvendo assim, o gosto crítico dos alunos.

Apesar de se tratar de um resumo, pode-se conhecer o modo como o curso era estruturado, seus principais objetivos, os conteúdos privilegiados, as atividades realizadas e a forma de avaliação. Além disso, tem-se uma idéia do perfil do aluno ingressante e de seu papel dentro do curso, além do papel desempenhado pelo professor.

O próximo currículo localizado, que consta no Guia de 1951/1952, apresenta praticamente a mesma organização daquele apresentado na organização do curso em 1942, antes da reforma de 1946. A única diferença é que foi acrescentada a disciplina História da Civilização Medieval, como se pode observar:

1ª Série: *Língua Latina; Filologia e Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana; Língua e Literatura Alemã; História da Civilização Medieval.*

2ª Série: *Língua Latina; Filologia e Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana; Língua e Literatura Alemã.*

3ª Série: *Filologia e Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literatura, Inglesa e Anglo-Americana; Língua e Literatura Alemã.*

Apesar de ser posterior à publicação do Anuário 1939/1949 Vol. II, o currículo apresentado no Guia 1951/1952 não inclui as modificações impostas pela Reforma de 1946 e não contém informações que pudessem justificar a apresentação do Curso de Letras organizado em três anos. Por isso, serão utilizadas basicamente as informações do resumo das atividades constantes no Anuário 1939/1949 Vol. II para a descrição do período e organização do Quadro 7 com os objetivos e os conteúdos do curso nos quatro anos.

QUADRO 7 - OBJETIVOS E CONTEÚDO DO CURSO DE LETRAS - entre 1940 e 1949

	Objetivos	Conteúdo para atingir os objetivos
1º ano	Preparar os alunos para o curso de literatura que se iniciará no 2º ano.	Revisão da gramática estruturada no colégio, leitura de textos e explicações gerais de vocabulário, gramática, questionário e reprodução, quer escrita, quer oral, e composição.
2º ano	Leitura das obras e produção de ensaios.	Estudo de gramática, leitura de textos, poemas e obras, há a exposição da literatura inglesa.
3º, 4º e Especialização	Desenvolver o gosto crítico dos alunos.	Leitura e discussão de obras de vários autores.

A partir das informações dos dois Anuários supracitados, será feita a descrição desse primeiro período de acordo com os critérios estabelecidos para análise.

3.2.1 Projetos de estruturação do ensino

No início do período, o curso era organizado em três anos acrescido de um ano para a formação pedagógica, que era opcional, e passou mais tarde a quatro anos obrigatórios. A nomenclatura “*Língua Inglesa*” das disciplinas era idêntica nos três anos e não havia

detalhamento no currículo sobre o número de horas dedicadas a cada uma das disciplinas ou sobre o número de alunos em sala.

3.2.2. Componentes do ensino de língua e visão de linguagem

No estudo de gramática, realizava-se uma revisão no primeiro e segundo ano com o propósito de aprimorar o prévio conhecimento dos alunos e de levá-los a um nível de competência linguística que lhes desse acesso aos estudos de literatura. Parece que, com isso, o ensino da gramática adquiria um valor instrumental, ou seja, o seu ensino era visto como um meio e não como finalidade em si, o que pode ser verificado no estabelecimento de um dos objetivos: “*Pretende-se com isso preparar os alunos para o curso de literatura que se iniciará no 2º ano*”. Não constam informações sobre o ensino de fonética e fonologia.

Quanto à leitura, no primeiro ano, era utilizada como meio de aprendizagem de vocabulário, gramática, escrita e de (re)produção oral. A partir do segundo ano, os alunos liam obras da literatura inglesa de vários gêneros e, a partir dessas leituras, apresentavam trabalhos escritos. Nos últimos anos, a leitura literária era seguida da discussão das obras.

No ensino da escrita, a (re)produção parece ter sido utilizada no primeiro ano inicialmente como forma de sistematizar o ensino de gramática e vocabulário e, depois, como exercícios de composição. No segundo e terceiro anos, a produção escrita parece restrita à produção de textos através dos quais os alunos seriam avaliados sobre seu entendimento dos textos lidos.

Não há menção sobre o ensino ou utilização de tradução e versão, mas as aulas deveriam ser conduzidas em inglês como se pode observar em: “*A execução do programa das quatro séries e do curso de especialização de Língua e Literatura Inglesa e Anglo-Americana tem sido feita na própria língua*”. Supõe-se que tradução e versão poderiam ser toleradas, mas talvez não fossem utilizadas como tarefas³⁶, pois um dos princípios que

³⁶ A palavra tarefa nesta análise significa qualquer atividade ou exercício proposto pelo professor e, não está atrelada ao sentido de tarefa comunicativa como proposta de ensino comunicativo baseado em tarefas (task-based) originalmente por Prabhu (1987) e Nunan (1989).

orientam cursos que defendem somente a utilização da língua alvo é a não utilização de tradução.

O ensino de comunicação e cultura não foi explicitado no resumo como objetivo a ser atingido, mas se o programa foi de fato realizado somente na língua-alvo, é possível deduzir que a língua inglesa tenha sido utilizada na interação entre professores e alunos através de discussão das obras literárias lidas, o que possibilitaria que a cultura dos países da língua-alvo fosse refletida.

3.2.3. Elementos metodológicos

Os “*métodos utilizados*” eram expositivos como se pode ver em trechos como “*explicações gerais*” e “*há a exposição da literatura inglesa por parte do professor*”. Aos alunos, cabia a execução de exercícios, leitura e discussão de textos apresentadas a princípio por escrito e oralmente nas fases finais do curso. Eles eram avaliados formalmente pela apresentação de trabalhos escritos e exercícios realizados em sala de aula e, a partir disso, era obtida a nota final por meio de média aritmética. Não há menção a provas.

3.2.4. Principais características do Primeiro Período – Primórdios

As poucas informações sobre os projetos de estruturação do ensino do 1º período referem-se à organização do curso que era inicialmente oferecido em três anos e acrescido de um ano para a formação pedagógica do futuro docente. Mais tarde, passou a quatro anos obrigatórios.

Com a descrição dos objetivos e conteúdos no Quadro 7 (p. 90), percebe-se que era esperado do aluno ingressante o conhecimento prévio de língua inglesa baseado no estudo de estruturas gramaticais vistas no colégio secundário. A revisão de gramática no primeiro e segundo ano pretendia aprimorar aquele conhecimento com o intuito de levar os alunos a um nível de competência linguística que lhes desse acesso aos estudos de literatura.

Entendemos que esses estudos poderiam desenvolver a capacidade crítica dos alunos pelas discussões e reflexões, o que agregava ao curso contornos humanísticos.

A utilização da língua alvo em sala como procedimento parece indicar o alinhamento do currículo às propostas de ensino de LE no Brasil, instituídas na Reforma Francisco Campos, que, no início da década de 30, recomendara a utilização do “*método direto intuitivo*” para o ensino das línguas modernas, como foi visto no Capítulo 2. Essa reforma foi seguida pela Reforma Capanema, que defendia a mesma metodologia e foi contemporânea à organização do curso aqui analisado.

3.3. Segundo Período – De 1959 a 1970

O 2º período foi aqui agrupado entre 1959 e 1970 em virtude do tipo de informação disponível nos dados. Neste, ao contrário dos Primórdios, constam informações como os conteúdos estudados em cada ano escolar. O período foi verificado como um todo, apesar das diferenças nos currículos e da apresentação das disciplinas entre 1959 e 1960, 1964 e 1966 e entre 1967 e 1970, conforme será visto a seguir.

3.3.1. Projetos de estruturação do ensino

Entre 1959 e 1960, o Curso de Letras Anglo-Germânicas constava no programa e era dividido em três anos de graduação e dois anos de especialização. As disciplinas de “*Língua Inglesa*”, “*Literatura Inglesa*” e “*Literatura Americana*” eram ministradas nos três anos do curso e nos dois da especialização, excetuando-se apenas a disciplina “*Literatura Inglesa*”, que não ocorria no último ano de especialização.

Nos programas do período entre 1964 e 1970, as disciplinas eram apresentadas dentro das grades pelo conteúdo programático sem que lhes fosse atribuído um nome, como se pode observar no exemplo abaixo:

1º ano – 1964: 1. Gramática; 2. Leitura (ritmo, pronúncia, vocabulário, expressões idiomáticas); 3. Composição; 4. Tradução; 5. Leitura extra: Peças de teatro e Contos Britânicos e Peças de Teatro e Contos Americanos.

Apesar dessa forma de apresentação, foi possível ver que os conteúdos estudados entre 1964 e 1970 correspondiam às disciplinas “Língua Inglesa”, “Literatura Inglesa e Literatura Americana”, descritas entre 1959 e 1960.

Entre 1964 e 1966, havia também a organização dos cursos diurnos e noturnos com pequenas diferenças de conteúdo e de locação das disciplinas entre as duas grades e em todos os anos. Entre 1967 e 1970, o quinto ano já não constava mais nas grades, assim como o curso noturno, mas o currículo permanecia quase inalterado.

3.3.2. Componentes do ensino de língua e visão de linguagem

Os conteúdos de gramática do período foram selecionados e organizados no Quadro 8, por ordem cronológica, para a verificação de mudanças ocorridas ao longo do período, já que os programas não são idênticos em todos os anos. Em seguida, há a descrição do que foi observado.

QUADRO 8 – CONTEÚDO DE GRAMÁTICA - entre 1959 e 1970 – ORDEM CRONOLÓGICA

Ocorrência	Ano/Série	Conteúdo
1959, 1960	1º	Revisão de gramática com especial referência a: Uso dos artigos Uso dos indefinidos. Sintaxe dos advérbios. Pronomes relativos. Discurso direto/indireto. Voz passiva. Uso dos tempos de verbo
	2º	Preposições. O Infinito, o Particípio Presente e o Gerúndio. Uso dos <i>Anomalous Finites</i>
1964	1º e 2º	Gramática
1965, 1966, 1967, 1968	1º	Estudo Comparativo das estruturas do Português e do Inglês
1970	1º	Gramática
	2º	Gramática
	3º	Gramática. Linguística Aplicada ao Inglês – Morfologia
	4º	Gramática. Linguística Aplicada ao Inglês – Sintaxe

Através do Quadro 8, observa-se que, em todo o período, o ensino de gramática era mais concentrado nos dois primeiros anos do curso, já que, apenas em 1970, a gramática vai constar nos conteúdos do terceiro ano.

Entre 1959 e 1960, pode-se ver o ensino de gramática explícita ou teórica (cf. Travaglia, 2001), quando a metalinguagem é utilizada para descrever os conteúdos. Possivelmente, ao seguir esse modelo, pretendia-se desenvolver nos alunos a habilidade de reconhecer, identificar e utilizar estruturas gramaticais em nível morfossintático.

Os tópicos estudados em 1959 e 1960 seguiam uma gradação iniciada por algumas classes de palavras (como artigos, advérbios, pronomes e verbos) e passavam pela estrutura sintática dos advérbios, pelo discurso direto/indireto e pela voz passiva.

No programa de 1964 e 1970, o texto é simplificado e, no 1º e 2º ano, consta apenas a palavra “Gramática”, sem a discriminação dos tópicos estudados, o que impede a verificação dos conteúdos. Já entre 1965 e 1968, a descrição sobre gramática contida em “Gramática: Estudo Comparativo das estruturas do Português e do inglês” e apresentada no 1º ano, mostra uma mudança nos conteúdos em relação aos anos anteriores e uma incorporação de conceitos da análise contrastiva de línguas derivada da Linguística Estrutural.

O 2º período encerra-se em 1970, quando, através da disciplina “Linguística Aplicada” já é possível ver a inclusão de novos embasamentos para o estudo de gramática. A utilização do termo “Linguística Aplicada” naquele momento não equivale ao seu referencial atual, como uma ciência independente e multidisciplinar, mas se refere à aplicação de novos conceitos da Linguística, estudados separadamente em duas de suas grandes áreas, a morfologia e a sintaxe.

O estudo de fonética também foi importante entre 1959 e 1970. Com a organização dos conteúdos ano a ano, percebe-se que algumas características do ensino de gramática se repetiam, entre elas, a influência da análise contrastiva e a incorporação do estudo de fonologia como uma área da Linguística já no fim do período. No Quadro 9, são apresentados os tópicos estudados ano a ano e em suas respectivas séries. Em seguida, há a descrição das principais diferenças entre os anos.

QUADRO 9 – FONÉTICA - entre 1959 e 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1959 1960	1º	Vogais, ditongos, semivogais e consoantes. Formas átonas e tônicas. Exercícios de reconhecimento dos sons em inglês (<i>ear training</i>).
	2º	Uso dos diferentes alfabetos fonéticos. Transcrição. Exercícios de reconhecimento dos sons do inglês (<i>ear-training</i>). Exercícios de pronúncia. Introdução ao estudo do ritmo do inglês.
	3º	Transcrição, ritmo e pronúncia
	4º /1º Esp.	A fonética aplicada ao ensino do inglês como língua estrangeira. Métodos de ensino e correção dos sons em inglês. Estudo das particularidades do ritmo do inglês. Transcrição.
	5º /1º Esp.	Estudo detalhado dos sons em inglês (Fonemas); Transcrição.
1964	3º	Fonética
	4º	Métodos de ensino e correção dos sons em inglês. A fonética aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira.
	5º/Esp.	Análise de tipos diferentes do inglês falado e subsequente classificação de sons.
1965, 1966	5º/Esp.	Estudo dos diferentes tipos de inglês.
1965 1966 1967 1968	1º	Exercícios de correção de ritmo e entoação.
	2º	Fonética e Fonêmica do Inglês (teoria, exercícios de reconhecimento e produção de sons). Estudo comparativo dos sistemas de sons do Português e do Inglês.
	3º	Fonética do Inglês (Transcrição, exercícios de reconhecimento e produção de sons).
1970	1º e 2º	Linguística Aplicada ao Inglês – Fonologia.

O Quadro 9 mostra que em 1959 e 1960 o de ensino fonética era oferecido nos três anos de curso e nos dois anos de especialização. Os conteúdos estudados no 1º ano seguiam uma gradação iniciada pelo ensino das vogais, ditongos, semivogais e consoantes até formas átonas e tônicas. Quanto à prática desses conteúdos, também se observa uma gradação iniciada por “*reconhecimento*”, seguida de “*uso*”, como descrito em “*Exercícios de reconhecimento dos sons em inglês (ear training)*” no 1º e no 2º ano e “*Uso dos diferentes alfabetos fonéticos*”, “*Transcrição*”, “*Exercícios de pronúncia*” e “*Introdução ao estudo do ritmo do inglês*” no 2º ano. O 3º ano encerrava o estudo de “*Transcrição, ritmo e pronúncia*”, iniciado no 2º ano. Com isso, entende-se que os sons da língua eram estudados tanto no que concerne à compreensão e produção oral, quanto à identificação (leitura) e produção escrita de seus símbolos.

A compreensão oral era praticada através dos exercícios de “*reconhecimento*” dos sons nos dois primeiros anos e a produção oral, através de exercícios de “*pronúncia*”, “*correção do ritmo*” e “*entoação*”. Quanto à escrita, iniciava-se pelo “*uso*” dos diferentes símbolos, provavelmente, eram estudos sistemáticos para conhecer as variedades de símbolos existentes, seguidos de sua aplicação em exercícios de transcrição.

Pela distribuição e gradação dos tópicos, nota-se que, nos três primeiros anos, o ensino de fonética visava à instrução do aluno, de modo que ele fosse capaz de reconhecer e reproduzir os sons oralmente e por escrito, bem como discorrer sobre esses sons, baseado nos estudos realizados.

No 4º ano, ainda havia tópicos que tratavam dessa “*informação linguística*” como em “*Estudo das particularidades do ritmo do inglês*” e “*Transcrição*”, mas os outros tópicos estavam ligados aos métodos de ensino de fonética, como se pode observar em “*A fonética aplicada ao ensino do inglês como língua estrangeira*” e “*Métodos de ensino e correção dos sons em inglês*”, o que revela a preparação do futuro docente. Esses dois tópicos vão se repetir em 1964, mas é necessário lembrar que as disciplinas que tratavam de métodos de ensino de fonética não constavam na graduação, pois o 4º e o 5º anos eram de especialização tanto em 1959 e 1960, quanto em 1964.

No 5º ano, ocorria uma pormenorização dos estudos de fonética, como constata o tópico “*Estudo detalhado dos sons em inglês (Fonemas)*”, além da prática de “*Transcrição*”.

No ano de 1964, não há conteúdos de fonética descritos nos programas dos dois primeiros anos e, no 3º ano, consta apenas o tópico “*Fonética*”, sem detalhamento. No 1º ano de especialização, os conteúdos eram iguais aos dos anos anteriores (1959 e 1960) e referiam-se à formação docente, como já foi observado acima. No 2º ano de especialização, estudava-se o inglês falado em suas variedades para posterior identificação e classificação dos equivalentes fonemas, como pode ser observado em “*Análise de tipos diferentes do inglês falado e subsequente classificação de sons*”.

Entre 1965 e 1968, o estudo de fonética era iniciado no 1º ano pelos aspectos orais, através de “*Exercícios de correção de ritmo e entoação*” e prosseguiam, no 2º e 3º ano,

como “*exercícios de reconhecimento e produção de sons*”. Esses exercícios eram acompanhados do estudo teórico no segundo ano e de exercícios de transcrição no 3º ano.

A análise contrastiva era utilizada assim como ocorria no estudo de gramática. Em fonética, a influência se revela pelo “*Estudo comparativo dos sistemas de sons do Português e do Inglês*” no 2º ano.

Nos programas do 2º ano desse período, consta a palavra “*Fonêmica*”. De acordo com Lyons (1985), “*Fonética*” é o estudo do meio “*fônico*”, enquanto “*Fonêmica*” é uma das teorias da “*Fonologia*”, assim chamada por considerar os fonemas os elementos básicos para a análise fonológica, comumente identificada como “*Fonêmica Clássica Americana*”.

Para Silva (2007), “*Fonêmica*” é uma metodologia desenvolvida por Kenneth Pike para identificar os fonemas de uma língua a partir dos “*Princípios de Fonologia*” de Nicolai Trubetzkoy, membro da Escola de Praga, pelos quais, se distingue “*fonemas*” de “*fones*” e “*alofones*”. Por esses princípios, os “*fones*” são sons da fala e seu estudo cabe à “*Fonética*”. Os “*fonemas*”, por outro lado, são os sons de uma língua e têm função comunicativa; os “*alofones*” são variações encontradas nesses fonemas e o estudo de ambos cabe à “*Fonologia*”. De acordo com a autora, a fonética se ocupa de quaisquer sons de uma determinada língua e de suas variantes, enquanto que, para a fonologia, só interessam os sons (e suas variantes) que têm função comunicativa, ou seja, que veiculem uma mensagem dentro de uma língua.

Em 1970, já não constavam mais nos programas os termos “*Fonética*” e “*Fonêmica*”, mas “*Fonologia*”, em “*Linguística Aplicada ao Inglês – Fonologia*”. Esse mesmo tópico é apresentado do mesmo modo nos quatro anos do curso e complementa os anteriores (“*Morfologia*” e “*Sintaxe*”) descritos no ensino de gramática. Isso confirma a integração de novos conceitos da Linguística no currículo de 1970 e pode ser visto como um avanço que influenciará o período seguinte (3º - 1971-1990).

Nos programas, a leitura ocupava um espaço reduzido e só foi relacionada entre os tópicos nos anos de 1964 e 1970, como se pode ver no Quadro 10:

QUADRO 10 – LEITURA - entre 1959 e 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1964	1º e 2º	Leitura (ritmo, pronúncia, vocabulário, expressões idiomáticas)
1970	1º e 2º	Leitura

No programa de 1964, a especificação do tópico leva à interpretação de que a leitura, naquele caso, era uma atividade que conduziria ao aperfeiçoamento de aspectos orais da língua (ritmo e pronúncia) e à aquisição de vocabulário. “Ritmo” e “pronúncia” poderiam ser praticados, pela leitura em voz alta e pela repetição de palavras e frases. A aquisição de vocabulário e de expressões idiomáticas poderia ocorrer pela localização de itens lexicais e sua posterior utilização em exercícios. No ano de 1970, a leitura também estava incluída nos programas dos dois primeiros anos, sem especificações.

É importante lembrar que a leitura de textos literários ocorria em todos os anos desse período e na maioria das séries, como mencionado no início desta secção. Abaixo, há alguns exemplos de como os tópicos eram apresentados no programa.

1959 – 1º ano - Literatura Inglesa - 1. Leitura e análise de autores modernos (Contos e peças de teatro). Introdução a crítica literária.

1965 – 1º ano – 6. Leitura de autores modernos.

A produção escrita constava nos programas em todos os anos, sem especificação dos propósitos ou tipos de atividades empregadas como mostra o Quadro 11:

QUADRO 11 – PRODUÇÃO ESCRITA - entre 1959 e 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1959, 1960	3º, 4º / 1º Especialização	Composição
1964	1º, 2º, 3º	Composição
1965, 1966, 1967	2º, 3º	Redação
1968	1º, 2º, 3º	Redação
1970	1º, 2º, 3º, 4º	Composição

Apesar de desconhecidas as especificidades, vê-se, pela recorrência, que era atribuído um valor de destaque ao ensino da escrita, sobrepondo-o a outras tarefas como leitura, tradução ou versão, como será mostrado a seguir.

Quanto à “*Tradução*” e “*Versão*”, constam poucas informações a respeito das atividades ou tarefas que envolviam seu estudo. No Quadro 12, é apresentada a alocação desses tópicos dentro dos programas:

QUADRO 12 – TRADUÇÃO E VERSÃO - entre 1959 e 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1959, 1960	3º, 4º / 1º Especialização	Versão
1964	1º e 2º	Tradução
1965, 1966, 1967, 1968	1º	Versão (textos preparados de acordo com o item anterior)*
	2º	Versão
1970	3º	Tradução e Versão
	4º	Versão
*Estudo Comparativo das estruturas do Português e do Inglês		

O termo “*Versão*” ocorreu durante um número maior de anos em relação à “*Tradução*”. Nos programas do 1º e 2º anos, entre 1965 e 1968, há uma nota que indica a orientação dada ao tópico: “*textos preparados de acordo com o item anterior*”. O texto original assim se apresenta:

1º ano: 1. (...); 2. Gramática: Estudo Comparativo das estruturas do Português e do Inglês; 3. Versão (textos preparados de acordo com o item anterior); 4. (...); 5. (...).

Isso demonstra, mais uma vez, a importância da análise contrastiva no período, como ocorria no estudo de gramática e fonética.

No que concerne à comunicação, observa-se que, entre 1965 e 1968, foi apresentado para o 1º ano, o tópico “*Prática do inglês falado*”. A orientação geral do ensino da língua inglesa refletia uma visão estrutural de língua. Isso nos leva a crer que essas características fossem reproduzidas na “*Prática do inglês falado*”, que possivelmente vinculava-se a exercícios de pronúncia que ocorriam no ensino de fonética, embora não seja possível confirmar se essa prática extrapolava esses limites.

Quanto aos aspectos culturais, assim como no período anterior, não constavam nos programas como tópicos a serem ensinados, mas estavam presentes no curso através do

ensino de literatura americana e inglesa que ocorria em todas as séries e em todos os anos analisados.

3.3.3. Elementos metodológicos

Os programas desse período não apresentavam informações relacionadas aos métodos e procedimentos utilizados, atividades discentes ou critérios de avaliação.

3.3.4. Outras características

Outras informações importantes foram localizadas nos programas sem que fosse possível incluí-las nas categorias acima. Por isso, essas informações foram agrupadas no Quadro 13, em seguida, cada uma delas é discutida.

QUADRO 13 – OUTRAS INFORMAÇÕES – entre 1959 e 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1965, 1966, 1967, 1968	3º e 4º	Linguística Aplicada ao ensino do inglês.
1965, 1966, 1967, 1968	4º	Problemas do ensino do inglês no Brasil.
1968	4º	Problemas do aluno brasileiro na aprendizagem do inglês.

Em 1965, constava nos programas a disciplina “*Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês*”. Esse tópico tanto pode significar a utilização de conceitos da Linguística para ensinar inglês aos alunos do curso, quanto o ensino das teorias a esses alunos para prepará-los como docentes. A presença dessa disciplina se deve à implantação obrigatória da disciplina “*Linguística*” no currículo dos Cursos de Letras, através de uma resolução do Conselho Federal de Educação, em dezembro de 1961 (cf. Altman, 1994 e Vandresen, 2001).

Altman (*op cit*) afirma que a introdução da disciplina nos Cursos de Letras acarretou mudanças no tratamento do objeto linguagem já que o termo “*Linguística*”, no contexto brasileiro, surgiu ligado ao termo “*Estruturalismo*” e representava um sinal de ruptura com as tradições vigentes. No ensino de línguas, segundo Vandresen (*op cit*), essas

tradições constituíam uma perspectiva histórico-normativa e, contrariando essa visão, a nova disciplina dava ênfase à descrição científica das línguas numa perspectiva sincrônica.

Constava ainda, nos programas entre 1965 e 1967, para o 4º ano, o tópico “*Problemas do Ensino de Inglês no Brasil*” e, no 4º ano de 1968, o tópico “*Problemas do aluno brasileiro na aprendizagem de inglês*”. Não há informações específicas sobre quais seriam esses problemas, mas, em razão da importância da fonética no período, uma hipótese é de que fossem referentes à pronúncia e à produção de sons em inglês. Algumas publicações daquele período, como Jardim (1962), Wiesmann (1967) e Mascherpe (1970), apontavam para os problemas de pronúncia dos alunos brasileiros.

3.3.5. Principais características do Segundo Período (1959-1970)

Em termos de projetos de estruturação do ensino, o 2º período foi marcado por muitas mudanças como a implantação do curso noturno em 1964 e a retirada dos anos de especialização a partir de 1968. Isso tudo pode ter ocasionado ajustes tanto nos currículos quanto nos programas e acarretado problemas como o de ter, no mesmo ano, dois ou mais currículos sendo ministrados paralelamente porque as mudanças ocorreram em um espaço de tempo relativamente curto entre uma e outra. Isso explicaria a não permanência ou a alternância de tópicos ao longo dos anos.

Em relação aos componentes do ensino de língua e visão de linguagem, há uma visão estrutural refletida em estudos sistemáticos nos quais a análise contrastiva entre a língua materna e a língua alvo prevalecia como instrumento condutor ou auxiliar do ensino, tanto para as disciplinas que tinham como propósito a instrução do aluno, quanto para aquelas que objetivavam prepará-lo para atuar como docente. Em decorrência disso, nos programas, havia a predominância do ensino de “*Gramática*” e “*Fonética*” dividindo espaço com o ensino de “*Leitura*”, “*Composição*”, “*Tradução*” e “*Versão*”, que ocupavam uma posição mais periférica.

É nesse período também que a “*Linguística*” foi introduzida nos programas, a princípio, como tópicos referentes ao ensino da língua inglesa e, no final do período estudado, através de suas grandes áreas, ou seja, “*Morfologia*”, “*Fonologia*” e “*Sintaxe*”.

3.4. Terceiro Período - De 1971 a 1990

3.4.1. Projetos de estruturação do ensino

O 3º período compreende os anos entre 1971 e 1990. Os programas, no entanto, eram apresentados de forma diferente no período entre 1971 e 1975 e, posteriormente, entre 1976 e 1990. Entre 1971 e 1975, constavam os códigos e a nomenclatura das disciplinas, a indicação do número de horas semanais para cada uma delas, o nome do respectivo professor responsável e os conteúdos de cada disciplina. A partir de 1976 até 2003 — último ano abordado nesta pesquisa —, a apresentação dos programas continha as seguintes informações:

- Nome do Curso
- Ano do curso
- Nome da disciplina
- Semestre de oferecimento da disciplina
- Caráter da disciplina (básica ou optativa)
- Código da disciplina
- Código de pré-requisito (disciplina a ser cursada antes)
- Carga horária semanal
- Número de créditos equivalentes
- Número máximo (ou ideal) de alunos por turma

Além disso, cada disciplina era descrita com sete itens de detalhamento, como segue:

- Objetivos
- Conteúdo
- Métodos utilizados
- Atividades discentes

- Critérios de avaliação
- Bibliografia (para cada disciplina)

Ainda que, em relação ao período entre 1971 e 1975, só fosse possível contar com os conteúdos, esses anos foram agrupados a 1976-1990 e foi feita a descrição do período como um todo por se constatar que os conteúdos das disciplinas eram idênticos.

O curso era organizado em quatro anos e as disciplinas relativas à língua eram distribuídas semestralmente com uma carga horária iniciada em seis horas semanais que era progressivamente reduzida para encerrar o quarto ano com duas horas semanais, conforme resumido no Quadro 14. O número máximo de alunos em sala de aula era de 35 para todos os anos.

QUADRO 14 – DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 1971 a 1990

	Semestre	Disciplina	Código	Horas Semanais		Número de alunos
				1971/1975	1976/1990	
1º ano	1º	Língua Inglesa I	140	6	6	35
	2º	Língua Inglesa II	141	6	6	35
2º ano	3º	Língua Inglesa III	240	4	3	35
	4º	Língua Inglesa IV	241	4	3	35
3º ano	5º	Língua Inglesa V	340	3	3	35
	6º	Língua Inglesa VI	341	3	3	35
4º ano	7º	Língua Inglesa VII	440	2	2	35
	8º	Língua Inglesa VIII	441	2	2	35

Em relação à distribuição e à oferta das disciplinas, a única diferença entre 1971/1975 e 1976/1990 foi a redução de duas horas semanais da disciplina “*Língua Inglesa*” no segundo ano. O restante permaneceu igual.

3.4.2. Componentes do ensino de língua e visão de linguagem

O detalhamento dos programas possibilitou a comparação dos objetivos com os métodos utilizados e com a análise das atividades discentes e dos critérios de avaliação. No Quadro 15, é elaborada uma organização dos objetivos e conteúdos correspondentes:

QUADROS 15 – OBJETIVOS E CONTEÚDO DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA – de 1971 a 1990

Ocorrência	Objetivos	Conteúdo para atingir os objetivos
LI I, II, III, IV, V e VI	1) Aperfeiçoar o conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa, bem como de sua aplicação prática.	Gramática através do estudo dos verbos, dos artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios, conjunções e orações. Revisão de tempos verbais e estudo das preposições no terceiro.
LI I, II, III e IV	2) Enriquecimento do vocabulário.	Leitura e prática do inglês escrito
LI I, II, III e IV	3) Prática dos sons da língua inglesa, em sentenças, <i>minimal pairs</i> .	Estudo da fonologia e prática dos sons em uma gradação que parte das vogais, consoantes, ditongos, grupos consonantais nos dois primeiros anos até acento e entoação.
LI I, II, III, IV, V e IV	4) Desenvolvimento da redação.	Leitura e prática do inglês escrito e exercícios de composição.
LI V e IV	5) Sistematização teórica e aprofundamento (...) fonologia.	Produção de sons, representação das vogais e consoantes inglesas, transcrição, entoação.
LI VII	6) Suprir as deficiências ainda existentes (...) gramática.	Revisão dos pontos estudados nos anos anteriores através de exercícios práticos orais e escritos.
LI VII	7) Finalização dos estudos da fonologia inglesa através da comparação com a fonologia portuguesa.	Linguística Aplicada baseada na fonologia comparativa. Comparação entre os fonemas do inglês e os do português brasileiro quanto à ocorrência, posição e variantes.
LI VIII	8) Supressão de deficiências (...) na aplicação prática dos conhecimentos teóricos.	Exercícios de tradução e versão, com ênfase nas diferenças de estrutura entre o português e o inglês.
LI VIII	9) Continuação dos estudos da Linguística Aplicada ao Inglês (...) Morfologia.	Identificação de morfemas, alomorfos, bases e afixos, inflexão e derivação, vocábulos simples, complexos e compostos, mudanças morfofonêmicas, sentido estrutural e léxico, partes do discurso e critérios para sua identificação, <i>function words</i> .

Obs.: LI = Língua Inglesa

A descrição dos objetivos da disciplina demonstra que se pressupunha o conhecimento prévio de gramática e vocabulário da língua inglesa pelos alunos. Isso pode ser notado nos termos “*aperfeiçoamento*” em referência ao ensino de gramática e “*enriquecimento*” em referência ao ensino de vocabulário. O planejamento indicava que esses objetivos deveriam ser cumpridos nos dois primeiros anos, reservando-se ao terceiro ano o aprofundamento dos conhecimentos e, ao quarto, a finalização dos estudos e a supressão de eventuais deficiências. Verifica-se também que a disciplina “*Língua Inglesa*” se dividia basicamente em gramática e fonologia, complementadas pela leitura, escrita e versão. Nesse aspecto, constituía-se de forma bastante parecida ao período anterior. De

acordo com a ocorrência em cada ano/série, há a no Quadro 16, a descrição de cada tópico separadamente e a organização dos conteúdos de gramática do período e sua progressão dentro do curso:

QUADRO 16 – GRAMÁTICA - de 1971 a 1990

Ano	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	
1º	LI I	Aperfeiçoar o conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa, bem como de sua aplicação prática.	Gramática: verbos auxiliares, verbos de construção especial, tempos dos verbos e seqüência dos tempos.	
	LI II		Gramática: o condicional, <i>Question Tags</i> , <i>Reported Speech</i> .	
2º	LI III		Gramática: estudo da voz passiva dos verbos; artigos e substantivos (<i>countable and uncountable nouns</i>).	
	LI IV		Gramática: estudo pormenorizado dos adjetivos, pronomes, advérbios, conjunções e orações subordinadas.	
3º	LI V		Gramática: infinito, gerúndio e participípios verbais.	
	LI VI		Gramática: estudo das preposições e dos <i>two-word verbs</i> .	
4º	LI VII		Suprir as deficiências ainda existentes nos conhecimentos teóricos dos alunos, no campo da gramática.	Gramática: revisão dos pontos estudados nos anos anteriores com exercícios práticos (orais e escritos).
	LI VIII		Suprir as deficiências ainda existentes na aplicação prática dos conhecimentos teóricos dos alunos. Dar continuidade aos estudos da Linguística aplicada ao inglês no setor da Morfologia.	Linguística Aplicada - Morfologia: identificação de morfemas, alomorfos, bases e afixos, inflexão e derivação, vocábulos simples, complexos e compostos, mudanças morfofonêmicas, sentido estrutural e léxico, partes do discurso e critérios para sua identificação, <i>function words</i> .

Obs.: LI = Língua Inglesa

A gramática desse período era concentrada no estudo morfológico e reservava bastante atenção aos verbos, tratando tanto de tipos e funções (auxiliares, irregulares, de construção especial, irregulares, *two-word verbs*) quanto de tempos e aplicação (*question tags*, *reported speech*, voz passiva). Outras classes de palavras eram estudadas no 2º e 3º anos: iniciava-se com artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios e conjunções no segundo ano e encerrava-se com preposições no terceiro ano. Ao primeiro semestre do 4º

ano, cabia uma revisão dos tópicos estudados nos anos anteriores com a inclusão de “*exercícios práticos orais e escritos*”.

Através dos conteúdos acima descritos e também dos objetivos estabelecidos de “*Aperfeiçoamento do conhecimento teórico das estruturas gramaticais*” nas disciplinas (LI I, II, III, e IV), vê-se que, nos três primeiros anos do curso, o ensino da gramática constituía uma parte da formação linguística do aluno, capacitando-o a identificar e a discorrer sobre a língua e sua estrutura.

No último semestre do quarto ano, a disciplina “*Língua Inglesa VIII*” tinha como objetivo “*dar continuidade aos estudos da Lingüística Aplicada*” na área de “*Morfologia*”. O termo “*Lingüística Aplicada*” e a palavra “*Morfologia*” não foram utilizados nos textos que descreviam os objetivos ou os conteúdos de gramática dos três primeiros anos, mas ficou claro, como já foi visto, que os estudos de gramática se concentravam em morfologia, talvez, por isso, seja utilizado no programa o termo “*continuidade*”. Essa continuidade também representava um aprofundamento, já que tratava de análise linguística propriamente dita envolvendo a análise morfológica desde as unidades mínimas (*morfemas*) até o nível léxico estrutural e discursivo.

Comparando-se o estudo da gramática do período anterior (1959-1970) com este último período (1971-1990), percebe-se que neste havia um maior número de tópicos abordados e vários deles tratados com mais profundidade. O tópico “*Lingüística Aplicada: Sintaxe*”, porém que constava nos conteúdos do 4º ano de 1970 (ainda 2º período), não se repetiu no 3º período (1971-1990). Não se pode dizer que o estudo de sintaxe tenha sido eliminado neste último período, mas de qualquer modo, só foi mencionado no 2º ano quando o conteúdo era “*orações subordinadas*”. Além dessa menção, entende-se que, no oitavo semestre, o item “*partes do discurso e critérios para sua identificação*” pode também ser uma referência a elementos sintáticos.

O componente fonológico das estruturas linguísticas também fazia parte dos conhecimentos práticos e teóricos desenvolvidos no curso no 3º período (1971-1990). No período anterior (1959-1970), o termo “*Fonologia*” só ocorreu em 1970, antes disso, eram utilizados o termos “*Fonética*” e “*Fonêmica*” e, no período atual (1971-1990), só consta o termo “*Fonologia*”. O que se percebe é que, independentemente da nomenclatura utilizada,

tanto em um período como em outro, houve tanto o ensino de fonética quanto de fonologia nos dois períodos. Para essa afirmação, toma-se por base a definição de fonética e fonologia utilizada por Silva (2007) já mencionada anteriormente. O Quadro 17 mostra a distribuição dos objetivos e conteúdos dentro de cada ano/série e a descrição dos tópicos abordados.

QUADRO 17 – FONOLOGIA – de 1971 a 1990

Ano	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo
1º	LI I	Prática dos sons da língua inglesa em sentenças, <i>minimal pairs</i> .	Fonologia: estudo das vogais inglesas.
	LI II		Fonologia: consoantes isoladas.
2º	LI III		Fonologia: estudo dos ditongos e dos grupos consonantais
	LI IV		Fonologia: estudo do acento (<i>stress</i>) e da entoação
3º	LI V	Sistematização teórica e aprofundamento das noções adquiridas nos quatro primeiros semestres no campo da fonologia.	Linguística Aplicada ao inglês: produção de sons, representação das vogais e consoantes inglesas, transcrição, entoação.
	LI VI		Linguística Aplicada ao inglês: leitura e transcrição fonêmicas; ditado fonêmico; distribuição dos fonemas ingleses; variação fonética; leitura, transcrição e ditados fonéticos.
4º	LI VII	Finalização dos estudos da fonologia inglesa através de comparação com a fonologia portuguesa.	Linguística Aplicada: fonologia comparativa: os fonemas do português brasileiro, comparação dos fonemas do português com os da língua inglesa (quanto à ocorrência, posição e variantes) e preparação, pelos estudantes, de material didático baseado nessa comparação.

OBS.: LI = Língua Inglesa

Os estudos de fonologia desse período (1971-1990) mostraram-se mais abrangentes do que no período anterior (1959-1970). Os objetivos incluíam a “*prática dos sons*” nos dois primeiros anos, a “*sistematização teórica e aprofundamento*” no 3º ano e a finalização dos estudos pela comparação da fonologia da língua inglesa com a da língua portuguesa.

No 1º e 2º anos, os conteúdos da disciplina eram iniciados pela identificação das vogais e das consoantes e seus respectivos agrupamentos como “*ditongos*” e “*grupos consonantais*”. No 2º e 3º anos, essa identificação se dividia em produção oral e representação material dos sons. A produção oral ocorria pela (re)produção dos sons e pelo “*estudo do acento*” e “*entoação*” (aspectos supra-segmentais) e a material, pela “*representação*” (escrita) e pela “*transcrição*”.

A partir do 3º ano, o ensino de fonologia continuava sob a denominação “*Linguística Aplicada ao Inglês*” e incluía a produção oral e escrita como já descritas

acima, a compreensão oral pelo “ditado fonêmico” e a compreensão escrita pela “leitura”. Além disso, estudavam-se a “distribuição” e a “variação” fonêmica.

No 4º ano, o tópico “*Linguística Aplicada*” referia-se ao ensino de fonologia e, com base em técnicas de análise contrastiva, comparava-se os fonemas do português brasileiro (em oposição ao português de Portugal) com os fonemas da língua inglesa “quanto à ocorrência, posição e variantes”.

A elaboração pelos alunos de material didático baseado na análise contrastiva entre português e inglês também fazia parte dos conteúdos do quarto ano. Isso demonstra que o ensino de fonologia extrapolava a informação linguística preparando o aluno também para o ensino de pronúncia da língua inglesa.

Abordada nos dois primeiros anos, a leitura era tratada como uma tarefa que visava prioritariamente o enriquecimento de vocabulário e também o desenvolvimento da redação. Em comparação ao período anterior (1959-1970), ve-se que a leitura já não era mais associada a atividades ligadas à produção oral, como constava na descrição do tópico “*Leitura (ritmo, pronúncia...)*” em 1964.

Cabia à escrita, juntamente com a leitura, enriquecer o vocabulário, mas havia também espaço para a produção escrita como criação de textos, o que fica evidenciado pelo item “*Composição*”. O Quadro 18 mostra a alocação dos itens “*Leitura*” e “*Escrita*” dentro do período.

QUADRO 18 – LEITURA E ESCRITA – de 1971 a 1990

Ano	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo
1º	LI I	Enriquecimento do vocabulário.	Leitura e prática do inglês escrito.
	LI II		
2º	LI III	Desenvolvimento da redação.	Prática do Inglês escrito: exercícios de composição.
	LI IV		
3º	LI V	Desenvolvimento da redação.	Prática do Inglês escrito: exercícios de composição.
	LI VI		

O tipo de procedimento e instrumentos utilizados no ensino de escrita é esclarecido pela descrição dos métodos utilizados, em “*Aplicação das técnicas da composição dirigida*”. Esse modelo de escrita, segundo Kroll (2001:220), é originário da abordagem oral promulgada nos anos 40 por Fries (1945) e dominou os Estados Unidos nos anos 60.

De acordo com esse modelo, a prática da escrita visa prioritariamente ao reforço das regras gramaticais em tarefas rigidamente controladas para reduzir a possibilidade de erros — daí a denominação “*dirigida*”.

As práticas de “*Tradução*” e “*Versão*” são mencionadas uma única vez, como se pode ver no Quadro 19 a seguir, e parecem ter sido instrumentos utilizados para sistematizar os conhecimentos teóricos baseados no estudo da língua-alvo em contraste com a língua materna, conforme se observa na descrição dos conteúdos “*Exercícios de tradução e versão, com ênfase nas diferenças de estrutura entre o português e o inglês*”.

QUADRO 19 – TRADUÇÃO E VERSÃO - de 1971 a 1990

Ano	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo
4º	LIVIII	Suprir as deficiências ainda existentes na aplicação prática dos conhecimentos teóricos dos alunos.	Exercícios de tradução e versão, com ênfase nas diferenças de estrutura entre o português e o inglês.

O ensino de língua do período é eminentemente estrutural e não há nada nos objetivos ou conteúdos que suscite o uso da língua para comunicação ou dos aspectos culturais da língua inglesa, como ocorreu nos dois períodos tratados anteriormente.

3.4.3. Elementos metodológicos

Os métodos utilizados podem ser caracterizados como formais e eram coerentes com os objetivos e conteúdo das disciplinas das quais os alunos participavam pela realização de tarefas e utilização de materiais previamente selecionados pelo professor.

QUADRO 20 – MÉTODOS UTILIZADOS – 1976 a 1990

Tipo de aula	Exposição formal. Exposição teórica.	LI I, II, III e IV LI V, VI, VII e VIII
Instrumentos e Procedimentos	Aplicação das técnicas de composição dirigida.	LI V, VI, VII e VIII
Tipos de tarefas	Repetição, substituição, diálogos, versão.	

As atividades discentes foram descritas durante todos aqueles anos para todos os níveis como:

Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (composição, levantamento de dados, etc.).

A participação dos alunos se restringia à apresentação de trabalhos propostos pelo professor. Não há indícios de que os alunos pudessem propor atividades ou escolher materiais e conteúdos a serem estudados.

Os critérios utilizados para avaliação foram os mesmos em todos os anos e todos os níveis:

Notas de um a dez, a serem obtidas em provas escritas ou orais, dadas no decorrer do semestre, ou através de trabalhos escritos.

Os critérios utilizados para avaliação eram formais e realizados em conformidade com os objetivos, conteúdos e métodos.

3.4.4. Principais características do Terceiro Período (1971-1990)

No 3º período, houve constância no tocante aos projetos de estruturação do ensino. As únicas mudanças verificadas durante os dezenove anos compreendidos pelo período ocorreram em 1976, quando a carga horária das disciplinas foi redefinida e os programas foram detalhados indicando as condições de oferta das disciplinas e os aspectos relativos ao ensino como exposto na página 95.

Quanto aos componentes do ensino de língua e visão de linguagem, nesses anos, eram caracterizados por uma orientação gramático-estrutural apoiada na comparação entre a língua inglesa e a portuguesa. Em decorrência disso, o estudo da língua era dividido basicamente entre gramática — com especial atenção dedicada à morfologia — e fonologia. Havia também as atividades de leitura e escrita, utilizadas para o enriquecimento de vocabulário, e atividades de tradução e versão.

O aspecto gramático-estrutural do ensino de língua pode ainda ser confirmado pela bibliografia que incluía autores e títulos como:

□ *THOMSON, A.J. e MARTINET, A. V. A Practical English Grammar for Foreign Students;*

□ *GLEASON, H. A. An Introduction to Descriptive Linguistics;*

□ *FRANCIS, Nelson. The Structure of American English.*

Em relação aos elementos metodológicos, verifica-se que os “*métodos utilizados*” eram formais e baseados na exposição teórica e no controle das atividades pelos professores, que selecionavam as tarefas a serem cumpridas pelos alunos. A avaliação seguia o mesmo modelo formal através de provas orais ou escritas.

3.5. Quarto Período - De 1991 a 1994

3.5.1. Projetos de estruturação do ensino

No 4º período, as mudanças foram significativas. Houve alterações na distribuição das disciplinas nas grades, seus códigos e denominações, carga horária, número de alunos em sala — que passou de 35 para 50 —, objetivos e conteúdo programático. A carga horária semanal de cada uma das disciplinas foi uniformizada em duas horas em todos os semestres³⁷. Essa organização permitia um montante de oito horas semanais para o estudo de língua inglesa nos três primeiros anos e de quatro horas no quarto ano. Às disciplinas de “*Língua Inglesa*” foram acrescentadas especificações como “*Habilidades Lingüísticas*”, “*Comunicação Oral*”, “*Análise Lingüística*” e “*Discurso*”, o que as desmembrava em quatro grupos. Tudo isso demonstrava renovação não só dos aspectos estruturais do curso, mas também das perspectivas em relação à língua e linguagem.

³⁷ Algumas exceções e pequenas alterações na denominação das disciplinas podem ser verificadas no Anexo 6.

3.5.2. Componentes do ensino de língua e visão de linguagem

A nova nomenclatura das disciplinas indica primeiramente uma inovação nos padrões de ensino de língua inglesa que, até então, eram orientados, sobretudo por princípios estruturais. Ao dividir os estudos entre “*habilidades*” e “*análise*”, mantinha-se o estudo das estruturas da língua e introduzia-se uma visão de linguagem segundo a qual, a língua e o contexto de uso da língua são levados em conta. Além das diferenças em relação à perspectiva de linguagem entre os períodos anteriores e o atual, neste, verifica-se o ensino da língua para comunicação.

Foram organizados os objetivos de cada uma das disciplinas do período, relacionando-os no Quadro 21 de acordo com a ocorrência e alocação nos semestres.

QUADRO 21 – LÍNGUA INGLESA – OBJETIVOS - de 1991 a 1994

Ano	Sem	Ocorrência	Objetivos
1º	1º	LI HL E1	1) Desenvolver habilidades comunicativas.
	2º	LI HL E2	
	1º	LI H LE I	2) Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, escrita e conversação.
	2º	LI HL E2	
	1º	LI I CO	3) Desenvolver habilidades comunicativas orais.
	2º	LIII CO	
1º	LI I CO	4) Desenvolver estratégias e técnicas de conversação.	
2º	3º	LI III HL	5) Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos.
	4º	LI IV HL	
	3º	LI III HL	6) Analisar tipos diferentes de textos.
	4º	LI IV HL	
	3º	LI III AL	7) Analisar aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa.
	4º	LI IV AL	
3º	5º	LI V AL	8) Analisar aspectos problemáticos do discurso escrito.
			9) Desenvolver técnicas de redação de textos extensivos argumentativos e narrativos.
	5º	LI V D	10) Compreender aspectos sintáticos da língua inglesa.
			11) Compreender a diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa.
			12) Utilizar gramáticas da língua inglesa.
	6º	LI VI D	13) Analisar aspectos de construções discursivas da língua inglesa.
6º	LI VI AL	14) Analisar aspectos da semântica da língua inglesa.	
4º	7º	LI VII	15) Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.
	8º	LI VIII	
	7º	LI VII	16) Capacitar o aluno a poder analisar criticamente (...) variedade linguística, mudança linguística, valores linguísticos, políticas educacionais da linguagem.

Obs.: LI = Língua Inglesa; HL = Habilidades Lingüísticas; E = Escrita; AL = Análise Lingüística; D = Discurso.

Pela organização do Quadro 21, pode-se ver que as habilidades linguísticas que incluíam a capacidade de compreensão e produção oral e escrita seriam desenvolvidas por “*estratégias*” e “*técnicas*” até o quinto semestre do curso. Mais especificamente, as habilidades de compreensão e produção oral e leitura se desenvolveriam nos dois primeiros semestres, enquanto a escrita, entre o primeiro e o quinto semestre. A análise linguística se estendia do terceiro ao sexto semestre, cobrindo tópicos da fonologia, sintaxe e semântica. Os dois últimos semestres eram reservados para os aspectos sociolinguísticos e culturais. Percebe-se, por essa ordem proposta para as disciplinas, um esforço concentrado em desenvolver as habilidades comunicativas da língua inglesa nos primeiros semestres para, em seguida, proceder à análise e estudo teórico da língua.

A seguir, é descrito cada um dos tópicos ou “*habilidades*” de forma mais detalhada, seguindo a ordem estabelecida anteriormente para a descrição de cada período. Não será obedecida, assim, a ordem cronológica de ocorrência dentro das disciplinas.

O ensino de gramática era oferecido através das disciplinas “*Língua Inglesa V*”, “*Língua Inglesa VI: Discurso*” e “*Língua Inglesa VI: Análise Lingüística*”, dentro das quais se estudava sintaxe e semântica, como se pode observar no Quadro 22 e na descrição que o segue.

QUADRO 22 – GRAMÁTICA – de 1991 a 1994.

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
5º	LI V: Discurso	Compreensão de aspectos sintáticos da língua inglesa.	Elementos sintáticos da língua inglesa. A frase verbal, nominal. Coordenação e subordinação. Aspectos da formação das palavras. Marcadores discursivos, conjunções.
		Compreensão da diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa.	
		Utilização das gramáticas da língua inglesa.	
6º	LI VI: Análise Lingüística	Análise de aspectos da semântica da língua inglesa.	Aspectos semânticos do nível léxico campos semânticos, conotação e denotação, hipônimos, sinônimos e antônimos. Aspectos semânticos do nível discursivo e da frase: atos de fala, proposições, estilo, registro.
	LI VI: Discurso	Análise de aspectos de construções discursivas da língua inglesa.	Padronização e descontextualização. Frase no texto. Formas e funções lingüísticas. Coesão e coerência textual. Estratégias de interpretação. Força locucionária, ilocucionária e perlocucionária. Estruturação do conhecimento.

Obs.: LI = Língua Inglesa

No quinto semestre, a disciplina “*Língua Inglesa V: Discurso*” abordava os elementos sintáticos em nível lexical, frasal e textual. No nível lexical, estudavam-se os “*Aspectos da formação das palavras*”; no nível frasal, “*A frase verbal e nominal*” e “*Coordenação e subordinação*”; e no nível textual, alguns mecanismos de estruturação responsáveis pela segmentação e encadeamento no texto como “*Marcadores discursivos*” e “*Conjunções*”.

Ainda na disciplina “*Língua Inglesa V: Discurso*”, juntamente com os estudos de sintaxe, estavam incluídos como objetivos a “*Compreensão da diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa*” e a “*Utilização das gramáticas da língua inglesa*”, o que parece ter como propósito estruturar o conhecimento dos alunos a partir de uma visão organizada das propostas gramaticais dentro do estudo de línguas.

Seguindo o modelo do estudo sintático, no sexto semestre, na disciplina “*Língua Inglesa VI: Análise Lingüística*”, os aspectos semânticos eram abordados em nível lexical, frasal e discursivo. No nível lexical, estudavam-se os “*campos semânticos, conotação e denotação, hipônimos, sinônimos e antônimos*”; no nível frasal, “*atos de fala*” e “*proposições*”; e, no nível textual/discursivo, “*estilo e registro*”.

Os estudos de semântica tinham prosseguimento no sexto semestre através da disciplina “*Língua Inglesa VI: Discurso*”. Nessa disciplina, eram examinados alguns elementos estruturais do discurso (como indica “*Frase no texto*”) e o modo como esses elementos se encadeiam (como em “*Coesão e coerência textual*”). Estudavam-se também mecanismos de construção e manipulação textuais e estratégias para sua interpretação, observados nos tópicos “*Padronização e descontextualização*” e “*Estratégias de interpretação*”. Previa-se o estudo das características pragmáticas do texto/discurso através da comparação entre a forma ou sentido literal do texto e a sua função ou significado pragmático, como se observa em “*Formas e funções lingüísticas*”. O último tópico abordado na disciplina era “*Força locucionária e ilocucionária e perlocucionária*”, através do qual, pressupõe-se, buscava-se entender o conteúdo e o propósito das elocuições de atos de fala pela sua categorização.

O ensino de fonética e fonologia mostrou-se bem mais restrito do que o do período anterior (1971-1990) e só era oferecido no 2º ano, como mostra o Quadro 23 e a descrição

que o segue. Nesse período (1991-1994), os termos “*Fonética*” e “*Fonêmica*” voltaram a constar na descrição dos objetivos e dos conteúdos, como ocorrera no 2º período (1959-1970).

QUADRO 23 – FONÉTICA/FONOLOGIA – de 1991 a 1994

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
3º	LI III: AL		Consoantes e vogais da língua inglesa, entoação e ênfase, pontos de articulação, distribuição de vogais e consoantes. Aspectos da fonética e fonêmica da língua inglesa.
4º	LI IV: AL	Análise de aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa.	Aspectos de consoantes e vogais da língua inglesa. Variações alofônicas de vogais e consoantes. Sequências e agrupamentos de consoantes. Ditongos. Distribuição de vogais e consoantes. Segmentos supra-segmentais: stress, <i>pitch</i> , <i>junction</i> .

Obs.: LI = Língua Inglesa

Quanto ao conteúdo, mantiveram-se o estudo das vogais e consoantes, suas respectivas variações e agrupamentos e o estudo de acento e entoação. Na descrição dos métodos utilizados, constam os itens “*Prática na pronúncia da língua inglesa*” e “*Exercícios práticos e analíticos*”. A realização de *drills* é uma das prováveis formas de praticar aqueles exercícios, como indica o único título destinado ao ensino de fonética/fonologia e constante na bibliografia da disciplina “*Língua Inglesa III: Análise Linguística*”: MACMILLAN, Collier. *Drills and Exercises in English Pronunciation*, E. L. S. 1968. Também na disciplina “*Língua Inglesa IV: Análise Linguística*”, a bibliografia trazia um único título para o ensino de Fonética/Fonologia, o que pode indicar a abordagem adotada baseada na Fonêmica. Essa referência bibliográfica era: PIKE, Kenneth L. 1959. *Phonemics. An Arbor: University of Michigan Press*, 255 p.

A leitura desse período era planejada para ser desenvolvida por estratégias e técnicas nos dois primeiros semestres, como se pode observar no Quadro 24:

QUADRO 24 – LEITURA – de 1991 a 1994

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
1º	LI IHL-E1	Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, (escrita e conversação).	Estratégias de leitura intensiva e leitura extensiva.
2º	LI IHL-E2		Técnicas e estratégias de leitura intensiva e extensiva: análise da construção de textos variados.

Obs.: LI = Língua Inglesa; HL = Habilidades Lingüísticas; E = Escrita

Entre as técnicas utilizadas, destaca-se o uso de “*leitura intensiva*” e “*extensiva*”. A leitura intensiva, segundo Grabe & Stoller (2001), é prática comum no meio acadêmico e se caracteriza pela leitura criteriosa que requer o bom entendimento de detalhes e complexidades do texto. Nessa técnica, a leitura é compartilhada e os alunos devem narrar as estratégias utilizadas ou justificar suas respostas apontando onde e como localizaram a informação. Desse modo, o professor pode ajudá-los no desenvolvimento e aperfeiçoamento das estratégias. A leitura extensiva, segundo os mesmos autores, significa a leitura de grandes quantidades de texto por longos períodos de tempo e “*deveria ser o componente central de qualquer curso cujo objetivo é desenvolver habilidades em leitura acadêmica*” (p. 198). Nessa técnica, a leitura é individual e silenciosa e o texto lido deve estar de acordo com o nível de conhecimento do aluno. O princípio elementar da técnica é o de que “*é lendo que se aprende a ler*” (p. 198).

Pela denominação das disciplinas nas quais a leitura estava inserida e pelos objetivos e conteúdos desta, percebe-se o propósito de integrá-la ao desenvolvimento das outras habilidades já que as disciplinas se denominavam “*Língua Inglesa-Habilidade Lingüística – Escrita 1 e 2*” e tinham como objetivo desenvolver estratégias e técnicas não só de leitura, mas também de escrita e conversação. Não é possível verificar de que modo as atividades de leitura se conectavam à produção oral, mas em relação à escrita, vê-se, tanto pelo conteúdo da disciplina “*Língua Inglesa-Habilidade Lingüística – Escrita 2*” (cf. Quadro 24), quanto pelos objetivos e conteúdos referentes à prática de escrita, os quais serão tratados em seguida, que a leitura e a análise de diferentes gêneros textuais eram o ponto de partida para a produção escrita.

A escrita, assim como proposto para o ensino de leitura, deveria ser desenvolvida através de estratégias e técnicas, porém, isso deveria ser realizado em um período mais longo do curso, ou seja, do primeiro ao quinto semestre, conforme exposto no Quadro 25:

QUADRO 25 – ESCRITA – de 1991 a 1994

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
1º	LI IHL-E1	Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, escrita e conversação.	Técnicas de redação
2º	LI IHL-E2		Técnicas de redação: Construção de parágrafos. Redação de diferentes tipos de texto.
3º	LI III – AL	Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos.	Aspectos da construção do discurso narrativo e argumentativo. Análise e elaboração de resumos. Aspectos de textos jornalísticos, publicitários, técnicos e acadêmicos.
4º	LI IV - HL	Análise de diferentes tipos de textos.	Aspectos problemáticos de narrativas e do discurso argumentativo. Aspectos construcionais de textos variados.
5º	LI V - AL	Análise dos aspectos problemáticos do discurso escrito. Desenvolver técnicas de redação de textos extensivos argumentativos e narrativos.	Redação de textos extensivos argumentativos e narrativos. Utilização criativa de técnicas de redação. Da análise à redação de textos. A problemática de textos acadêmicos.

Obs.: LI = Língua Inglesa; HL = Habilidades Lingüísticas; E = Escrita; AL = Análise Lingüística.

Observa-se pelos objetivos e conteúdos acima descritos, o trabalho sistemático no desenvolvimento de técnicas e estratégias prioritariamente associadas à análise e reconhecimento de características de diferentes gêneros textuais (como explícito nos objetivos das disciplinas “*Língua Inglesa III: Análise Lingüística*”, “*Língua Inglesa IV: Habilidade Lingüística*” e “*Língua Inglesa V: Análise Lingüística*”) e aos aspectos construcionais de textos (também expressos nos conteúdos das disciplinas “*Língua Inglesa III: Análise Lingüística*”, “*Língua Inglesa IV: Habilidade Lingüística*” e “*Língua Inglesa V: Análise Lingüística*” e ainda da disciplina “*Língua Inglesa IV: Habilidade Lingüística*”). Isso pode ser uma indicação de que a produção escrita tinha a leitura e a análise dos textos lidos como pontos de partida para a apropriação dos elementos da organização textual e sistêmica e para a apropriação do próprio gênero. As técnicas de redação envolviam desde a construção de parágrafos até a redação de diferentes tipos de texto.

Vê-se ainda que, entre os gêneros escolhidos, constavam alguns que poderiam suprir as necessidades do próprio contexto acadêmico, tais como “*textos extensivos argumentativos e narrativos*”, necessários à produção de ensaios aplicáveis em provas de literatura, “*resumos*” para trabalhos de conclusão de curso ou, ainda, textos elaborados para apresentações em eventos acadêmicos.

A bibliografia mostra que, dos títulos da disciplina “*Língua Inglesa III: Habilidade Lingüística*”, oito eram manuais e guias contendo gêneros, aspectos observáveis e técnicas aplicáveis à redação em português, enquanto cinco títulos eram em inglês. A partir disso, presume-se que uma das estratégias utilizadas no desenvolvimento da escrita seria a transferência dessa habilidade na língua materna para a língua inglesa.

Não há menção sobre o ensino ou a utilização de tradução e versão no período, contrariamente aos três períodos analisados anteriormente.

Seguindo a mesma orientação observada no ensino de leitura e escrita, a habilidade de comunicação oral em língua inglesa, tanto no que tange à compreensão quanto à produção oral, deveria ser desenvolvida por estratégias e técnicas nos dois primeiros semestres do curso. Os objetivos e os conteúdos das disciplinas “*Língua Inglesa I: Habilidade Lingüística-Escrita 1*” e “*Língua Inglesa I: Habilidade Lingüística-Escrita 2*” já incluíam o desenvolvimento de “*habilidades comunicativas*”, como exposto anteriormente, mas havia ainda duas disciplinas, “*Língua Inglesa I: Comunicação Oral*” e “*Língua Inglesa II: Comunicação Oral*”, que eram destinadas especificamente ao desenvolvimento das “*habilidades comunicativas orais*” como se pode ver no Quadro 26 a seguir:

QUADRO 26 –HABILIDADES ORAIS – de 1991 a 1994

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
1º	LI I HL-E1	Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa.	Habilidades comunicativas relativas à expressão de idéias e interação na língua inglesa.
2º	LI I HL-E2		
1º	LI I HL-E1	Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, escrita e conversação.	Técnicas de Compreensão oral. Habilidades comunicativas orais.
2º	LI I HL-E2		
1º	LI I: CO	Desenvolver habilidades comunicativas orais na língua inglesa.	Compreensão oral de diálogos, seminários e palestras. Desenvolvimento de estratégias e técnicas de conversação. Habilidades comunicativas orais às diferentes funções da expressão oral de diálogos, seminários, leituras, palestras, etc.
2º	LI II: CO		

Obs.: LI = Língua Inglesa; HL = Habilidades Lingüísticas; E = Escrita; AL = Análise Lingüística; CO = Comunicação Oral.

Pode-se verificar também a preocupação do curso em atender às necessidades específicas dos alunos de se comunicarem oralmente dentro de um contexto acadêmico, assim como ocorria no ensino de leitura, capacitando-os tanto para a compreensão quanto para a produção oral em atividades como seminários e palestras, como descrito nos conteúdos das disciplinas LI I:CO (“*Compreensão oral de diálogos, seminários e palestras*”) e LI II:CO (“*Habilidades comunicativas orais às diferentes funções da expressão oral de diálogos, seminários, leituras, palestras, etc.*”).

Não havia indicações bibliográficas nas disciplinas que propunham o ensino das habilidades (LI IHL-E1 e LI IHL-E2; LI I: CO e LI II: CO). Os materiais didáticos eram elaborados pelos professores e utilizados juntamente com “*Artigos e textos de Jornais e revistas em língua inglesa*”. A preparação de material pelos professores e o uso de textos autênticos que valorizam o uso da linguagem como ela ocorre em situações naturais podem indicar a adequação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos, o que demonstra a perspectiva comunicativa desse período.

No último ano do curso, a disciplina de “*Língua Inglesa*” era totalmente dedicada ao estudo de sociolinguística e cultura. Esse fato vem de encontro à inclusão dos aspectos comunicativos no currículo e marca a distinção entre as características desse período (1991-1994) em relação aos anteriores, pois os estudos sobre cultura foram incorporados aos estudos linguísticos a partir do entendimento de que língua, cultura e interação social fazem

parte de um mesmo processo e integram a língua, em sua forma, ao seu uso (cf. Hall, 2002).

No Quadro 27, pode-se observar os objetivos e os conteúdos dessas disciplinas.

QUADRO 27 –LÍNGUA E CULTURA – de 1991 a 1994

Semestre	Ocorrência	Objetivo	Conteúdo que visa atingir o objetivo
7º	LI VII - Língua e Cultura	Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.	Aspectos históricos: A origem da língua inglesa; as influências célticas, latinas, nórdicas e românicas. A influência da política linguística.
8º	LI VIII: Língua e Cultura		A origem da variedade americana. Padronização e expansão. A origem e influência da variedade negra americana. A educação bilíngue e bidialetal. O movimento pró-ínglês oficial americano. A diáspora da língua inglesa. A língua inglesa como língua internacional.
7º	LI VII/- Língua e Cultura	Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade linguística, mudança linguística, valores linguísticos, políticas educacionais da linguagem.	Conceitos teóricos: Variação linguística (dialetos, registros, norma, diglossia, bilinguismo). Oralidade e escrita. Processos de padronização, de preservação e de morte de variedades. Processos de mudança (contacto linguístico, pidginização, e creolização, empréstimos). Purismo linguístico e simbolismo social da linguagem.

As duas disciplinas do último ano tinham como objetivo capacitar os alunos a analisar os aspectos históricos e teóricos que envolvem a conceituação de cultura e sociolinguística. Quanto aos conteúdos, os estudos dos aspectos históricos eram conduzidos de forma abrangente, ou seja, iniciavam com “*a origem da língua inglesa*” e se estendiam até as discussões envolvendo a “*língua inglesa como língua internacional*”, incluindo ainda suas variedades linguísticas e questões relacionadas às políticas linguísticas. Os aspectos teóricos também incluíam variação e mudança linguística em várias modalidades.

3.5.3. Elementos metodológicos

Quanto aos métodos e procedimentos utilizados, havia algumas diferenças na apresentação entre as disciplinas, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 28 – MÉTODOS DE ENSINO – de 1991 a 1994

Ocorrência	Descrição
LI I: HLE1; LI I: CO; LI II: HLE 2; LI II: CO; LI III: HL; LI IV: HL; LIV: AL; LI III: AL; LI IV: AL; LI V: D; LI VI: AL; LI VI: D; LI VII: LC; LI VIII: LC.	Leitura e análise de textos
LI I: HLE1; LI I: CO; LI II: HLE 2; LI II: CO; LI III: HL; LI IV: HL; LIV: AL	Dinâmica de grupo
LI III: AL 1; LI IV: AL	Prática na pronúncia da língua inglesa. Exercícios práticos e analíticos
LI VI: D	Exercícios práticos
LI VII: LC	Trabalhos escritos, filmes, pesquisa orientada

Obs.: LI = Língua Inglesa; HL = Habilidades Lingüísticas; E = Escrita; AL = Análise Lingüística; D = Discurso; LC = Língua e Cultura.

Através do Quadro 28, constata-se a importância dada ao texto escrito como ponto de partida para a construção dos conhecimentos dos alunos. Com a prática das dinâmicas de grupo, percebe-se um maior envolvimento dos alunos nas atividades e um maior equilíbrio nas interações entre professores e alunos. Pela utilização de filmes na disciplina “*Língua Inglesa III: Língua e Cultura*” observa-se a inclusão de aparato tecnológico como material de apoio às aulas, através dos quais, provavelmente, usava-se texto oral autêntico como instrumento facilitador do ensino de cultura.

As atividades discentes se mantiveram iguais para todas as disciplinas e em todos os anos foram descritas da seguinte maneira:

Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (composição, levantamentos de dados, etc).

A descrição das atividades realizadas mostra atividades tradicionais nas quais o aluno é expectador e realizador das tarefas propostas pelo professor. Os alunos não são, dessa forma, propositores de tarefas ou agentes autônomos na geração de seu próprio conhecimento.

Os critérios de avaliação também se apresentavam tradicionais, como se pode ver na descrição:

Notas de um a dez, a serem obtidas em provas escritas ou orais, dadas no decorrer do semestre, ou através de trabalhos escritos.

3.5.4. Principais características do Quarto Período (1991-1994)

No 4º período aqui estudado, a aparente constância do período anterior deu lugar a uma série de novos ajustes. Entre as mudanças mais importantes em relação aos projetos de estruturação do ensino, destacam-se o aumento significativo do número de alunos em sala e a uniformização do número de horas em duas horas semanais para todas as disciplinas.

Em relação aos componentes do ensino de língua e visão de linguagem, este período se caracteriza pela inclusão do desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua inglesa e do estudo teórico sobre cultura e sociolinguística. Manteve-se o ensino da língua em sua estrutura e análise e incorporou-se uma visão de linguagem que considera a língua em seu contexto e uso, o que reflete as propostas de ensino comunicativo.

Apesar da nova perspectiva de linguagem, não é verificável ou exposto se o ensino de gramática, leitura, escrita e suas respectivas “*estratégias*” era utilizado como meio para a aquisição de língua ou para que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios da língua com mais eficácia. Não há indícios de que, com o estudo sistêmico, os alunos pudessem usar estruturas gramaticais apropriadamente em interações ou de que a instrução “*sobre*” a língua ocorria “*na*” língua. Assim como também não há indícios se a língua inglesa era utilizada para comunicação e interação dentro do curso e no estudo de outros conteúdos durante os dois primeiros anos ou se continuava a ser praticada depois, a partir do 3º ano, quando o desenvolvimento da linguagem oral já não era prioridade. Não é claro tampouco quais níveis de proficiência seriam atingidos com a nova abordagem ou em que níveis os alunos se encontravam ao ingressar, se conviviam e como conviviam com diferentes níveis de proficiência no desenrolar do curso.

Sendo assim, reconhece-se no 4º período o intuito de formar um aluno com o perfil que se aproxima do perfil do linguista, ou seja, um profissional capacitado para detalhar especificações do sistema linguístico discursivo da língua inglesa. Essa tendência em

relação à Linguística pode ser verificada na bibliografia das disciplinas “*Língua Inglesa IV: Análise Lingüística*”, “*Língua Inglesa V: Discurso*” e “*Língua Inglesa VI: Discurso*”, em que a maioria dos títulos são referentes à Linguística ou a algum tópico específico dentro da Linguística ou a gramáticas direcionadas ao ensino da língua inglesa.

Sobre os elementos metodológicos tais como “*métodos*”, “*participação discente*” e “*forma de avaliação*”, pode-se dizer que permaneceram tradicionais e formais, porém, com algumas inovações, como é o caso da introdução de “*Dinâmica de grupo*” e a utilização de aparato tecnológico como “*filmes*”.

3.6. Quinto Período - De 2000 a 2003

3.6.1. Projetos de estruturação do ensino

No período entre 2000 e 2003, algumas características estruturais do curso foram mantidas, como a carga horária semanal de duas horas para cada disciplina e o número de alunos em sala que permaneceu com o máximo de 50 alunos, exceto na disciplina introduzida no período, a “*Aprendizagem de LE: Teoria e Prática*”, cujo número de vagas era 30 para ingressantes e 10 para veteranos.

Foram apresentadas novas denominações às disciplinas. Os prefixos “*Língua Inglesa*”, “*Habilidades Lingüísticas*” e “*Análise Lingüística*”, que identificavam todas as disciplinas de línguas no período anterior (4º-1991-1994), foram eliminados. Sendo assim, as disciplinas passaram a ser “*Comunicação Oral*” e “*Comunicação Escrita*”. Nas disciplinas de análise linguística, adotaram-se novas denominações de acordo com as grandes áreas da Linguística, a saber: “*Fonologia*”, “*Sintaxe*”, “*Semântica*”, “*Discurso*” e “*Língua e Cultura*”.

A supressão do ensino de língua inglesa no primeiro ano se deu em virtude de uma medida adotada pela Faculdade em relação ao Curso de Letras, que impedia os alunos ingressantes de optar pela língua estrangeira na qual objetivassem a licenciatura — era o

chamado Ciclo Básico, adotado em 1999³⁸. Por esse mecanismo, nos dois primeiros semestres do curso, todos os alunos tinham (e têm até hoje) as mesmas aulas, como uma preparação para a escolha da habilitação em uma das áreas do curso (a “*Lingüística*” ou uma língua entre as “*Modernas*”, “*Clássicas*” e “*Orientais*”). Além da habilitação já escolhida, os alunos também tinham a opção de cursar a habilitação em Português. Antes da implantação do Ciclo Básico, essa escolha era feita no momento da inscrição para o vestibular; depois, os alunos começaram a passar por um “*ranqueamento*”, ou seja, aqueles com melhor aproveitamento no Ciclo Básico tinham prioridade na escolha da língua que desejassem cursar.

A adoção do Ciclo Básico tem gerado calorosos debates desde sua implantação. Essa polêmica pode ser verificada em vários sítios eletrônicos, *blogs* organizados pelos estudantes e outras publicações na imprensa escrita de grande circulação. Os defensores do Ciclo Básico apontam como vantagens a convivência entre os alunos, a maior produtividade dos professores, a formação eclética dos alunos capaz de aproximá-lo do mercado de trabalho e a diminuição das taxas de abandono nos anos subsequentes. Entre aqueles que repudiam a medida, a maioria são alunos cujo argumento é o de que, diante da indisponibilidade de vagas, passam por um segundo vestibular ao final do primeiro ano, pois o número de alunos é muito alto, o que torna a disputa por uma vaga nos cursos mais concorridos – o inglês é o mais concorrido – uma possibilidade para poucos.

3.6.2. Componentes do ensino de língua e visão de linguagem

Para que fosse possível observar as prioridades em cada ano, organizou-se o Quadro 29 com os objetivos de cada disciplina de acordo com a sua distribuição ao longo do curso:

³⁸ Informação obtida através de editais publicados no sítio eletrônico oficial da Universidade.

QUADRO 29 - DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – OBJETIVOS - de 2000 a 2003

Ano	Semestre	Ocorrência	Objetivos
1º	1º	Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	1) Dar uma visão geral das teorias da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo seus aspectos linguísticos, psicológicos e sociológicos.
	2º	Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	2) Examinar criticamente as técnicas e os pressupostos teóricos de alguns métodos de ensino de língua estrangeira.
2º	3º	Comunicação Oral 1	3) Desenvolver habilidades comunicativas orais
	4º	Comunicação Oral 2	
	3º	Comunicação Oral 1	4) Desenvolver estratégias e técnicas orais para fins acadêmicos.
	4º	Comunicação Oral 2	
	3º	Comunicação Escrita 1	5) Desenvolver habilidades comunicativas.
	4º	Comunicação Escrita 2	
	3º	Comunicação Escrita 1	6) Desenvolver capacidade de análise crítica em relação ao processo de aprendizagem do idioma inglês.
	4º	Comunicação Escrita 2	
	3º	Fonologia 1	7) Analisar aspectos variados da fonologia e da fonética da língua inglesa.
	4º	Fonologia 2	
3º	Fonologia 1	8) Fazer a análise contrastiva entre os elementos fonológicos do Português e do Inglês.	
3º	5º	Comunicação Escrita 3	9) Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos.
		Sintaxe	10) Analisar tipos diferentes de textos.
	11) Compreender aspectos sintáticos da língua inglesa.		
	12) Compreender a diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa.		
	13) Compreender as relações entre gramática e discurso.		
	14) Utilizar a gramática da língua inglesa.		
	6º	Comunicação Escrita 4	15) Desenvolver a capacidade de criar textos originais em língua inglesa, de tipos variados: contos, peças de teatro, poemas, textos didáticos, textos jornalísticos, etc.
Semântica		16) Analisar aspectos da semântica da língua inglesa	
4º	7º	Discurso 1	17) Analisar aspectos problemáticos do discurso escrito enquanto fenômeno socialmente constituído.
		Língua e Cultura 1	18) Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.
			19) Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados à variedade linguística, à mudança linguística, aos valores linguísticos, às políticas educacionais da linguagem.
	8º	Discurso 2	20) Compreender a dimensão discursiva da linguagem.
		Língua e Cultura 2	21) Analisar aspectos discursivos da língua inglesa.
			22) Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.

Através do Quadro 29, nota-se que, no 1º ano, não eram oferecidas disciplinas de ensino de língua inglesa. No 2º ano, abordava-se o ensino da língua inglesa baseado no desenvolvimento das habilidades orais e escritas. Ainda no 2º ano, iniciava-se o ensino de “Fonologia”, que era continuado pela “Sintaxe” e pela “Semântica” no 3º ano. Paralelamente, desenvolvia-se a escrita, principalmente, pela análise e reprodução de

textos. No 4º ano, estudava-se, “*Língua e Cultura*”³⁹. Ao contrário do período anterior, em relação à gramática, nesse, os assuntos estavam bem delimitados, com as disciplinas divididas em “*Fonologia*”, “*Sintaxe*”, “*Semântica*” e “*Discurso*”. Com a comparação entre os dois períodos, verifica-se que houve a manutenção da maioria dos assuntos abordados, por isso, serão tratadas apenas as diferenças entre os dois. O Quadro 30 expõe os objetivos, conteúdos e ementas das disciplinas de gramática:

QUADRO 30 – GRAMÁTICA - de 2000 a 2003

Semestre	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	Ementas
5º	Sintaxe	Compreensão de aspectos sintáticos da língua inglesa.	Elementos sintáticos da língua inglesa. Frases verbal. Frases nominal. Coordenação e subordinação. Aspectos da formação de palavras. Marcadores discursivos, conjunções.	Estudo de aspectos sintáticos da língua inglesa com ênfase nos dois componentes da estrutura frasal: sintagmas nominal e verbal. Compreensão das diferenças entre gramáticas descritivas, prescritivas e pedagógicas da língua inglesa. Discussão sobre as relações entre gramática e discurso.
		Compreensão da diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa.		
		Compreensão das relações entre gramática e discurso.		
		Utilização da gramática da língua inglesa.		
6º	Semântica	Análise de aspectos da semântica da língua inglesa.	Aspectos semânticos do nível léxico: campos semânticos, conotação e denotação, hipônimos, sinônimos e antônimos. Aspectos da semântica formal; cálculo dos predicados.	Análise em nível lexical de aspectos da semântica da língua inglesa com ênfase nas noções de sentido e referência, sobretudo, em teorias de orientação lógico-formal.
7º	Discurso 1	Análise de aspectos problemáticos do discurso escrito enquanto fenômeno socialmente constituído.	Texto, contexto e discurso. A construção social da significação. Ideologia e linguagem. Organizações discursivas e sociais.	Compreensão da dimensão discursiva da linguagem. Análise de aspectos problemáticos do discurso escrito enquanto fenômeno socialmente constituído.
8º	Discurso 2	Compreensão da dimensão discursiva da linguagem.	Padronização e descontextualização. Frases X discurso. Formas e funções linguísticas. Coesão e coerência textual. Estratégias de interpretação. Atos de fala: força ilocucionária e perlocucionária. Estruturação do conhecimento. Discurso como prática social. Intertextualidade.	Análise de aspectos discursivos da língua inglesa, com prioridade a conceitos relacionados às formas de construção de significados resultantes do funcionamento da linguagem em sua articulação com a história e a ideologia.
		Análise de aspectos discursivos da língua inglesa.		

³⁹ Nas próximas seções deste capítulo, serão descritos os tópicos de acordo com seus objetivos, conteúdos e métodos.

Comparando-se o Quadro 22 (p. 114), referente ao ensino de gramática do 4º período, e o Quadro 30 acima, vê-se que, neste último, as disciplinas estão mais bem delimitadas e parecem até redefinir a visão que se tem de língua nos dois períodos. No Quadro 22 (4º período), as disciplinas estão divididas entre análise e discurso, mas quando se atenta para os objetivos e conteúdos, não existe um limite bem definido entre os tópicos. Um exemplo é a primeira disciplina de discurso que se refere à sintaxe e inclui também morfologia; outro é a semântica, que trata de estilo e registro.

Os conteúdos de “*Sintaxe*” e “*Semântica*” do 5º período (2001-2003) eram quase idênticos aos do período anterior. Nos dois casos, as ementas esclarecem as prioridades. Em “*Sintaxe*”, a única diferença era expressa nos objetivos que traziam o item “*Compreensão das relações entre gramática e discurso*” e a ênfase era para “*os componentes da estrutura frasal: sintagmas nominal e verbal*”.

Nos conteúdos de “*Semântica*”, os “*Aspectos semânticos do nível discursivo e da frase: atos de fala, proposições, estilo, registro*” do período anterior foram substituídos por “*Aspectos da semântica formal; cálculo dos predicados*” e, de acordo com a ementa, os pontos enfatizados desses aspectos eram as “*noções de sentido e referência, sobretudo em teorias de orientação lógico-formal*”. Sendo assim, denota-se uma alteração no enfoque dos estudos de semântica que, no 4º período (1991-1994), parecia estar mais concentrada nas questões pragmáticas, enquanto, no 5º período (2001-2003), talvez se concentrasse mais nas características estruturais da língua.

No 4º período, havia duas disciplinas denominadas “*Discurso*”. Verifica-se que, em ambas, os objetivos eram voltados, sobretudo, para o estudo dos elementos linguístico-sistêmicos empregados na organização textual. No 5º período, essa característica foi mantida na disciplina “*Discurso 2*”, cuja prioridade, de acordo com a ementa, eram os “*conceitos relacionados às formas de construção de significados resultantes do funcionamento da linguagem em sua articulação com a história e a ideologia*”. Dentro da mesma disciplina, “*Discurso 2*”, um outro objetivo era a “*Compreensão da dimensão discursiva da linguagem*”, mas o conteúdo referia-se aos “*Atos de fala: força ilocucionária e perlocucionária*”, que eram componentes dos estudos de semântica do 4º período.

Ao contrário, a disciplina “*Discurso 1*” não tratava de aspectos sistêmicos do discurso. O foco era voltado para o “*discurso enquanto fenômeno constituído*”, como posto nos objetivos, e concentrado em questões socioideológicas, como em “*Texto, contexto e discurso*”, “*A construção social da significação*”, “*Ideologia e linguagem*” e “*Organizações discursivas e sociais*”, como observado nos conteúdos. A ementa esclarece ainda que esses estudos se realizavam pela análise de “*discurso escrito*”.

Essa nova perspectiva da disciplina “*Discurso*” representa uma visão crítica da realidade social, segundo a qual, o discurso é visto como uma forma de reprodução das práticas sociais e o seu estudo constitui a observação das relações entre a Linguística e as Ciências Sociais, o que estava de acordo com a nova orientação geral do curso.

No ensino de fonética/fonologia do 5º período (2001-2003), os conteúdos eram idênticos aos do período anterior (4º -1991-1994) em relação aos níveis segmentais e supra-segmentais. A diferença é que, entre 2000 a 2003, os conteúdos estavam organizados de modo que o “*nível segmental*” fosse abordado na disciplina “*Fonologia 1*”, no terceiro semestre, e o “*nível supra-segmental*”, na disciplina “*Fonologia 2*”, no quarto semestre, como se pode observar no Quadro 31:

QUADRO 31 – FONOLOGIA - de 2000 a 2003

Semestre	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	Ementas
3º	Fonologia 1	Análise de aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa.	Aspectos de consoantes e vogais da língua inglesa. Variações alofônicas de vogais e consoantes. Sequências e agrupamento de consoantes. Ditongos. Distribuição de vogais e consoantes. Fonética acústica.	Estudo de aspectos variados da fonologia e fonética da língua Inglesa, com ênfase no nível segmental. Análise contrastiva de elementos fonológicos do Português X Inglês. Prática de pronúncia.
4º	Fonologia 2	Análise contrastiva de elementos fonológicos do Português X Inglês	Revisão da fonética segmental. Problemas especiais. Ênfase ao nível da palavra e da frase; entoação; pronúncia e fala corrida. Técnicas do ensino da pronúncia.	Estudo de aspectos variados da fonologia e fonética da língua Inglesa, com ênfase no nível supra-segmental. Discussão sobre as implicações do ensino do inglês padrão em relação a outras variantes do inglês falado. Transcrição fonética e prática de pronúncia.

Uma alteração importante foi a retomada da “*análise contrastiva de elementos fonológicos do português e inglês*” e da “*transcrição fonética*” que constituíam características do 3º período analisado (1971-1990). Outra alteração foi sobre as “*técnicas de ensino de pronúncia*”, que só tinham sido abordadas no 2º período (1959-1970). No 5º período (2001-2003), o ensino das “*técnicas*” se expandiu e incluiu a “*Discussão sobre as implicações do ensino do inglês padrão em relação a outras variantes do inglês falado*”, como descrito na ementa da disciplina “*Fonologia 2*”.

Essa retomada da análise contrastiva, em nosso ponto de vista, mostra que o curso não se orientou exclusivamente por um caminho evolutivo, no qual a introdução de novas propostas descartava propostas anteriores. Ao contrário, possibilitou a reciclagem de idéias e o retorno a tópicos previamente utilizados. Ou seja, no mesmo momento em que as propostas do ensino da língua para comunicação e de suas variáveis socioculturais atingiam seu maior relevo, pode ter havido a percepção de que o estudo de uma língua não necessariamente prescinde do estudo da forma.

Neste período, assim como nos anteriores, o ensino de leitura não fazia parte dos objetivos como uma habilidade a ser desenvolvida a partir da aplicação de técnicas ou de pressupostos teóricos. Porém, mantendo o padrão dos períodos anteriores, a leitura de textos literários fazia parte, evidentemente, das atividades das disciplinas de literatura. “*Leitura*” era também a atividade mais comum na descrição dos métodos utilizados nas disciplinas como vai se observar no Quadro 36, juntamente com “*análise*”, “*discussão*” ou “*relatório*” de textos. Isso pode significar que entendia-se que o aluno já tivesse desenvolvido sua capacidade de leitura em inglês antes de ingressar no curso, ou que pudesse transferir sua capacidade de ler na língua materna para a leitura de inglês.

No ensino da escrita, assim como nos tópicos abordados anteriormente, os temas eram definidos dentro da disciplina que agora se denominava “*Comunicação Escrita*”, ministrada do terceiro ao sexto semestre. Os objetivos, conteúdos e ênfases apontadas nas ementas, organizada no Quadro 32 revelam que no quinto período houve mudanças de enfoque e a ampliação dos objetivos.

QUADRO 32 - COMUNICAÇÃO ESCRITA - de 2000 a 2003

Semestre	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	Ementa
3º	Comunicação Escrita 1	Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa, além da capacidade de análise crítica em relação ao processo de aprendizagem do idioma inglês.	O processo de escrita através de atividades práticas envolvendo: revisão, expansão e contração de textos; parágrafos e tipos de textos; pontuação; edição; elaboração de parágrafos e redação de cartas. Noções de autoria e leitor.	Ênfase na análise de textos produzidos pelos próprios alunos, com base em técnicas de revisão textual. Atenção particular para o desenvolvimento da sensibilização do aluno em relação ao processo de escrita na língua inglesa.
4º	Comunicação Escrita 2	Idem CE 1	Textos narrativos e descritivos. Informação bibliográfica. Redação de histórias e técnicas de narração. Técnicas utilizadas para reportar eventos em jornais. Redação de tipos diferentes de texto. Análise de organização textual.	Desenvolvimento de habilidades comunicativas em escrita na língua inglesa, com ênfase na preparação de textos de caráter ficcional envolvendo a articulação de elementos narrativos e descritivos.
5º	Comunicação Escrita 3	Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de tipos diferentes de textos.	Aspectos da construção do discurso narrativo e argumentativo. Análise e elaboração de resumos. Aspectos de textos jornalísticos, publicitários, técnicos e acadêmicos.	Desenvolvimento da capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de tipos diferentes de textos. Ênfase na prática escrita de textos argumentativos.
6º	Comunicação Escrita 4	Desenvolver a capacidade de criar textos originais em língua inglesa, de tipos variados: contos, peças de teatro, poemas, textos didáticos, textos jornalísticos, etc.	Aspectos construcionais de textos variados.	Preparação e produção de textos acadêmicos: resumos, resenhas e artigos ou outras formas de prosa não-ficcional.

A primeira mudança observada foi no objetivo das disciplinas iniciais, que era “*Desenvolver estratégias e técnicas de (...) escrita (...)*” e foi substituído por “*Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa*”, item que era complementado por “*análise crítica em relação ao processo de aprendizagem do idioma inglês*”. Esses objetivos seriam

cumpridos nas disciplinas “*Comunicação Escrita 1 e 2*”, no terceiro e quarto semestres respectivamente.

No terceiro semestre, técnicas de revisão textual como “*revisão*”, “*expansão*”, “*contração*”, “*pontuação*”, “*edição*” estavam agora sob a denominação de “*atividades práticas*”, cuja ênfase, explicitada pela ementa, recaía sobre a “*análise de textos produzidos pelos próprios alunos*” e “*a sensibilização do aluno com relação ao processo de escrita*”. Isso pode significar que, nesse período, além da aplicação das estratégias e técnicas, os alunos seriam conduzidos à reflexão de suas próprias práticas para conhecerem seu próprio processo criativo e, desse modo, adquirirem a habilidade desejada. No quarto semestre, a aplicação das técnicas estava mais voltada para os diferentes gêneros textuais com ênfase na “*preparação de textos de caráter ficcional envolvendo a articulação de elementos narrativos e descritivos*”.

No quinto semestre, o objetivo de desenvolver a capacidade de reproduzir textos a partir do reconhecimento e da análise de seus aspectos construcionais foi mantido e aplicado na disciplina “*Comunicação Escrita 3*”. No sexto e último semestre, o objetivo já não era mais “*reproduzir*” as características de um texto, mas “*criar textos originais*”, entre os quais, estavam incluídos vários gêneros não mencionados no período anterior, como “*contos, peças de teatro, poemas, textos didáticos*”, além dos “*textos jornalísticos*” ou dos textos acadêmicos como “*resumos*” e “*resenhas*”. A bibliografia também era muito diferente do período anterior (1991-1994). Não continha livros em português e era composta por títulos que enfatizavam as teorias e a prática da escrita com especial atenção dedicada aos propósitos acadêmicos e científicos.

Com base na descrição acima, considerou-se que o ensino da escrita desse período pode ter sido baseado no “*modelo processual*” que, segundo Olshtain (2001), se caracteriza por relevar a escrita como um processo interativo que considera o autor e seus propósitos e o leitor e suas expectativas. Nesse modelo, espera-se do autor uma escrita “*clara, relevante, confiável, informativa, e interessante, num texto memorável*”, a partir do qual o leitor fará sua interpretação baseado na eficácia do autor em se comunicar utilizando “*correção lingüística, clareza e boa organização de idéias*”, o que requer o desenvolvimento de habilidades específicas. Tradução e versão não foram mencionadas nos objetivos.

Em relação aos objetivos, o ensino das habilidades orais desse período (5º-2001-2003) manteve algumas características do período anterior (4º-1991-1994), ou seja, “o ensino das habilidades orais” através do desenvolvimento de “*estratégias e técnicas*”. Essas habilidades deveriam ser desenvolvidas no terceiro e quarto semestres dentro das disciplinas “*Comunicação Oral 1*” e “*Comunicação Oral 2*”, como apresentado no Quadro 33:

QUADRO 33 - COMUNICAÇÃO ORAL - de 2000 a 2003

Semestre	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	Ementa
3º	Comunicação Oral 1	Desenvolver habilidades comunicativas orais.	Diferentes funções da expressão oral.	(...) através de estratégias e técnicas orais para fins acadêmicos, tais como “mini-palestras”, técnica de anotações (<i>notetaking</i>), compreensão oral de palestras e entrevistas, técnicas de debate [aspas originais da ementa]
4º	Comunicação Oral 2	Desenvolver estratégias e técnicas orais para fins acadêmicos.	Compreensão oral de diálogos, seminários, palestras, vídeos e fitas.	(...) com ênfase em aspectos formais da preparação e organização de apresentações acadêmicas individuais: seleção de tópicos, preparação de roteiro, uso de equipamentos (retroprojeter, vídeo etc.), trabalho com pronúncia, dicção, projeção de voz, postura etc

Observa-se que, nesse período, o ensino da comunicação oral tinha como propósito, sobretudo, prover os alunos com instrumentos tanto para a compreensão quanto para produção oral da língua em eventos do ambiente acadêmico. Na compreensão oral, uma das técnicas mencionadas era a de “*anotações*” para a compreensão de “*diálogos, seminários e palestras*” e, para isso, eram utilizados “*vídeos e fitas*”.

Quanto à produção oral, a ênfase era para “*aspectos formais*” de textos para “*apresentações individuais*”, incluindo a “*seleção de tópicos*” e “*preparação de roteiro*”. Além disso, familiarizava os alunos com os equipamentos disponíveis, como “*retroprojeter*” e “*vídeo*”, e os preparava para a aplicação adequada dos recursos vocais através de “*trabalho com pronúncia, dicção, projeção de voz*” e de recursos corporais como “*postura*” — como se pode verificar nas ementas.

A bibliografia também indica o quanto os objetivos estavam voltados ao seu meio específico, já que os textos utilizados na preparação do aluno se restringiam a “*Artigos e textos de lingüística da língua inglesa, aquisição de segunda língua e lingüística aplicada*”, além de materiais “*elaborados pelos professores*”.

O ensino de “*Língua e Cultura*” continuava nesse período com duas disciplinas: “*Língua e Cultura 1*” e “*Língua e Cultura 2*”, distribuídas nos dois últimos semestres do curso. Os objetivos eram idênticos aos do semestre anterior, mas os conteúdos apresentavam especificações, como se observa no Quadro 34:

QUADRO 34 – LÍNGUA E CULTURA - de 2000 a 2003

Semestre	Ocorrência	Objetivos	Conteúdo	Ementa
7º	Língua e Cultura 1	Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.	Aspectos históricos: A origem da língua inglesa, as influências célticas, latinas, nórdicas e românicas. A influência da política lingüística. A origem da variedade americana Padronização e expansão. A origem e influência da variedade negra americana. A educação bilíngue e bidialetal. O movimento pró-ínglês oficial americano.	Estudo de aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa. Análise de eventos e afirmações relacionados com variedade linguística, mudança linguística, valores linguísticos e políticas educacionais da linguagem.
		Capacitar o aluno a analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade linguística, mudança linguística, valores linguísticos, políticas educacionais da linguagem.	Conceitos teóricos: Variação lingüística, dialetos, registros, norma, diglossia e bilingüismo. Oralidade e escrita. Processos de padronização, de preservação e de morte de variedades. Processos de mudança: contato linguístico, pidginização e creolização, empréstimos; purismo lingüístico. O simbolismo social da linguagem.	
8º	Língua e Cultura 2	Analisar aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa.	Representação e linguagem. Norma e Diferença. Linguagem, tradução e transformação.	Exame crítico de teorias que abordam aspectos relacionados representação e diferença a partir de análise do trabalho da linguagem em sua dimensão cultural

Em “*Língua e Cultura 1*”, constavam dois objetivos: o primeiro era “*Analisar aspectos sociolingüísticos e culturais da língua inglesa*” e o segundo, “*Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade lingüística, mudança lingüística, valores lingüísticos, políticas educacionais da linguagem*”. Esse primeiro objetivo também se repetia na disciplina “*Língua e Cultura 2*”, mas os conteúdos utilizados para cumprir com os objetivos eram diferentes. Em “*Língua e Cultura 1*”, os conteúdos eram os mesmos do período anterior (4º-1991-1994) e abordavam os “*aspectos históricos*” envolvendo a origem da língua, as influências sofridas e as questões políticas. Em “*Língua e Cultura 2*”, os conteúdos eram “*Representação e Linguagem*”, “*Norma e Diferença*” e “*Linguagem, Tradução e Transformação*”, tópicos que não tinham sido mencionados no período anterior.

O segundo objetivo da disciplina “*Língua e Cultura 1*” era “*Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade lingüística, mudança lingüística, valores lingüísticos, políticas educacionais da linguagem*”. Os objetivos assim como os conteúdos especificados, eram idênticos ao do período anterior.

As ementas reforçam os pontos mencionados nos objetivos e conteúdos realçando tópicos como “*variedade*” e “*mudança lingüística*”, “*valores lingüísticos*” e “*políticas educacionais da linguagem*”.

Como já foi abordado anteriormente, uma das principais diferenças entre o 5º período (2001-2003) e os anteriores se deve à supressão do ensino de língua inglesa no 1º ano do curso e à inclusão da disciplina “*Aprendizagem de LE: Teoria e Prática*”. Por se tratar de uma característica específica do período, foi acrescentada uma categoria às demais para a descrição da disciplina cujos objetivos deveriam ser cumpridos durante os dois primeiros semestres, como se pode observar no Quadro 35.

QUADRO 35 - APRENDIZAGEM DE LE: TEORIA E PRÁTICA - de 2000 a 2003

Semestre	Objetivos	Conteúdo
1º	Dar uma visão geral das teorias da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo seus aspectos linguísticos, psicológicos e sociológicos.	Noções de língua, de aprendizagem e de aquisição da língua materna. Teorias de aquisição de uma segunda língua em contextos naturais e escolares; o papel de idade, universais linguísticos, interferência de língua materna, distância social, fatores afetivos, entrada, "estrangeirês" e interação.
2º	Examinar criticamente as técnicas e os pressupostos teóricos de alguns métodos de ensino de língua estrangeira.	As diferentes abordagens de ensino, suas técnicas e seus pressupostos: Gramática-Tradução; Método Direto; Áudio-Lingual; Abordagem Comunicativa; O Caminho do Silêncio; Aprendizagem de Língua em Comunidade; Resposta Física Total; Interação Estratégica.

No primeiro semestre, buscava-se refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e partia-se de noções que embasam esses processos como “*língua e aquisição*” de língua materna e estrangeira e, variáveis que afetam a aprendizagem. Entre as variáveis, incluíam-se as sociais, como “*contextos*”, “*idade*”, “*fatores afetivos*” e “*interação*”, e as variáveis linguísticas, como “*universais lingüísticos*”, “*interferência de língua materna*”, “*entrada*” e “*estrangeirês*”.

O segundo semestre buscava refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para o ensino e a aprendizagem de línguas a partir das técnicas e pressupostos de métodos e abordagens tradicionalmente conhecidos.

A bibliografia da disciplina expande consideravelmente os conteúdos aqui apresentados, pois nela estão incluídos catorze livros e cinco artigos sobre ensino-aprendizagem de línguas, publicados entre 1972 e 1988. Entre eles, há Brown (1980) e Larsen-Freeman (1986) sobre métodos de ensino e o seminal livro de Krashen (1982) sobre aquisição de linguagem⁴⁰. A extensa bibliografia e a qualidade dos textos nela incluídos são indicadores de um esforço concentrado para munir os alunos com autonomia para que pudessem mobilizar seus conhecimentos sobre as teorias em sua futura prática profissional como docente. Na descrição dos métodos utilizados no ensino dessa disciplina, inclui-se “*observação e análise de demonstrações de técnicas de ensino*”, o que indica a experimentação das teorias na prática.

⁴⁰ A bibliografia completa encontra-se no ANEXO 15.

3.6.3. Elementos metodológicos

Em relação aos elementos metodológicos, verifica-se que houve aumento e diversificação nas atividades e procedimentos em comparação ao período anterior. No Quadro 36, são elencados os procedimentos descritos de acordo com a ocorrência e, em seguida, é feita a descrição.

QUADRO 36 – MÉTODOS DE ENSINO - de 2000 a 2003

ALE:TP, D1, Sx, D2	Aulas expositivas
ALE:TP	Observação e análise de demonstrações de técnicas de ensino
CO 1 e 2, CE1, 2,3,4	Dinâmica de grupo
CO 1 e 2	Apresentação de vídeos e fitas de áudio para compreensão oral da matéria
ALE:TP, CO1 e 2, CE1,2, 3,4, F1 e 2, D1 e 2, Sx, Sm, LC1 e 2	Leitura e análise/discussão/relatório de textos
CE1, CE 2	Produção/redação de textos
F1, F2, Sm, Sx, D1	Exercícios práticos /analíticos
F2	Prática da pronúncia da língua inglesa
D1, Sx	Discussão de exercícios práticos
LC1	Análise e discussão de (...) filmes
LC1	Pesquisa orientada

Obs.: ALE:TP = Aprendizagem de Língua Estrangeira: teoria e prática; CE = Comunicação Escrita; CO = Comunicação Oral; D = Discurso; Sm = Semântica; Sx = Sintaxe; F = Fonologia; LC = Língua e Cultura.

A “*Leitura e análise de textos*” seguida de “*discussão*” e posteriores relatórios eram os procedimentos mais utilizados e constavam de todas as disciplinas. Outros procedimentos bastante utilizados foram as “*dinâmicas de grupo*” e os “*exercícios práticos e analíticos*”. Além disso, havia procedimentos como “*Observação e análise de demonstrações de técnicas de ensino*”, que eram específicos de disciplinas como “*Aprendizagem de LE: Teoria e Prática*”, e procedimentos como “*Prática da pronúncia da língua inglesa*”, específicos de “*Fonologia 2*”. Observa-se ainda que o uso de tecnologia foi ampliado e incluía “*videos e fitas de áudio*”.

Entende-se que a utilização de recursos variados e a diversificação das atividades permitiam um maior engajamento e participação dos alunos, o que diferencia esse período dos anteriores, nos quais, a maioria das atividades descritas era centrada no professor.

Quanto às atividades discentes, permaneceram as do período anterior e foram acrescentadas outras que se alinharam com os novos procedimentos descritos nos métodos, como pode ser visto no Quadro 37:

QUADRO 37 – ATIVIDADES DISCENTES – de 2000 a 2003

Ocorrência	Descrição
ALE:TP, CO 1 e 2, CE1, 2, 3 e 4, F1 e 2, Sm, Sx, LC1 e 2, D1 e 2	Participação nas aulas
ALE:TP, CO 1 e 2, CE 1, 2,3,4, F1, Sm, F2, LC2, Sx, D1 e 2, LC1	Preparação/Realização/Apresentação de exercícios/trabalhos escritos
ALE:TP, CO 1 e 2, CE 4, F1, Sm, F2, LC2, Sx, D1 e 2, LC1	Preparação/Realização/Apresentação de exercícios/trabalhos orais
CE1	Realização de Seminários
CE2	Atividades individuais e em grupos
CE4	Realização de projeto criativo
F1, Sm	Trabalho Final
LC1	Pesquisa
F1 e Sm, Sx, D1 e 2, F2, LC2	Levantamentos de dados

Obs.: ALE:TP = Aprendizagem de Língua Estrangeira: teoria e prática; CE = Comunicação Escrita; CO = Comunicação Oral; D = Discurso; Sm = Semântica; Sx = Sintaxe; F = Fonologia; LC = Língua e Cultura.

As atividades mostram a participação mais ativa dos alunos em atividades coletivas como “*Realização de Seminários*” e individuais como “*Realização de projeto criativo*”. Além disso, pelo grande número de disciplinas que exigem a “*preparação e apresentação de trabalhos*”, é possível inferir que, além da participação em sala, cabia aos alunos um montante significativo de tarefas a serem desenvolvidas em casa ou em outros ambientes da universidade, como bibliotecas e laboratórios. Vê-se, também, que houve um aumento de disciplinas que exigiam trabalhos de pesquisa, embora, para a maioria delas, essa atividade ainda não era realizada.

Comparados aos períodos anteriores, os “*Crítérios de Avaliação de Aprendizagem*” foram os que mais se modificaram. Embora, testes e exames ainda fossem o critério de avaliação mais recorrente, nota-se que muitos outros critérios como “*freqüência*”, realização de “*projetos*” e “*avaliação contínua*” foram incorporados, como se pode observar no Quadro 38:

QUADRO 38 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM - de 2000 a 2003

Ocorrência	Descrição
ALE:TP	Frequência
ALE:TP	Participação nas leituras e discussões
ALE:TP, CO1 e 2, CE1,2, 3 e 4, D1	Redação de trabalhos/exercícios escritos
ALE:TP, CO1 e 2, CE1,2,3, F1, F2, Sx, SM, D1 e 2, LC 1 e 2	Prova/ Testes bimestrais/Exame semestral
CE1 e 2	Seminários
CE1 e 2	Projetos
CE3	Avaliação contínua sobre aspectos teóricos dos diversos tipos de texto
CE4	Avaliação contínua do desenvolvimento do projeto criativo
F1, F2, Sx, Sm, D2	Exercícios
F1, Sx, D2, LC1 e 2	Trabalho Final/Monografia/Relatório de Pesquisa
SM	Análise e leitura de Textos

Obs.: ALE:TP = Aprendizagem de LE: teoria e prática; CE = Comunicação Escrita; CO = Comunicação Oral; D = Discurso; Sm = Semântica; Sx = Sintaxe; F = Fonologia; LC = Língua e Cultura.

Alguns dos critérios se confundem com atividades discentes como “*Participação nas leituras e discussões*”, “*Redação de trabalhos/exercícios escritos*” e “*Projetos*”, porém, por esses e outros itens, como “*Avaliação contínua*” e “*Frequência*”, pode-se ver que, nesse período (2001-2003), era atribuído um alto valor à participação do aluno em sala e seu envolvimento nas atividades propostas em detrimento das avaliações mais tradicionais.

3.6.4. Principais características do Quinto Período (2001-2003)

À primeira vista, houve a impressão de que o 5º período representava apenas uma continuidade do período anterior (4º-1991-1994), mas, após a descrição de todos os tópicos, percebe-se que, na mesma medida em que mantinha muitas características, apresentava outras tantas peculiaridades.

Dentro dos projetos de estruturação do ensino, a alteração mais relevante foi a adoção do Ciclo Básico, medida que influenciou não só o ensino, mas as próprias relações dos alunos com a Universidade, pois gerou uma situação que distinguia os alunos do Curso de Letras dos demais cursos da Universidade. É necessário lembrar que o Curso de Letras não foi o pioneiro na adoção do Ciclo Básico, nem é o único e, agrupado aos outros, constituem uma minoria dentro da universidade.

Outra alteração na estrutura do curso diretamente ligada às questões de língua e linguagem foi a maior clareza adotada na denominação das disciplinas como em “*Comunicação Oral*”, “*Comunicação Escrita*”, “*Fonologia*”, “*Sintaxe*”, “*Semântica*”, “*Discurso*” e “*Língua e Cultura*” e seus respectivos objetivos e conteúdos complementados pelas ementas.

Mais especificamente sobre as questões de língua e linguagem, algumas das alterações mais importantes foram: (a) a adoção dos aspectos formais no estudo de semântica; (b) a inclusão dos aspectos sócio-históricos e ideológicos no estudo do discurso, além dos aspectos sistêmicos; (c) a retomada da “*análise contrastiva de elementos fonológicos do português e inglês*”, da “*transcrição fonética*” e das “*técnicas de ensino de pronúncia*” em fonética/fonologia; (d) a ampliação dos objetivos e a mudança de enfoque no ensino de escrita, que passava a considerar o processo de aprendizagem e a participação dos alunos no processo; (e) a inclusão de gêneros literários como “*contos, peças de teatro, poemas, textos didáticos*”, além dos que já eram ensinados em outros períodos; (f) a supressão dos tópicos de tradução e versão dos programas; (g) o ensino das habilidades orais somente a partir do 2º ano, com particular enfoque em compreensão e produção oral para fins acadêmicos, inclusive, com a preparação dos alunos para o uso de recursos vocais, de postura e de equipamentos; (h) e, finalmente, a inclusão de “*Representação e Linguagem*”, “*Norma e Diferença*” e “*Linguagem, Tradução e Transformação*” nos estudos de “*Língua e Cultura*”.

Outra característica muito específica desse período é a inclusão da disciplina “*Aprendizagem de LE: Teoria e Prática*” que, a nosso ver, permitiria a reflexão dos alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem concomitantemente com suas próprias experiências como alunos.

Todas essas transformações foram também acompanhadas de significativas adaptações da bibliografia que incluía títulos proporcionalmente mais atualizados, além de materiais que poderiam ser selecionados pelos professores.

Os procedimentos utilizados e os critérios de avaliação também acompanharam as mudanças implantadas com o aumento e a diversificação das atividades e das formas de avaliação, aspectos que promoviam maior participação e envolvimento dos alunos

3.7. As disciplinas optativas

Entre os anos de 1971 e 1992, foram incluídas disciplinas optativas para o ensino de língua inglesa, em sua maioria, oferecidas no primeiro e segundo semestres do curso. Nos anos de 1991 e 1992, além das disciplinas optativas, surgiram as disciplinas “*Complementares*” para o curso de Letras e “*Optativa Livre*” para os demais cursos, ou seja, a disciplina era a mesma, mas, para os alunos de Letras era complementar e, para os outros, era optativa livre. De 1971 a 1986, as disciplinas optativas oferecidas eram “*Língua Inglesa I e II*”. De 1987 a 1992, eram “*Inglês Instrumental I e II*”. Além dessas últimas, entre 1990 e 1992, também constavam nas grades, as disciplinas “*Inglês no Âmbito Internacional*”, “*Introdução aos Estudos Tradutológicos I*”, “*Estudos Tradutológicos*”, “*Tendências atuais da Análise do Discurso*”, “*Teoria da Aprendizagem de uma LE*” e “*Expressões Idiomáticas e Convencionais*”.

A carga horária das disciplinas optativas acompanhou o padrão das obrigatórias. Entre 1971 e 1987, a carga horária de cada uma delas era de três horas, mas, a partir de 1988, houve a redução e a padronização em duas horas. O mesmo não se pode dizer a respeito do número de alunos em sala, pois, já em 1976, quando nas disciplinas obrigatórias o número máximo de alunos ainda era de 35, as optativas já eram ofertadas a 50 alunos. Em 1991, esse número saltou para 70 na disciplina “*Tendências atuais na Análise do Discurso*”, dobrando, portanto, o número de alunos em sala se comparado ao período anterior a 1991.

Até 1989, todas as disciplinas optativas tratavam do ensino de língua com foco em gramática, particularmente, fonética, como nas outras disciplinas de línguas. Além disso, tinham como objetivo o ensino de estruturas gramaticais, com o intuito de desenvolver estratégias de leitura, principalmente, de textos acadêmicos. A inclusão de disciplinas optativas variadas, a partir de 1990, parece acompanhar a tendência de abertura de foco ocorrida nas disciplinas obrigatórias e a preocupação com as questões socioculturais que envolvem o ensino de línguas. Essas disciplinas aumentam a flexibilidade da grade curricular e oferecem autonomia aos alunos para diversificar o seu aprendizado de acordo com seus próprios interesses e necessidades. A organização de um quadro para que se possa

observar com mais clareza a oferta das disciplinas optativas durante o período encontra-se no Anexo 18 (p. 187).

Uma comparação feita entre as disciplinas optativas de língua e literatura mostra que várias oscilações ocorreram, mas que sempre houve uma oferta maior das disciplinas de línguas. Um quadro no Anexo 20 (p. 188) resume essas informações.

3.8. As disciplinas de Literatura

As observações feitas sobre as grades das disciplinas de literatura tinham como propósito verificar se havia um equilíbrio entre a oferta daquelas disciplinas e a de língua — observação possível só a partir de 1971, quando havia informações a respeito do número de horas/aula ofertadas. O que se percebe é que, entre 1971 e 1989, havia uma diferença acentuada no número de horas ocupadas pelas disciplinas de língua e literatura das grades. No entanto, a partir de 1990, essa diferença começou a ser atenuada progressivamente⁴¹. Em 1994, havia mais horas disponibilizadas para o ensino de literatura, até que, em 2001, ocorreu a equiparação entre as duas disciplinas. No Anexo 19(p. 188), encontra-se um quadro com a carga horária ano a ano.

Nessa comparação entre as duas disciplinas, um ponto precisa ser esclarecido sobre a não incidência dos estudos literários nas grades do primeiro ano letivo de 1971 a 1990. Na verdade, entre 1971 e 1990, o ensino de literatura ocorria no primeiro ano, mas não como disciplina e sim como tópico dentro do programa da disciplina “*Língua Inglesa*”, como se pode observar nos textos abaixo:

De 1971 a 1975

Língua Inglesa I – 1. Gramática: verbos auxiliares, verbos de construção especial, tempos dos verbos e seqüência dos tempos; 2. Leitura e prática do inglês escrito; 3. Fonologia: vogais; 4. Visão panorâmica da evolução da literatura inglesa, do início até Shakespeare; 5. Visão Panorâmica da evolução da literatura norte-americana, do início até à Guerra de Secessão.

⁴¹ Pressupõe-se para essa comparação que o número de dias letivos fosse o mesmo em todos os anos.

Língua Inglesa II - 1. Gramática: o condicional, (Question Tags), (Reported Speech) e verbos irregulares; 2. Leitura e prática do inglês escrito; 3. Fonologia: (Oral Drills): consoantes isoladas; 4. Visão panorâmica da evolução da literatura inglesa, do século XVII até nossos dias. 5. Visão Panorâmica da evolução da literatura norte-americana, da Guerra Civil a nossos dias. [grifos meus]

De 1976 a 1990

Língua Inglesa I e II - 1. Aperfeiçoamento do conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa, bem como de sua aplicação prática; 2. Enriquecimento do vocabulário; 3. Prática dos sons da língua inglesa, em sentenças (minimal pairs); 4. Aquisição de noções básicas indispensáveis para uma melhor compreensão do processo evolutivo das literaturas inglesa e norte-americana. [grifos meus]

Em relação à carga horária destinada ao ensino de língua e literatura, além da possibilidade de ajuste a novas propostas curriculares, há outra hipótese para as diferenças. Entre os anos de 1976 e 1990, a descrição dos objetivos da disciplina “*Literatura Inglesa V*”, que era cursada no quarto ano, apresentava a justificativa para a carga horária semanal alta no último ano e reduzida no primeiro. O texto informava:

(...) Finalmente, convém observar que a carga horária maior desta disciplina decorre de uma orientação geral do curso, que levando em conta as dificuldades naturais dos alunos, dá mais atenção aos estudos lingüísticos nos primeiros semestres e aos estudos literários nos últimos. (...)

Como se vê, tratava-se da “*orientação geral do curso*” que, naquele momento e nos períodos anteriores, considerava relevante investir no ensino de língua. A razão para isso também é explicitada, ou seja, levava-se em conta “*as dificuldades naturais dos alunos*”, o que pode significar que, como os alunos iniciavam o curso com conhecimentos insuficientes da língua, julgava-se necessário um esforço concentrado no primeiro ano em relação ao preparo desse aluno para as etapas posteriores do curso. Em um primeiro momento, isso era feito exclusivamente dentro das disciplinas obrigatórias e, posteriormente, com o auxílio das optativas.

Diante disso, coloca-se uma questão para o último período. Teria havido uma mudança no perfil dos alunos ingressantes a ponto de que todos, ou a maioria, tivessem um

nível de conhecimento da língua que lhes permitisse iniciar os estudos literários imediatamente? Ou a Faculdade teria se isentado de prover esse ensino, cabendo ao aluno buscar esse conhecimento com seus próprios recursos?

Até o início dos anos 70, o ensino de literatura, tanto inglesa como americana, era realizado de forma a cobrir períodos cronologicamente organizados, tratando dos gêneros literários e dos autores mais representativos de cada gênero. A partir de 1976, além dos estudos sobre os gêneros literários, havia a preocupação de promover a leitura e a discussão dos autores mais representativos de cada período ou escola literária. Nos anos 90, foi possível distinguir dois focos nos estudos literários. O primeiro é o estudo das características constitutivas de cada gênero, como nos períodos anteriores e, o segundo, é o estudo centrado na análise e compreensão crítica. A partir do ano 2000, do mesmo modo que as disciplinas de ensino de língua, as de literatura refletiam o novo momento do curso. Além de apresentar os gêneros literários e os autores e prover os alunos com instrumental teórico para a análise da forma, essas disciplinas propunham aos estudos, discussões que considerassem as perspectivas políticas, sócio-históricas, ideológicas, filosóficas e culturais dos períodos nos quais as obras estudadas se inseriam.

3.9.Considerações finais do Capítulo 3

O objetivo central deste capítulo foi descrever os projetos de estruturação do ensino, aos componentes do ensino de língua e visão de linguagem e os elementos metodológicos observáveis no ensino de língua inglesa dentro do Curso de Letras em estudo. Observando-se essas variáveis, foi possível constituir um histórico a partir do qual, pôde-se estabelecer as principais características desse ensino.

Primeiramente, o curso se organizou em três anos, em seguida, foram acrescentados dois anos de especialização e, assim, permaneceu até 1966. A partir disso, até 2003, o curso passou a ser ministrado em quatro anos, com disciplinas semestrais.

Também a nomenclatura das disciplinas passou por modificações e sinalizou mudanças nas próprias características do curso. Nos três primeiros períodos estudados, a disciplina era apresentada sempre como “*Língua Inglesa*”, exceto entre 1964 e 1979, período em que a descrição da disciplina se dava pelos conteúdos a serem estudados. Em

1971, a denominação “*Língua Inglesa*” é acompanhada de extensão numérica, ou seja, de “*Língua Inglesa I*” até “*Língua Inglesa VIII*”. Em 1991, além da extensão numérica, as nomenclaturas das disciplinas ganharam extensões que as agrupavam em “*Habilidades Lingüísticas*”, “*Análise Lingüística*” e “*Discurso*”, delimitando o ensino da língua de acordo com seus propósitos, mas de modo ainda generalizado. Essa delimitação ficou ainda mais evidente no último período (5º-2001-2003), quando a denominação “*Língua Inglesa*” foi substituída por uma nomenclatura que esclarecia os propósitos específicos em cada uma delas. Fazia parte dos objetivos o ensino de “*Comunicação Oral e Escrita*” e das áreas da Linguística: “*Fonologia*”, “*Sintaxe*”, “*Semântica*” e “*Discurso*”. A área de morfologia não foi apresentada.

A disciplina de ensino de língua inglesa foi oferecida em todos os anos/séries de todos os períodos, exceto no último (5º-2001-2003), quando, no 1º ano, o ensino de inglês não ocorria em razão da adoção do Ciclo Básico.

Não foi possível verificar o número de horas semanais dedicadas ao estudo de língua inglesa nos dois primeiros períodos (Primórdios e 2º-1959-1970). Observou-se que, no 3º período (1971-1990), não havia um número de horas uniforme para cada disciplina e a distribuição dessas horas nas séries decrescia do 1º ao 4º ano. No 4º período (1991-1994), foi adotado o padrão de duas horas semanais para todas as disciplinas e a distribuição das horas nas séries era uniforme. No 5º período (2001-2003), o padrão de duas horas semanais foi mantido e, como não havia o ensino da língua inglesa no 1º ano, no 2º, ocorria um número maior de horas em relação aos posteriores.

É importante observar que o total acumulado de horas semanais das disciplinas de língua inglesa nos quatro anos manteve-se em 28 horas entre 1976 e 2003, enquanto que, nas disciplinas de literatura, esse número cresceu progressivamente de 19 horas em 1976 para 32 horas em 2003. Considerando-se que tenha havido o mesmo número de dias letivos, isso indicaria uma valorização constante das disciplinas de literatura em relação às de língua inglesa no curso. Essas informações são detalhadas no Anexo 19(p. 188).

O número de alunos em sala também se modificou ao longo do período. Essa informação só foi verificável a partir do 3º período (1971-1990) quando o número máximo de alunos em sala era de 35 e passa para 50 no 4º período (1991-1994), assim

permanecendo no período posterior (5º-2001-2004). Isso pode indicar a necessidade de a Universidade abrir novas vagas sem que tenha tido a possibilidade de se reestruturar física, administrativa e pedagogicamente para atender à nova demanda. Um resumo sobre as mudanças estruturais de ensino encontra-se no Anexo 21(p. 188).

O ensino de gramática teve diferentes papéis ao longo dos anos. Nos Primórdios (1940-1952), a gramática era ensinada nos dois primeiros anos. Procedia-se a uma revisão com o propósito de preparar os alunos para o estudo de literatura, o que significa que a gramática tinha um valor periférico e instrumental dentro do curso. No 2º período (1959-1970), a gramática ainda era ensinada para “revisão” nos dois primeiros anos, com ênfase nos aspectos morfossintáticos. A inovação desse período foi a utilização do estudo comparativo entre português e inglês e a utilização de análise contrastiva como base para seu ensino.

O 3º período (1971-1990) traz inovações importantes. Uma delas é a realização do ensino de gramática nos quatro anos, embora a carga horária das disciplinas tivesse sido mais alta nos primeiros anos. O termo “revisão” dos períodos anteriores é substituído por “aperfeiçoamento”, o que significa que, nos três primeiros anos do curso, ainda se buscava revisar e aprimorar o conhecimento dos alunos. Outra inovação é a introdução dos estudos de gramática baseados nos princípios da Linguística Aplicada, o que ocorre como forma de finalizar os estudos no quarto ano. Observou-se que esse é um dos períodos em que o ensino de gramática tem mais relevo dentro do programa. Isso pode ser confirmado nos objetivos do quarto ano: “*Suprir as deficiências ainda existentes na aplicação prática dos conhecimentos teóricos dos alunos*”. O texto demonstra a intenção de preencher todas as lacunas possíveis, sem que nada faltasse ao conhecimento gramatical dos alunos.

No 4º período (1991-1994), o padrão estabelecido em todos os anos anteriores, de iniciar o ensino da língua pela gramática é interrompido, o que delineia um novo perfil para o curso, segundo o qual, a gramática não tem mais o papel prioritário, ou seja, ensinar língua não é mais sinônimo de ensinar gramática. O estudo de gramática só ocorre em dois semestres e já não se inicia mais com morfologia, mas com sintaxe e semântica. São iniciados os estudos dos aspectos discursivos, ainda restritos aos aspectos de construção e organização textual. No 5º período (2001-2003), o novo padrão é mantido e o ensino de

gramática ocorre do quinto ao oitavo semestre, de forma claramente segmentada, dividido em “*Sintaxe*”, “*Semântica*” e “*Discurso*”. O estudo do discurso é enfatizado e se estende para as questões sociais e ideológicas, além dos aspectos formais.

O ensino de fonética/fonologia seguiu um caminho um pouco diferente daquele percorrido pela gramática. Não se tratou de fonética/fonologia nos Primórdios, mas, nos dois períodos seguintes, o ensino de fonética/fonologia passou por uma fase de grande valorização. Era também baseado no estudo comparativo entre português e inglês e pode-se até afirmar que, no 2º período (1959-1970), chegou a desempenhar um papel mais importante do que o da gramática.

Esse papel é redefinido no 4º período (1991-1994) quando fonética/fonologia passam a ser ensinadas somente em dois semestres. Além da redução no número de semestres, houve também a redução da abrangência, já que o objetivo era a análise dos “*aspectos variados*” e não incluíam a “*prática*” e o “*aprofundamento*” observados anteriormente. Essas características são mantidas no 5º período (2001-2003), mas neste, observamos a retomada dos estudos comparativos e a utilização da análise contrastiva entre português e inglês nesses estudos. Essa retomada demonstra a disposição, seja do professor da disciplina ou daqueles que participaram da elaboração dos programas, a não inutilizar técnicas, procedimentos ou bases teóricas mediante a presença de novos pressupostos considerados mais atuais e confirma, como já afirmaram Kelly (1969) e Howatt (1984), que no ensino de línguas as idéias são recicladas.

Ao ensino de leitura, dentro da disciplina “*Língua Inglesa*”, em nenhum dos períodos observados, foi dada muita relevância. Nos três primeiros períodos, esteve presente nos dois primeiros anos como um exercício que levaria a aquisição de vocabulário e gramática ou ligada ao ensino de pronúncia. Apenas no 4º período (1991-1994), o ensino de leitura surge como uma habilidade a ser desenvolvida e estabelecem-se as técnicas utilizadas para isso: “*técnicas de leitura intensiva e extensiva*”. Nada consta sobre leitura nos programas do 5º período.

O ensino de escrita sempre foi mais representativo que o de leitura, ou, ao menos, sempre esteve presente em um número maior de semestres. Assim como no ensino de leitura, a escrita era utilizada nos três primeiros períodos como forma de adquirir

vocabulário e sistematizar conteúdos gramaticais, com pouca ênfase dada à produção escrita propriamente dita. No 4º período (1991-1994), seguindo ainda o padrão da leitura, o ensino de escrita ganhou novos contornos e foi ensinado como forma de desenvolver a habilidade de produzir vários gêneros textuais pelo desenvolvimento de estratégias e técnicas que enfatizam os aspectos formais da produção textual. Entre os gêneros produzidos, destacam-se aqueles úteis aos alunos no contexto acadêmico e essa tendência é reforçada no quinto período. Inversamente ao ensino de leitura, a escrita é mantida e fortalecida no 5º período (2001-2003), estabelece-se um modelo para seu ensino baseado na análise do processo de produção e expandem-se os gêneros textuais produzidos.

O ensino de tradução e versão só é mencionado no 3º (1971-1990) e 4º (1991-1994) períodos. Em ambos, havia tanto o estudo teórico, baseado no estudo comparativo entre o português e o inglês, quanto estudos práticos.

A noção de ensino de inglês para comunicação é introduzida no curso no 4º período (1991-1994) e permanece no 5º (2001-2003) com semelhanças e diferenças entre um período e outro. Entre as semelhanças está o fato de que, nos dois períodos, havia o propósito de preparar os alunos para compreensão e produção oral em inglês e esse propósito era cumprido nos dois semestres iniciais do curso⁴². Há também a utilização de “*estratégias e técnicas*”, o que pode ser um indicador de Competência Comunicativa, já que, como esclarecem Canale & Swain (1980) e Savignon (2001), estratégias são usadas por aprendizes de segunda língua para se fazer entender e compensar seu domínio insuficiente na língua. É necessário dizer que níveis baixos de Competência Comunicativa podem ser considerados esperados para a maioria dos alunos ingressantes, dadas as condições de ensino de LE no Brasil. Entre as diferenças, a que mais se destaca é o maior interesse no desenvolvimento das habilidades que preparariam o aluno para a participação em eventos acadêmicos.

As disciplinas que abordavam os aspectos culturais também só foram introduzidas nos dois últimos semestres dos dois últimos períodos (4º-1991-1994 e 5º- 2001-2003). Em ambos os períodos, estudavam-se os aspectos históricos e os conceitos teóricos, mas, no

⁴² É necessário lembrar que, no 5º período, o curso era iniciado pelo Ciclo Básico, por isso, consideramos o 3º e 4º anos desse período como os iniciais para o ensino da língua inglesa.

último, era demonstrada a preocupação em preparar os alunos para analisar de forma crítica não só os conceitos envolvidos no estudo de cultura, mas também as teorias que abordam a dimensão cultural da linguagem.

A orientação utilizada no curso é coerente com o modo como o ensino de língua evoluiu. Nos três primeiros períodos, quando se valorizam as características estruturais da língua, a abordagem utilizada é formal e conservadora. As aulas eram expositivas, os alunos executavam as tarefas propostas pelos professores e a avaliação ocorria através de provas.

No 4º período (1991-1994), são apresentados elementos metodológicos mais variados que foram repetidos e expandidos no 5º período (201-2003), entre eles, “*dinâmicas de grupo*”, “*análises*”, “*discussões*” e “*pesquisa*”. Apesar dos novos procedimentos adotados, apenas no 5º período, as atividades discentes eram descritas além da “*Participação nas aulas*” e execução de exercícios e tarefas “*orais e escritas*”. Termos como “*preparação*”, “*realização*” e “*apresentação*” dão a impressão de uma participação mais ativa e mais autônoma dos alunos em projetos e tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base as questões levantadas na introdução sobre a necessidade de prover o ensino de língua inglesa de boa qualidade no Brasil e a decorrente importância de formar professores qualificados para ministrarem esse ensino, o propósito desta pesquisa foi analisar a trajetória do ensino de língua inglesa em um Curso de Letras, a partir de um estudo longitudinal que compreende um período de aproximadamente 60 anos. O objetivo foi de verificar os tipos de mudanças ocorridas ao longo desse tempo e contrastar as mudanças com as tendências de ensino de inglês no Brasil e com as propostas metodológicas de ensino de LE propaladas internacionalmente.

Foram analisados documentos e publicações referentes aos primeiros anos de atividade da Universidade, bem como programas e ementas referentes ao ensino de língua inglesa. A análise iniciou-se com a leitura dos documentos que revelou padrões de mudança que permitiram a divisão de todo o período estudado em cinco períodos distintos. Uma vez delimitados os períodos, passou-se para a descrição de cada um deles, o que permitiu responder à primeira pergunta de pesquisa: Quais foram as principais mudanças ocorridas no ensino de língua inglesa neste curso ao longo do período pesquisado?

A análise dos documentos revelou que os projetos de estruturação do ensino foram alterados progressivamente em todos os períodos observados. Em língua e linguagem, as mudanças também foram significativas e demonstraram que em todos os períodos houve empenho em adaptar os conteúdos estudados às novas condições estruturais e às tendências de ensino, o que se refletiu na abordagem apresentada.

Diante dos resultados obtidos pela análise, consideramos que o ensino da língua inglesa no curso estudado pode ser dividido em duas grandes fases. A primeira fase compreende os três primeiros períodos nos quais o ensino era conduzido por uma visão estrutural da língua. Consideramos, com base em Ellis (1999), que, a partir dessa visão, estudar uma língua significa estudar sua estrutura, seus componentes rígidos, representados a partir de suas unidades mínimas como os fonemas, as letras, as sílabas, até chegar a unidades maiores de produção textual. É necessário dizer que, dentro dessa primeira fase, a língua não desfrutou do mesmo prestígio dentro do curso em todos os períodos, pois na fase

inicial (Primórdios), a língua era utilizada como um instrumento que permitiria aos alunos o acesso ao conhecimento contido na literatura.

Na segunda fase, que compreende os dois últimos períodos (1991-1994 e 2001-2003), o ensino da língua é orientado por uma visão discursiva da linguagem. Ainda com base em Ellis (1999), a partir dessa visão, considera-se que a língua se revela pela produção textual, oral ou escrita. O estudo da língua, vista como discurso, não despreza sua estrutura e considera o contexto, quem a produz e o seu uso com propósitos comunicativos. O que caracteriza e diferencia a segunda fase da primeira é introdução das disciplinas de ensino de cultura. No entanto, apesar dos aspectos comunicativos incorporados ao curso, não reconhecemos, em nenhum dos períodos estudados, uma visão comunicativa da linguagem. Em nosso entender, essa visão seria observável se os objetivos e conteúdos das disciplinas de ensino de língua expressassem claramente o propósito de ensinar a língua “na” língua e “pela” língua de forma que se criasse um ambiente de imersão do qual professores e alunos com distintos níveis de conhecimento se beneficiassem da interação na língua-alvo.

A partir do contraste entre as mudanças verificadas e as informações levantadas no Capítulo 1, que trata do ensino de inglês nas escolas brasileiras de ensino básico, pretendemos responder ao primeiro item da segunda pergunta desta pesquisa: O que as mudanças revelam: em relação às tendências de ensino de LE no Brasil?

Quando o Curso de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade pesquisada começou a funcionar, o ensino de inglês nas escolas brasileiras era orientado pelos princípios e instruções da Reforma Francisco Campos, que vigiam desde 1931. Quando o seu regulamento foi definido em 1942, já se vivia o ano da Reforma Capanema. Essas reformas defendiam o ensino das línguas modernas para fins práticos, culturais e educativos, ou seja, para ensinar a língua e a cultura de outros países por meio do “*método direto intuitivo*” no primeiro caso e pelo “*método direto*” no segundo caso, o que em princípio significa utilizar apenas a língua-alvo em sala. Chagas (1967), porém, observou que em nenhum dos dois casos, o intento foi bem sucedido e a razão principal para isso foi a falta de professores qualificados.

Apesar disso, observamos que a maioria das propostas das Reformas supracitadas coincidia com a orientação do ensino de línguas nos primórdios do Curso de Letras

pesquisado. Isso pode significar que a elaboração dos programas daquele período seguiu as tendências de ensino proposto para as escolas brasileiras naquele momento e/ou que o curso pretendia preparar os futuros docentes para que dessem conta de suprir as exigências estabelecidas pelas Reformas.

O 2º período analisado (1959-1970) encaixa-se na vigência da LDB de 1961 que, ao contrário das reformas anteriores, atribuía aos professores e às escolas a liberdade de planejar e executar os cursos e a autoridade para avaliar os alunos seguindo seus próprios princípios, convicções e necessidades, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto à metodologia e à didática (*cf.* Chagas, 1967:125). Além disso, a LDB tratou do ensino brasileiro em todos os níveis e afetou os cursos de Letras diretamente. No nível superior, unificou em quatro anos letivos os graus de licenciatura — que até então eram organizados em três anos e acrescidos de um ano para formação didática. Determinou que os Cursos de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas fossem reunidos em um só Curso de Letras com sua respectiva língua estrangeira e estipulou um currículo mínimo que fixava cinco disciplinas obrigatórias e deixava outras três à escolha das Faculdades. Dentro desse currículo mínimo, incluía-se a disciplina Linguística Aplicada.

Além de todos esses fatos e imposições trazidas pela Lei, não se pode desprezar também que esse período acontece em um momento político grave no cenário nacional em decorrência da ditadura militar e o conseqüente cerceamento da produção intelectual. Talvez seja em decorrência disso que, nesse período, tenha havido mais variações nos programas do Curso em estudo, com informações confusas e desencontradas. Essa aparente desordem pode ter sido apenas a tentativa de adequar-se ao momento educacional brasileiro que, por si só, era complexo. Diante dessa complexidade, tornou-se difícil identificar uma tendência no ensino quando as questões organizacionais pareciam mais urgentes. Uma das urgências daquele período, no ensino superior (*cf.* Altman, 1994) era formar linguistas para atender à implantação obrigatória da disciplina Linguística Aplicada.

O 3º e o 4º períodos verificados (1971-1990 e 1991-1994) coincidem com a LDB de 1971. Essa lei, assim como a que a antecedeu, não recomendava uma metodologia para o ensino de inglês nas escolas brasileiras e trouxe para o ensino de línguas a possibilidade de organizar classes de alunos com o mesmo nível de conhecimento da língua estrangeira

estudada, mesmo que estivessem em séries diferentes. Por outro lado, através de um parecer, afirmou que as línguas estrangeiras seriam dadas “*por acréscimo*”, o que levou muitas escolas a retirá-las de suas grades (cf. Leffa, 1999). A não ser pela instalação e expansão das escolas particulares no Brasil, principalmente, para o ensino de inglês, pouca coisa aconteceu capaz de revelar uma tendência metodológica. O que sabemos é o que apontaram as pesquisas discutidas na introdução deste estudo, que, entre outras características, apontam para o insucesso do ensino de língua estrangeira e para a utilização de procedimentos que valorizam a forma e a estrutura da língua. Isso, de algum modo, coincide com o ensino de língua inglesa nos 19 anos verificados no 3º período (1971-1990) do curso em questão, mas mostra também que, no 4º período, (1991-1994) as inovações teórico-disciplinares do curso extrapolam as orientações da LDB de 1971 e se antecipam à LDB de 1996 e aos PCN de 1998.

Essas inovações têm continuidade no 5º período (2001-2003) e a abordagem adotada no Curso pesquisado diverge dos PCN porque, nestes, apesar da visão sociointeracional, há a recomendação explícita para ensinar LE a partir de um modelo que privilegie o ensino de leitura.

Em resumo, os dados revelam que, nos Primórdios, é possível verificar correlação entre o ensino da língua inglesa no curso e o que as Reformas Francisco Campos e Capanema recomendavam para as escolas brasileiras. A partir daí, não é possível estabelecer um paralelo, mas nota-se correspondência: no 2º e no 3º períodos (1959-1970 e 1971-1990), o ensino no Curso de Letras era orientado por uma visão estrutural, que é a mesma orientação seguida nas escolas brasileiras, de acordo com os autores já apontados anteriormente. No entanto, no 4º e 5º períodos (1991-1990 e 2001-2003), verifica-se um distanciamento maior entre as propostas do curso e o que recomendam as leis que orientam o ensino de LE no Brasil. É necessário também reconhecer que há uma diferença entre lei e parâmetro: o último é mais flexível.

Contrastando as informações levantadas no Capítulo 2, sobre as propostas metodológicas para o ensino de línguas, pretende-se responder ao segundo item da segunda pergunta desta pesquisa: O que as mudanças revelam: em relação às teorias de ensino de línguas propostas internacionalmente?

Considerando os dados referentes aos Primórdios, verificou-se que a metodologia utilizada se identificava com pressupostos do Método Direto, de forma semelhante à das Instruções Metodológicas da Reforma Francisco Campos de 1931. Leffa (1999:16) afirma que o Método Direto chegara ao Brasil 30 anos depois que instruções metodológicas para seu uso já tinham sido propostas, em 1901, na França. Apesar disso, reconhecemos que o Método Direto era, ainda, o que havia de mais moderno no ensino de línguas naquele momento em que o Curso se iniciou e lamentamos a falta de informações a respeito dos anos que se seguiram, principalmente, do final dos anos 40 e 50.

Quanto ao 2º e 3º períodos (1959-1970 e 1971-1990), verificamos que se alinhavam em muitos pontos não a uma metodologia de ensino de línguas, mas às bases teóricas que a precederam. Estamos falando do Método Áudio-lingual, da análise descritiva de línguas e do princípio da linguística contrastiva dela derivado. Esse alinhamento é explícito nos objetivos, nos conteúdos, nos tipos de exercícios utilizados e na bibliografia do período, como descrito no Capítulo 3. Consideramos que essa influência tenha ocorrido em função da implantação da disciplina Linguística Aplicada nos cursos de Letras, ainda que, nos programas analisados, o termo “*Linguística Aplicada*” — e suas respectivas áreas — só tenha ocorrido em 1970.

Pode-se ver a influência dessas teorias — entre 1960 e 1990 — como tardias se considerarmos o final do período, mas, em seu início, eram teorias contemporâneas. Stern (1983:160) chamou os anos 60 de “*o pico*” da influência da Linguística Estrutural no ensino de línguas quanto à produção de materiais, às técnicas de avaliação e à formação de professores, principalmente, nos Estados Unidos.

No 4º e 5º períodos (1991-1994 e 2001-2003), características do Ensino Comunicativo foram verificadas nos objetivos, conteúdos e bibliografia do curso, basicamente, nas disciplinas de “*Comunicação*” e “*Cultura*”. Além dessas disciplinas, reconhecemos características do Ensino Comunicativo nos procedimentos metodológicos que foram diversificados, na participação mais ativa dos alunos e na forma de avaliação que considerava outros aspectos além dos formais, como provas e exercícios escritos.

Nesse caso, como nos anteriores, nota-se um intervalo de aproximadamente 30 anos entre as primeiras discussões em torno das questões que fundamentaram o Ensino Comunicativo e a identificação dessa proposta de ensino nos programas.

Esse intervalo pode ser visto de várias formas. Uma delas é encará-lo como uma demora na absorção das tendências divulgadas internacionalmente; outra pode ser a decisão deliberada, ou não, de não acompanhá-las. No último caso, há que se reconhecer que uma universidade não está obrigada a seguir propostas internacionais e, até certo ponto, seria desejável não obedecer a padrões impostos por pressupostos desenvolvidos a partir de contextos que não são os seus. Com isso, retoma-se a discussão referente ao insucesso na tarefa de ensinar línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

Sem desconsiderar aqui todas as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, seja pelo alto número de alunos em sala, seja pela falta de condições mínimas de trabalho da escola pública, o que se observa é que, mesmo nas escolas particulares, onde não faltam recursos materiais e onde será encontrado o grande número de alunos/clientes das escolas particulares de inglês, esse ensino não tem ocorrido de forma eficiente. Uma das muitas respostas possíveis para esse questionamento está no estudo de Bohn (2001): já é tempo de olharmos para as nossas próprias condições, defender as nossas próprias causas, criar nossas próprias teorias. Não se pode negar que área de Lingüística Aplicada no Brasil tem se desenvolvido e se mostrado independente da produção internacional como mostram Altman (1994), Kleiman (2004) e Paiva (2009), mas ainda há muito a ser realizado, sobretudo com relação a estudos empíricos que deem relevo às questões locais e regionais.

Todas as propostas discutidas no Capítulo 2 foram desencadeadas, sem exceções, a partir de necessidades locais de ensinar LE, por estudiosos ou governos. Nesses casos, as propostas e até os procedimentos combinavam com o contexto e, até certo ponto, resolveram os problemas existentes em determinado contexto. O ideal, portanto, seria que as universidades brasileiras estivessem concentradas em desenvolver procedimentos metodológicos para resolver nossos problemas de ensino/aprendizagem localmente, ainda que contassem com outras contribuições. Se a nossa realidade impõe dar aulas com 40 alunos em sala, a pergunta deve ser: como se ensina LE para 40 alunos? Ou: como se

ensina LE para principiantes em ambiente de intensa interação na língua materna, facilitada pelo perfil sociológico do aluno brasileiro?

Em síntese, os dados desta pesquisa revelam que, no curso analisado, houve o acompanhamento dos principais pressupostos teóricos e de metodologias desenvolvidas para o ensino de LE propostas internacionalmente — ainda que fossem alvitados aqui com intervalos de tempo após seu surgimento.

A análise completa dos dados neste estudo revelou que, apesar dos resultados negativos apontados pelas pesquisas discutidas na introdução e de outros estudos que chegam a questionar a utilidade dos Cursos de Letras, como a de Teixeira (1989), foram observados movimentos constantes de adaptação, tanto organizacionais, quanto teóricos ou procedimentais. Esses foram alguns resultados possibilitados por este estudo, cujo valor e limitações são inerentes à sua natureza — ser uma análise documental. Dessa forma, as interpretações foram desenvolvidas com base nos documentos disponíveis e a partir das nossas próprias inquietações. Outras interpretações certamente seriam possíveis de outras perspectivas e com a utilização de linhas teóricas diferentes.

Acreditamos que esta pesquisa seja útil a todos os profissionais envolvidos no ensino da língua inglesa e à formação de professores, sobretudo, por se tratar de um mapeamento longitudinal, que embora limitado, permite a recuperação de informações históricas e oferece uma visão geral da questão. Visualizamos o desenvolvimento futuro de várias outras pesquisas a partir desta. Uma delas poderia investigar em que medida as mudanças estruturais ocorreram em virtude de imposição legal ou de adequação à realidade acadêmica. Uma outra poderia investigar os níveis de competência linguística dos calouros e compará-los aos níveis dos egressos para avaliar os resultados efetivos do curso. Outra possibilidade seria ouvir os professores e alunos mais antigos e investigar a forma e as condições em que esses programas foram executados. Em um relato informal, no final da pesquisa, uma professora, ex-aluna da Faculdade pesquisada, descreveu suas aulas em barracões de zinco improvisados e, entre outras coisas, o cancelamento de aulas em dias de chuva por causa do barulho. Pode-se ainda ouvir alunos e professores dos Cursos de Letras não só em suas dificuldades, mas também, em relação às suas propostas, porque, muitas vezes, as respostas estão mais próximas do que se espera.

BIBLIOGRAFIA

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de. Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas. Tese de Doutorado – IEL, UNICAMP, 2006.

ALLWRIGHT, Dick. The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, May, 1991

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas, 2003. (Texto apresentado como parte do Curso de Verão/2003, oferecido no IEL, UNICAMP).

_____. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, Belo Horizonte, 2001, p. 7-29.

_____. Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, Pontes, 2ª ed., 2007, 111p.

ALTMAN, Cristina. Trinta Anos de Lingüística Brasileira e Auto-Afirmação Profissional. DELTA, v. 10, nº. 2, 1994, pp. 389-408.

_____. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: FREIRE, J.R.B.; ROSA, M.C. Línguas Gerais: política lingüística e catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1999.

ANDRADE, Otávio Goes de. A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol. In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2, 2002, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100048&lng=en&nrm=abn Acesso em: 17 Dez. 2008.

- ANTHONY, Edward. M. Approach, Method and Technique, ELT XVII, 1963, pp. 63-67.
- ASHER, James. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982 [1977])
- BACHMAN, Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: OUP, 1990.
- _____. What Does Language Testing Have to Offer? In: TESOL Quarterly, 25 (4), 1991, p. 671-701.
- _____. A habilidade comunicativa de linguagem. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 6, nº. 1, Jan-Jul/2003, p. 77-128.
- _____.
- BANDEIRA, Moniz. Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BARCELOS, Ana Maria F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formando de Letras. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BARROS, Maria Cândida D. M. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: FREIRE, J.R.B.; ROSA, M.C. Línguas Gerais: política lingüística e catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.
- BASSO, Edcleia A. A Construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 2001.
- _____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido; ORTIZ, Maria Luisa. (Org.). Pesquisas e investigações em Língüística Aplicada. Campinas: Pontes, 2008, p. 127-155.
- BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, 1999, p. 63-82.
- BLOOMFIELD, Leonard. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
- BOLOGNINI, Carmen Zink and PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. Ciência e Cultura, vol.57, nº. 2, Abril/Maio/Junho 2005, p.42-46.

BOHN, Hilário Inácio. The Lessons of Tradition and the New Perspectives in Teaching and Learning Foreign Languages. EFL – Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e XAVIER, Rosely Perez. (Eds). Florianópolis: Ed. Insular, 2001, pp. 259-270.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONETTI, Luana Medeiros. Texto: reorganizando sua compreensão. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 1, número 1, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/14.htm> Acesso em: 05 Out. 2008.

BROWN, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. 2ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. (1994 [1980]).

_____. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Second Edition. White Plains, NY: Addison Wesley Longman 2001.

BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (Eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: OUP, 1979.

BUARQUE de HOLANDA, Sérgio. História Geral da Civilização Brasileira. 7ª ed. São Paulo: Difusão Editorial S/A, 1985.

BUSNARDO, Joanne Marie Mcaffrey & BRAGA, Denise.Bértoli. Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil. In: CANALE, Michael. & SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980. p. 1-47.

_____. Language, ideology, and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil. Journal of Pragmatics, nº 33, 2001, pp. 636-651.

CANDLIN, C. N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In: RAMEH, C. (Ed.), Georgetown University Roundtable, Washington D.C.: Georgetown University Press, 1976.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980. (pp. 1-47)

CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R. (org.) Language and Communication. New York: Longman Group Ltda., 1983, pp. 2-27.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. A formação do professor de inglês. Ciências Humanas VI (6,1). Taubaté: Unitau, 1999, pp. 13-17.

_____. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 2, nº 1, Belo Horizonte: UFMG, 2002, 83-94.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Collusion, resistance and reflexivity: An indigenous teacher education course in Brasil. Linguistics and Education, 8/2, 1996, pp.175-188.

_____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: DELTA, 15, número especial, 1999, pp. 384-417.

_____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO José Carlos P. (Org.). O Professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes Editores, 1999, pp. 179-183.

_____ & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas em contexto brasileiro. In: Trabalhos de Linguística Aplicada, 7. Campinas, 1991, pp. 133-144.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, pp. 21-40.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. (Org.). Professores Formadores em Mudança: retrato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, – (Coleção As faces da Linguística Aplicada), 2002, pp. 19-35.

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 3-11.

_____. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: Linguistics and The Education of Language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown University Press. 1995, p. 698-710.

CÉLIA, Maria Helena Curcio. Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil. In: BOHN, H.I. e VANDRESSEN, P. (Orgs.). Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de língua estrangeira. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

_____. Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? Trabalhos em Lingüística Aplicada 13. Campinas: IEL/Unicamp, 1989, pp. 111-127.

CHAGAS, Valnir. Didática Especial de Línguas Modernas. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHOMSKY, Noam. Syntactic structures. The Hague: Mouton, 1957.

_____. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965, 251p.

CLARKE, Mark A. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. TESOL Quarterly, Vol. 28, nº 1, Spring, 1994, pp. 9-26.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F (Org.). Lingüística Aplicada e Contemporaneidade. 1 ed. Campinas & São Paulo: Pontes Editores & ALAB, 2005, v. 1, p. 269-287.

_____. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: Maria Luisa Ortiz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). Lingüística Aplicada: múltiplos olhares. 1 ed. Brasília-DF & Campinas-SP: Universidade de Brasília & Pontes Editores, 2007, v. 1, p. 109-118.

CURRAN, C.A. Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education. New York: Grune and Stratton, 1972.

DE BEAUGRANDE, Robert. Theory and Practice in Applied Linguistics: disconnection, conflict or dialect? Applied Linguistics 18, 1997, pp. 279-313.

DE FIORE, Elizabeth e De FIORE, Ottaviano (Ed.) A Presença britânica no Brasil, (1808-1914). São Paulo: Paubrasil, 1987, 155p.

DE SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro. São Paulo: Editora Pioneira, 1991.

ELLIS, Donald G. From Language to Communication. London: Lawrance Erlbaum Associates, 1999, 169p.

FICK, J. C. Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beyderley Geschlechts. Nach der in Meidingers französischen Grammatik befolgten Methode. Erlangen, 1793.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Revista Contexturas, v. 1, 1992, pp. 71-76.

FREITAS, Maria Adelaide de; BELINCATA, Carmen Ilma e CORRÊA, Helliane Christine Minervino de Oliveira. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, v. 39, nº. 1, Jan/Jun. 2002, pp. 47-67.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. 12ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

FRIES, C.C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GATTEGNO, Caleb. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. 2nd ed. New York: Educational Solutions, 1972.

GIL, Glória. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). Lingüística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005, pp.173-182.

GRABE, William e STOLLER, Fredricka L. Stoller. Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp.187-203.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos Estudos de Português no Brasil. In: Histórias das Idéias Lingüísticas no Brasil. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html. Acesso em 10 Out. 2008.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo: Grijalbo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HALL, Joan Kelly. Teaching and Researching Language and Culture. Applied Linguistics in Action Series, London: Pearson, 2002, 241p.

HALLIDAY, M.A.K. Categories of the theory of grammar. Word 17: 1961, pp. 241-92.

_____ & Hasan, R. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação brasileira: Leituras. São Paulo: Thompson, 2003.

HOWATT, A.P. R. A History of English Language Teaching. Oxford: OUP, 1984. 394p.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. Trabalho lido originalmente na Research Planning Conference on Language Deverlopment among Disadvantaged Children, Yeshiva University, June 1966. Reeditado parcialmente em Pride and Holmes (Eds.) 1972: 269-93. [1966/72].

_____. Foundations in Sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JARDIM, Afrânio Viçoso. Fonética Inglesa para estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Language Learning Center and Foreign Language Center, 1962.

JOHNSON, K. & JOHNSON, H. Communicative methodology. In: JOHNSON, K. &JOHNSON, H. (Eds.), Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell, 1998, pp. 68-73.

KELLY, Louis G. 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House, 1969.

KITAO, Kenji. Why Do We Teach English? The Internet TESL Journal, Vol. II, No. 4, April 1996. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-WhyTeach.html> Acesso em: 23 Nov. 2008.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. Lingüística Aplicada: da Aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, pp. 25-36.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Inês Signorini; Marilda Cavalcanti. (Org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-77. (2ª ed. 2004 [1998]).

KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition., Oxford: Pergamon, 1982.

_____ & TERREL, Tracy D. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

KROLL, Bárbara. Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 219-232.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, Vol. 28, nº 1, Spring, 1994, pp. 27-48.

_____. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, 258p.

LADO, R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

_____ Lado English Series. 7 vols. New York: Regents, 1977.

LARSEN-FREEMAN, Daiane. Techniques and principles in language teaching. Oxford: OUP, 1986.

_____. Techniques and principles in language teaching, 2ª ed. Oxford: OUP, 2000, 270p.

Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc Último acesso em: 20 Nov 2007.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Língua. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org.). Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, São Paulo: Apliesp, 1999, pp. 13-24.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, nº. 1, Belo Horizonte: UFMG, 2001, pp. 27-49.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão. Pelotas, EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, pp. 333-355.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F (Org.). Lingüística Aplicada e Contemporaneidade. 1 ed. Campinas & São Paulo: Pontes Editores & ALAB, 2005, v. 1, p. 203-218.

LIEFF, Camila Dixo. O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva. In: Celani, Maria Antonieta Alba (Org.) Professores e formadores em mudanças: relato de um

processo de reflexão e transformação da prática docente, Mercado de Letras, Campinas, SP, 2003, pp. 107-118.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). História geral do Brasil, 9ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LOZANOV, Giorgi. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York. Gordon and Breach, 1978.

LYONS, John. Language and Linguistics. Cambridge: CUP, 1985, 356p.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

MASCHERPE Mario. Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português. São Paulo: EGRT, 1970.

MEIDINGER, J. V. Praktische französische Grammatik. Frankfurt, 1783.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras. Coleção As Faces da Lingüística Aplicada, 2003, pp. 29-57.

MORLEY, Joan. Aural Comprehension Instruction: Principles and Practice. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 69-85.

MUNBY, J. Communicative Syllabus Design. Cambridge : CUP, 1978.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP Press, 1989a.

OLIVEIRA Enio de & MOTA Ilka de Oliveira. O ensino de inglês na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Jul/Dez, Campinas, 2003, pp. 125-134.

OLLENDORF, H. G. Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire, et à parler une langue em six mois, appliquée a l'allemand. Paris : the Author, (1940 [1835]).

OLSHTAIN, Elite. Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond, in: In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 207-217.

OXFORD, Rebecca L. Language Learning Styles and Strategies, in: In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 359-366.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE:ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, nº.1, 1997, p. 9-17. Também disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.html> Acesso em: 17 Mar. 2007.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003, pp. 53- 84. Também disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.html> Acesso em: 17 Mar. 2007.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2, 2004, pp. 193-200. Também disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.html> Acesso em 15 Abr. 2007.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, *et alli* (Orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005, pp.345-363. (Advanced Research English Series). Também disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.html> Acesso em 15 Abr. 2007.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005b. Disponível em <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em: 08 Jul. 2007.

_____. MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> Acesso em: 14 Mar. 2009.

PENNYCOOK, Alastair. The Cultural Politics of English as an International Language. London: Longman, 1994.

PIKE, Kenneth L. and PIKE Eunice V. Immediate constituents of Mazateco syllables. International Journal of American Linguistics 13, 1947, pp. 78-91.

PRABHU, Nagore S. Second Language Pedagogy. Oxford: OUP, 1987.

_____. There's no Best Method. Why? TESOL Quarterly, v. 24, nº 2, Summer 1990, pp.161-176.

PRATOR, Clifford H. and CELCE-MURCIA, Marianne. An outline of language teaching approaches. In: CELCE-MURCIA, Marianne, and McIntosh, Lois (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. New York: Newbury House, 1979.

RAMOS, Rosinda de Castro G. Instrumental no Brasil: A Desconstrução de Mitos e a Construção do Futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAÃO, M.H.V.; e BARCELOS, A.M.F. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, pp.109-123.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar, 14^a ed. Campinas: Autores associados, 1995.

RICHARDS, Jack C. *et alli*. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Longman ELT, 1992.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1986.

_____. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2001, 270p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas, 2^a ed., São Paulo: Atlas, 1989.

RODGERS, Theodore. S. Language Teaching Methodology. 2001. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html> Acesso em 23 Mar. 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A., vol 9, nº 1, 1993, pp. 83-103.

_____. As línguas gerais sul-americanas. Originalmente publicado em: Papia, 4 (2), 1996, pp. 06-18. Disponível em: <http://www.unb.br/il/lab/ind/lingerais.htm>. Acesso em: 21 Abr 2007.

_____. Línguas brasileiras, 4^a ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SACCONI, Luiz Antonio. Nossa Gramática: teoria, São Paulo, Atual, 1989.

SAVIANI, Demerval. O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica. 2003. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/saviani%20pedagogia%202004.pdf>
Acesso em: 20 Jan. 2007.

SAVIGNON. Sandra. J. Communicative Competence: Na experiment on foreign language teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

_____. Communicative Language Teaching: State of the Art. In: TESOL Quarterly, v. 25, nº. 2, Summer 1991, pp. 261-277.

_____. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, pp. 13-28.

_____. & BERNS M. S. (Eds). Initiatives in Communicative Language Teaching II: A book of Readings. Addison Wesley, 1987, pp.15-32.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O ensino científico das línguas modernas. Rio de Janeiro: F.Briguiet & Cia, 1935.

SEIDENSTRÜCKER, Johann H. P. Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache. Livro 1 1811, Livro 2 1814, Livro 3 1829. Hamm: Schulz.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Língua Portuguesa I: Fonética e Fonologia. Curitiba, IESDE Brasil S.A. 2007. Versão eletrônica disponível em: <http://www2.videolivros.com.br/pdfs/4851.pdf> Acesso em: 26 Dez 2008.

SOUZA, Paulo Nathanael de. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro, São Paulo: Pioneira, 1991, 206p.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. O Movimento dos Sentidos sobre Línguas Estrangeiras no Brasil: Discurso, História e Educação. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

STIEGLITZ, Gerhard J. The Modern Language Journal, Vol. 39, nº. 6, Oct., 1995, pp. 300-310. Disponível em: <http://links.jstor.org/> Acesso em: 15 Mar. 2008.

STERN, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983, 582p.

TARDIN, Rita de Cássia. Das Origens do Comunicativismo. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs). Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares. Brasília, DF e Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, pp. 281-3001.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que Conceito é Esse?). Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ, 2004. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/indice.htm> Acesso em 07 Jun. 2007.

TICKS, Luciane Kirchhof. Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, São Paulo: Cortez, 2001, 245p.

VANDRESEN, Paulino. A Linguística no Brasil. Linguagem, Cultura e Transformação, 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm> Acesso em: 30 Nov. 2008.

VAN EK, Jan Ate. The threshold level. Estrasburgo: Council of Europe, 1975.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999, pp. 29-50.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa. São José do Rio Preto: Apliesp, 2000-2001, pp. 153-159.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. Brasília: Horizontes, v. 5, n. 2, p. 8-23, 2006.

_____. Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Olhando para o futuro. Contexturas, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 55-62, 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). História da vida privada no Brasil: vida privada e cotidiano na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385.

WEST, Michael. New Method Readers. Calcutta: Longmans, Green, (1927 [1926])

WIDDOWSON, H.G. Teaching English as communication. Oxford: University of Oxford, 1978.

WIESMAN, Úrsula. A fonologia no ensino das línguas estrangeiras. Revista Brasileira de L-T e Aplicada, v. II, nº 1-2 – Jul/Dez 1967, pp. 64-68.

WILKINS, D.A. The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. Strasbourg: Council of Europe, 1972.

_____. Notional syllabuses. Londres: OUP, 1976.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS ENTRE 1959 E 1970

Ano	Ano/Série	Conteúdo
1959 1960	1º	Língua Inglesa: 1) Revisão de gramática com especial referência a: Uso dos artigos; Uso dos indefinidos; Sintaxe dos advérbios; Pronomes relativos; Discurso direto/indireto; Voz passiva; Uso dos tempos de verbo. 2) Fonética: Vogais, ditongos, semi vogais e consoantes; Formas átonas e tônicas; Exercícios de reconhecimento dos sons em inglês (ear training).
	2º	Língua Inglesa: 1) Gramática: Preposições; O Infinito, o Particípio Presente e o Gerúndio; Uso dos "anomalous finites"; 2) Fonética: Uso dos diferentes alfabetos fonéticos; Transcrição; Exercícios de reconhecimento dos sons do inglês (ear-training); Exercícios de pronúncia; Introdução ao estudo do ritmo do inglês.
	3º	Língua Inglesa: Composição; Versão; Transcrição, ritmo e pronúncia.
	4º /1º Esp.	Língua Inglesa: Composição; Versão; A fonética aplicada ao ensino do inglês como língua estrangeira; Métodos de ensino e correção dos sons em inglês; estudo das particularidades do ritmo do inglês; Transcrição.
	5º /1º Esp.	Língua Inglesa: Estudo detalhado dos sons em inglês (fonemas); Transcrição.
1964	1º	1. Gramática, 2. Leitura (ritmo, pronúncia, vocabulário, expressões idiomáticas), 3. Composição, 4. Tradução.
	2º	1. Gramática, 2. Leitura (ritmo, pronúncia, vocabulário, expressões idiomáticas), 3. Composição, 4. Tradução.
	3º	1. Composição, 2. Fonética.
	4º	1. Métodos de ensino e correção dos sons em inglês. 2. A fonética aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira.
	5º/Esp.	1. Análise de tipos diferentes do inglês falado e subsequente classificação de sons.
1965 1966 1967	1º	1. Redação, 2. Gramática: Estudo Comparativo das estruturas do Português e do Inglês, 3. Versão (textos preparados de acordo com o item anterior), 4. Exercícios de correção de ritmo e entoação, 5. Prática do inglês falado.
	2º	1. Redação, 2. Versão, 3. Fonética e Fonêmica do Inglês (teoria, exercícios de reconhecimento e produção de sons), 4. Estudo Comparativo dos sistemas de sons do Português e do Inglês.
	3º	1. Redação, 2. Fonética do Inglês (Transcrição, exercícios de reconhecimento e produção de sons), 3. A Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês.
	4º	1. Problemas do Ensino do Inglês no Brasil, 2. A Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês.
1965 1966	5º/Esp.	Estudo dos diferentes tipos de inglês.
1968	1º	1. Gramática: Estudo Comparativo das estruturas do Português e do Inglês. ("Noun Patterns"). Aulas de revisão, 2. Versão (textos preparados de acordo com o item anterior) e redação, 3. Exercícios de correção de ritmo e entoação, 4. Prática do inglês falado
	2º	1. Redação, 2. Versão, 3. Fonética e Fonêmica do Inglês (teoria, exercícios de reconhecimento e produção de sons), 4. Estudo Comparativo dos sistemas de sons do Português e do Inglês.
	3º	1. Redação, 2. Fonética do Inglês (Transcrição, exercícios de reconhecimento e produção de sons), 3. A Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês.
	4º	1. A Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês, 2. Problemas do Ensino do Inglês no Brasil, 3. Problemas do aluno brasileiro na aprendizagem do inglês.
1970	1º	1. "Remedial Work", 2. Gramática, 3. Leitura e Composição, 4. Linguística Aplicada ao Inglês – Fonologia
	2º	1. Gramática, 2. Leitura e Composição, 3. Linguística Aplicada ao Inglês – Fonologia
	3º	1. Gramática, 2. Composição, Tradução e Versão, 3. Linguística Aplicada ao Inglês – Morfologia
	4º	1. Gramática, Composição e Versão 2. Linguística Aplicada ao Inglês - Sintaxe

ANEXO 2 - OBJETIVOS DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA – de 1976 a 1990

Língua Inglesa I e II - 1. Aperfeiçoamento do Conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa, bem como de sua aplicação prática; 2. Enriquecimento do vocabulário; 3. Prática dos sons da língua inglesa, em sentenças, “minimal pairs”, etc.; 4. Aquisição de noções básicas indispensáveis para uma melhor compreensão do processo evolutivo das literaturas inglesa e norte-americana.

Língua Inglesa III e IV - 1. Aperfeiçoamento do conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa e de sua aplicação prática; 2. Enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento da redação; 3. Prática dos sons do idioma inglês.

Língua Inglesa V e VI - 1. Aperfeiçoamento do conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa e de sua aplicação prática; 2. desenvolvimento da redação; 3. sistematização teórica e aprofundamento das noções adquiridas nos quatro primeiros semestres, no campo da fonologia.

Língua Inglesa VII – 1. Suprir as deficiências ainda existentes nos conhecimentos teóricos dos alunos, no campo da gramática, e completar os estudos da fonologia inglesa através de comparação com a fonologia portuguesa.

Língua Inglesa VIII – 1. Suprir as deficiências ainda existentes na aplicação prática dos conhecimentos teóricos dos alunos e dar continuidade aos estudos da Lingüística Aplicada ao Inglês. Agora no setor da Morfologia.

ANEXO 3 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA – de 1971 a 1990

Língua Inglesa I – 1. Gramática: verbos auxiliares, verbos de construção especial, tempos dos verbos e seqüência dos tempos. 2. Leitura e prática do inglês escrito. 3. Fonologia: estudo das vogais inglesas. 4. Visão panorâmica da evolução da literatura inglesa, do início até Shakespeare. 5. Visão Panorâmica da evolução da literatura norte-americana, do início até à Guerra de Secessão.

Língua Inglesa II - 1. Gramática: o condicional, “question tags”, “reported speech” e verbos irregulares. 2. Leitura e prática do inglês escrito. 3. Fonologia: consoantes isoladas. 4. Visão panorâmica da evolução da literatura inglesa, do século XVII até nossos dias. 5. Visão Panorâmica da evolução da literatura norte-americana, da Guerra de Secessão a nossos dias.

Língua Inglesa III - 1. Gramática: estudo da voz passiva dos verbos; artigos e substantivos (“countable and uncountable nouns”). 2. Leitura e prática do inglês escrito. 3. Fonologia: estudo dos ditongos e dos grupos consonantais.

Língua Inglesa IV - 1. Gramática: estudo pormenorizado dos adjetivos, pronomes, advérbios, conjunções e orações subordinadas 2. Leitura e prática do inglês escrito. 3. Fonologia: estudo do acento (“stress”) e da entoação.

Língua Inglesa V - 1. Gramática: o infinito, o gerúndio e os particípios verbais. 2. Lingüística Aplicada ao Inglês: produção de sons, representação das vogais e consoantes inglesas, transcrição, entoação. 3. Prática do Inglês escrito: exercícios de composição.

Língua Inglesa VI - 1. Gramática: o estudo das preposições e dos “two-word verbs”. 2. Lingüística Aplicada ao Inglês: leitura e transcrição fonêmicas; ditado fonêmico; distribuição dos fonemas ingleses; variação fonética; leitura, transcrição e ditados fonéticos. 3. Prática do Inglês escrito: exercícios de composição.

Língua Inglesa VII - 1. Gramática: Revisão dos pontos estudados nos anos anteriores, com exercícios práticos (orais e escritos). 2. Lingüística Aplicada: Fonologia Comparativa: os fonemas do português brasileiro, comparação dos fonemas do português com os da língua inglesa (quanto à ocorrência, posição e variantes), e preparação, pelos estudantes, de material didático baseado nessa comparação.

Língua Inglesa VIII - 1. Exercícios de tradução e versão, com ênfase nas diferenças de estrutura entre o português e o inglês. 2. Lingüística Aplicada: Morfologia-identificação de morfemas, alomorfos, bases e afixos, inflexão e derivação, vocábulos simples, complexos e compostos, mudanças morfofonêmicas, sentido estrutural e léxico, partes do discurso e critérios para sua identificação; “function words”.

ANEXO 4 - BIBLIOGRAFIA – de 1976 a 1990

<p>Língua Inglesa I, II, III, IV - Os alunos deverão adquirir pelo menos um dicionário inglês/português (e, se possível, também um bilíngüe) e uma gramática. Os dicionários recomendados são: The Advanced Learner's Dictionary of Current English, da Oxford (britânico) e o Collegiate Dictionary, de Webster (norte-americano); A gramática é de A. J. Thomson e A. V. Martinet: A Practical English Grammar for Foreign Students (Oxford University Press).</p> <p>(Para LI I e II) - Outros livros recomendados são: David Daiches e outros: The Norton Anthology of English Literature (W. W. Norton Co.); Thomas Lee Crowell, Jr Moder English Essays (McGraw-Hill); B. Ifor Evans: A History of English Literature (Pelican Books); Marcus Cuniffe: The Literature of the United States (Pelican Books); S. Badley, R. C. Beatty e E. H. Long: The American Tradition in Literature (W. W. Norton Co.).</p>
<p>Língua Inglesa V, VI, VII, VIII - THOMSON, A. J. e MARTINET, A. V. A Practical English Grammar for Foreign Students. GLEASON, H. A. An Introduction to Descriptive Linguistics. FRANCIS, Nelson - The Structure of American English. SHEN, Yao - English Phonetics. LADO, Robert - Linguistics Across Cultures. FRIES, Charles - Teaching and Learning English as a Foreign Language.</p>

ANEXO 5 - MÉTODOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA - de 1976 a 1990

<p>Língua Inglesa I, II, III e IV – Aulas de exposição formal e aulas com ativa participação dos alunos seja através da apresentação de material por eles previamente preparado em casa seja, através de exercícios escritos e orais, tais como repetição, substituição, diálogos, versão, etc.</p> <p>Língua Inglesa V, VI, VII e VIII - Exposição teórica, aplicação das técnicas da composição dirigida, elaboração de material por parte dos alunos e exercícios escritos e orais.</p>
--

ANEXO 6 - DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 1991 a 1994

Ano	Semestre	1991				1992				1993/1994			
		Disciplina	Código	Horas Semanais	Alunos	Disciplina	Código	Horas Semanais	Alunos	Disciplina	Código	Horas Semanais	Alunos
1º	1º	LI I – HL 1	516	4	?	LI I – HL 1	516	2	?	LI I - HL - Escrita 1	516	2	50
						LI I – CO 1	508	2	50	LI I - CO	508	2	50
	2º	LI II - HL 2	517	4	50	LI II – HL 2	517	2	50	LI II - HL - Escrita 2	517	2	50
						LI II – CO 2	509	2	50	LI II - CO 2	509	2	50
2º	3º	LI III - HL 3	518	2	?	LI III – HL 3	518	2	?	LI III - HL	518	2	50
		LI III - AL 1	520	2	?	LI III – AL 1	520	2	?	LI III - AL	520	2	50
	4º	LI IV - HL 4	519	2	50	LI IV – HL 4	519	2	50	LI IV - HL	519	2	50
		LI IV - AL 2	521	2	50	LI IV – AL 2	521	2	50	LI IV - AL	521	2	50
3º	5º	LI V - AL 3	522	2	50	LI V – AL 3	522	2	50	LI V - AL	522	2	50
		LI V - Discurso 1	524	2	50	LI V - Discurso 1	524	2	50	LI V - Discurso 1	524	2	50
	6º	LI VI - AL 4	523	2	50	LI VI – AL 4	523	2	50	LI VI - AL	523	2	50
		LI VI - Discurso 2	525	2	50	LI VI - Discurso 2	525	2	50	LI VI - Discurso	525	2	50
4º	7º	LI VII	440	2	35	LI VII – L e Cultura 1	526	2	50	LI VII - L e Cultura	526	2	50
	8º	LI VIII	441	2	35	LI VIII - L e Cultura 2	527	2	50	LI VIII - L e Cultura	527	2	50

LI – Língua Inglesa
 HL – Habilidade Lingüística
 AL – Análise Lingüística

ANEXO 7 - OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 1991 a 1994

Língua Inglesa I: Habilidades Lingüísticas - Escrita 1: Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa. Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, escrita e conversação.

Língua Inglesa I: Comunicação Oral: Desenvolver habilidades comunicativas orais na língua inglesa. Desenvolver estratégias e técnicas de conversação.

Língua Inglesa II: Habilidades Lingüísticas – Escrita 2: Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa. Desenvolver estratégias e técnicas de leitura, escrita e conversação.

Língua Inglesa II: Comunicação Oral 2: Desenvolver habilidades comunicativas orais na língua inglesa.

Língua Inglesa III: Hab. Lingüísticas: Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de tipos diferentes de textos.

Língua Inglesa III: Análise Lingüística 1 e Língua Inglesa IV: Análise Lingüística: Análise de aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa.

Língua Inglesa IV: Habilidades Lingüísticas: Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de diferentes tipos de textos.

Língua Inglesa V: Análise Lingüística: Análise dos aspectos problemáticos do discurso escrito. Desenvolver técnicas de redação de textos extensivos argumentativos e narrativos.

Língua Inglesa V: Discurso 1: Compreensão de aspectos sintáticos da língua inglesa. Compreensão da diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa. Utilização de gramáticas da língua inglesa.

Língua Inglesa VI: Análise Lingüística: Análise de aspectos da semântica da língua inglesa.

Língua Inglesa VI: Discurso: Análise de aspectos de construções discursivas da língua inglesa.

Língua Inglesa VII - Língua e Cultura: Analisar aspectos sociolingüísticos e culturais da língua inglesa. Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade lingüística, mudança lingüística, valores lingüísticos, políticas educacionais da linguagem.

Língua Inglesa VIII: Língua e Cultura: Analisar aspectos sociolingüísticos e culturais da língua inglesa.

ANEXO 8 – CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 1991 a 1994

Língua Inglesa I: Habilidades Lingüísticas - Escrita 1: Habilidades comunicativas relativas à expressão de idéias e interação na língua inglesa. Técnicas de Redação. Estratégias de leitura intensiva e leitura extensiva. Técnicas de Compreensão oral.

Língua Inglesa I: Comunicação Oral: As diferentes funções da expressão oral. Compreensão oral. Compreensão oral de diálogos, seminários e palestras.

Língua Inglesa II: Habilidades Lingüísticas - Escrita 2: Habilidades comunicativas orais. Técnicas de redação: Construção de parágrafos; redação de diferentes tipos de texto. Técnicas e estratégias de leitura intensiva e extensiva: análise da construção de textos variados.

Língua Inglesa II: Comunicação Oral: Desenvolver estratégias e técnicas de conversação. Habilidades comunicativas orais às diferentes funções da expressão oral de diálogos, seminários, leituras, palestras, etc.

Língua Inglesa III: Habilidades Lingüísticas: Aspectos da construção do discurso narrativo e argumentativo. Análise e elaboração de resumos. Aspectos de textos jornalísticos, publicitários, técnicos e acadêmicos.

Língua Inglesa III: Análise Lingüística I: Consoantes e vogais da língua inglesa, entoação e ênfase, pontos de articulação, distribuição de vogais e consoantes. Aspectos da fonética e fonêmica da língua inglesa.

Língua Inglesa IV: Habilidades Lingüísticas: Aspectos problemáticos de narrativas: Aspectos problemáticos do discurso argumentativo. Aspectos construcionais de textos variados.

Língua Inglesa IV: Análise Lingüística: Aspectos de consoantes e vogais da língua inglesa. Variações alofônicas de vogais e consoantes. Seqüências e agrupamentos de consoantes. Ditongos. Distribuição de vogais e consoantes. Segmentos supra-segmentais: stress, pitch, juncture.

Língua Inglesa V: Análise Lingüística: Redação de textos extensivos argumentativos e narrativos. Utilização criativa de técnicas de redação. Da análise à redação de textos. A problemática de textos acadêmicos.

Língua Inglesa V: Discurso 1: Elementos sintáticos da língua inglesa. A frase verbal. A frase nominal. Coordenação e subordinação. Aspecto da formação das palavras. Marcadores discursivos, conjunções.

Língua Inglesa VI: Análise Lingüística: Aspectos semânticos do nível léxico: campos semânticos, conotação e denotação, hipônimos, sinônimos e antônimos. Aspectos semânticos do nível discursivo e da frase: atos de fala, proposições, estilo, registro.

Língua Inglesa VI: Discurso: Padronização e descontextualização. Frase no texto. Formas e funções lingüísticas. Coesão e coerência textual. Estratégias de interpretação. Força locucionária e ilocucionária e perlocucionária. Estruturação do conhecimento.

Língua Inglesa VII: Língua e Cultura: Conceitos teóricos: Variação lingüística: dialetos, registros, norma, diglossia, bilingüismo. Oralidade e escrita. Processos de padronização, de preservação e de morte de variedades. Processos de mudança: contacto lingüístico, pidginização e creolização, empréstimos. Purismo lingüístico e o simbolismo social da linguagem. Aspectos históricos: A origem da língua inglesa, as influências célticas, latinas, nórdicas e românicas; a influência da política lingüística, a origem da variedade americana, padronização e expansão; a origem e influência da variedade negra americana; a educação bilíngüe e bi-dialetal, o movimento pró-ínglês oficial americano.

Língua Inglesa VIII: Língua e Cultura: Aspectos históricos da língua inglesa. A diáspora da língua inglesa. A língua inglesa como língua internacional.

ANEXO 9 – BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 1991 a 1994

LI I: HL E1 e LI I: HL E2, LI I-CO e LI II-CO - Materiais didáticos variados elaborados pelos professores. Artigos e textos de Jornais e revistas em língua inglesa.
LI III: HL - Materiais variados próprios. Artigos e textos de publicações diversos. OSHIMA, Academic Writing. BURKS, Let's Write English. AUSTIN, J. L. 1962. How To Do Things With Words. Second edition. Oxford: Oxford University Press. BARRASS, Robert. 1979. Os Cientistas Precisam Escrever. São Paulo: EDUSP e T. A. Queiroz, editor. BELTRÃO, Odacir. 1987. Correspondência: Linguagem e Comunicação. São Paulo: Atlas. BLIKSTEIN, Izidoro. 1986. Técnicas de Comunicação Escrita. 3ª edição. São Paulo: Ática. BOAVENTURA, Edivaldo. 1969. Ordenamento de Idéias. Salvador: Edições Estuário. BONET, Carmelo M. 1970. A Técnica Literária e Seus Problemas. Tradução de M. Maillot. São Paulo: Mestre Jou. BRANDÃO, Roberto de O. 1989. As Figuras de Linguagem. São Paulo. Editora Ática. BURKS, Julia M. e WISHON, George E. 1980. Let's Write English. Revised Edition. New York: American Book Company. CHAMPIGNY, Robert. 1986. Sense, Antisense, Nonsense. Gainesville: University of Florida Press. GARDINER, J. H. 1901. The Forms of Prose Literature. New York: Charles Scribner's Sons. GUMPERZ, John J. (editor). 1982. Language and Social Identity. Studies in International Sociolinguistics 2. Cambridge: Cambridge University Press. KAKONIS, T. E. e EVANS, D. A. 1971. Statement and Craft: Means and Ends in Writing. New Jersey: Prentice Hall. Krause, G. et alia. 1978. Laboratório de Redação. Rio de Janeiro: Fename, MEC. MOISÉS, Massaud. 1979. Guia Prático de Redação. 8ª edição. São Paulo Cultrix.
LI III: AL1 - LADO, R. Introdução à Lingüística Aplicada. Ed. Vozes, Petrópolis, 1972. MACMILLAN, Collier. Drills and Exercises in English Pronunciation, E. L. S. 1968.
LI IV: HL - Materiais variados próprios. Artigos e textos de fontes diversas.
LI IV: AL - LADO, R. Linguistics across Cultures; ALLEN, Harold B. (editor). 1964. Readings in Applied English Linguistics, 2nd edition, New York: Appleton-Century Crofts, 535 p. CAMARA, Jr., Joaquim Mattoso. 1979. História da Lingüística. 3ª edição, tradução de M. do Amparo B. de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 195 p. CAMARGO, Sidney. 1972. As Consoantes do Português e do Alemão. Tese de Doutorado não publicada. F.F.L.C.H., U.S.P. FRANCIS, W. Nelson. 1958. The Structure of American English. New York: Ronald Press. FRIES, Charles C. 1960. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press. GLEASON, H. A. 1955. An Introduction to Descriptive Linguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, 503 p. HARRIS, Zellig S. 1969. Structural Linguistics. 8th impression, Chicago: Phoenix Books, The University of Chicago Press, 3874p. JOOS, Martin, editor. 1963. Readings in Linguistics: The Development of Descriptive Linguistics in America since 1925. 3rd edition. New York: American Council of learned Societies. LADO, Robert. 1968. Linguistics Across Cultures. 9th printing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 141 p. LEPSCHY, Giulio C. 1966. A Lingüística Estrutural. Trad. de Nites Therezinha Feres. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Perspectiva, 204 p. MAYE, Ruth. 1972. As Vogais do Português e do Alemão. Tese de doutorado não publicada. F.F.L.C.H., U.S.P. PIKE, Kenneth L. 1959. Phonemics. An Arbos: University of Michigan Press, 255 p.
LI V: AL - Materiais variados próprios. Artigos e textos de fontes diversas.
LI V: Discurso - R. QUIRK, S. GREENBAUM. A University Grammar of English, London, Longman, 1973. G. LEECH, J. Svartvik. A Communicative Grammar of English, London, Longman, 1975. M. CELCE-MURCIA, D. Larsen-Freeman. The Grammar Book: na ESL/EFL Teacher's Course, Rowley: Newbury House, 1983.
LI VI: AL - LYONS, G. Semantics, London, C.U.P. 1977
LI VI – Discurso - WIDDOWSON, H.G. Explorations in Applied Linguistics 1, Oxford, O.U.P. 1979. Cook, G. e G. Yule. Discourse Analysis, Cambridge, C. U. P., 1983
LI VII - Língua e Cultura - BAILEY, R. W. 1985. The conquests of English. In: S. Greenbaum (ed.), 9-19. BOORSTIN, D. J. 1958. Chapters 41-43 of The Americans: The Colonial Experience. New York: Vintage, 271-290. FISHMAN, J. A. 1972. 'Some basic sociolinguistic concepts'. Section 2 of Sociolinguistics: A Brief Introduction. Rowley, Mass.: Newbury House, 21-36. GONZAGA, Irineu Pereira. 1990. 'Borrowing words in the field of sports'. Unpublished 'Language and Culture' tem paper. GONZALES, J. M. 1979. 'Coming of age in bilingual/bicultural education: a historical perspective'. In H. T. Trueba and C. Barnett-Mizrahi. Bilingual Multicultural Education and the Professional. Rowley, Mass: Newbury House, 1-10. GOULD, B. 'Interview with Derek Bickerton'. Speak Up, 20 (November 1988), 12-13. GREENBAUM, S. (ed.). 1985. The English Language Today. Oxford: Pergamon. GUMPERZ, J. J. 1982. 'Ethnic style in political rhetoric'. Chapter 9 of Discourse Strategies. Cambridge U. Press. HEATH, S. B. 1983. 'Teachers as learners'. Chapter 8 of ways with words: Language, Life, and work in Communities and Classrooms. Cambridge U. Press, 265-314. JUDD, Elliot L. 1987. The English language amendment: a case study on language and politics. 'TESOL Quarterly, 21/1 (march), pp. 113-135. KAHANE, H. 198?. 'American English: from a colonial substandard to a prestige language'. In B. Krachru (ed.). The Other Tongue: English Across Culture. Osford: Pergamon, 229-235. KRETZSCHMAR, W. A., Jr. 1985. 'English in the Middle Ages: the struggle for acceptability'. In S. Greenbaum (ed.), 20-29. LITTO, F. M. 1963. 'Noah webster's theory of linguistic nationalism'. Acta Semiotica et Linguistica 5, 133-155. MCCLEARY, L. 1982. The dissemination of scientific knowledge across language barriers'. Unpublished manuscript. MCCRUM, R., W. Cran and R. MacNeil. 1986. The Story of English. New Yourk: Viking. ONG, W. 1986. Selection from Chapters 2 of Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. London: Methuen, 31-57. PAULSTON, C.

B. Chapters 1 and 2 of Bilingual Education; Theories and Issues. Rowley, Mass.: Newbury House, 1-13. PENELOPE, J. 1985 'Users and abusers of English'. In S. Grebaum (ed.), 80-91. SCHMITZ, J. R. 1988. 'A língua portuguesa e os estrangeirismos'. D.O. Leitura, 7(79). SIMAS, R. P., Filho. 1988. 'Estrangeirismos que incomodam'. D. O. Leitura, 7(76). STALKER, J. C. 1985. 'Language as symbol in the death-of-language books'. In S. Greenbaum (ed.), 65-71 TARALLO, F. and T. Alkmin. 1987. Chapters 5 and 6 of Falares Crioulos: Línguas em Contato. São Paulo: Editora Ática, 76-120.

LI VIII: Língua e Cultura - KACHRU B. Other Tongue, Oxford, Pergamon.

ANEXO 10 – DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 2001 a 2003

Ano	Sem	2000			2001 a 2003				
		Disciplina	Código	Horas Semanais	Alunos	Disciplina	Código	Horas Semanais	Alunos
1º	1º	O Inglês no Mundo Contemporâneo	104	2	40				
		Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	112	2	40	Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	112	2	40
	2º	Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	112	2	40	Aprendizagem de LE: Teoria e Prática	112	2	40
2º	3º	Comunicação Oral 1	508	2	50	Comunicação Oral 1	508	2	50
		Comunicação Escrita 1	516	2	50	Comunicação Escrita 1	516	2	50
		Fonologia 1	520	2	50	Fonologia 1	520	2	50
	4º	Comunicação Oral 2	509	2	50	Comunicação Oral 2	509	2	50
		Comunicação Escrita 2	517	2	50	Comunicação Escrita 2	517	2	50
		Fonologia 2	521	2	50	Fonologia 2	521	2	50
3º	5º	Comunicação Escrita 3	518	2	50	Comunicação Escrita 3	518	2	50
		Sintaxe	522	2	50	Sintaxe	522	2	50
	6º	Comunicação Escrita 4	519	2	50	Comunicação Escrita 4	519	2	50
		Semântica	523	2	50	Semântica	523	2	50
4º	7º	Discurso 1	524	2	50	Discurso 1	524	2	50
		Língua e Cultura	526	2	50	Língua e Cultura	526	2	50
	8º	Discurso 2	525	2	50	Discurso 2	525	2	50
		Língua e Cultura 2	527	2	50	Língua e Cultura 2	527	2	50

ANEXO 11 – OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA – de 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática: 1) Dar uma visão geral das teorias da aprendizagem de uma língua estrangeira, nos seus aspectos lingüísticos, psicológicos e sociológicos. 2) Examinar criticamente as técnicas e os pressupostos teóricos de alguns métodos de ensino de língua estrangeira

Comunicação Oral 1 e 2: Desenvolver habilidades comunicativas orais na língua inglesa. Desenvolver estratégias e técnicas orais para fins acadêmicos

Comunicação Escrita 1 e 2: Desenvolver habilidades comunicativas na língua inglesa, além da capacidade de análise crítica em relação ao processo de aprendizagem do idioma inglês.

Fonologia 1: Análise de aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa. Análise contrastiva de elementos fonológicos do Português x Inglês.

Fonologia 2: Análise de aspectos variados da fonologia e fonética da língua inglesa.

Comunicação Escrita 3: Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de tipos diferentes de textos.

Sintaxe: Compreensão de aspectos sintáticos da língua inglesa. Compreensão da diferença entre gramáticas descritivas e prescritivas da língua inglesa. Compreensão das relações entre gramática e discurso. Utilização da gramática da língua inglesa.

Comunicação Escrita 4: Desenvolver a capacidade de criar textos originais em língua inglesa, de tipos variados: contos, peças de teatro, poemas, textos didáticos, textos jornalísticos, etc.

Semântica: Análise de aspectos da semântica da língua inglesa.

Discurso 1: Análise de aspectos problemáticos do discurso escrito enquanto fenômeno socialmente constituído.

Língua e Cultura 1: Analisar aspectos sociolingüísticos e culturais da língua inglesa. Capacitar o aluno a poder analisar criticamente eventos e afirmações relacionados com variedade lingüística, mudança lingüística, valores lingüísticos, políticas educacionais da linguagem.

Discurso 2: Compreensão da dimensão discursiva da linguagem. Análise de aspectos discursivos da língua inglesa.

Língua e Cultura 2: Analisar aspectos sociolingüísticos e culturais da língua inglesa.

ANEXO 12 – CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - de 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática : 1. Noções de língua, de aprendizagem, e de aquisição da língua materna; 2. Teorias de aquisição de uma segunda língua em contextos naturais e escolares; o papel de idade, universais lingüísticos, interferência de língua materna, distância social, fatores afetivos, entrada, "estrangeirês", e interação; 3. Algumas abordagens de ensino (Gramática-Tradução; Método Direto; Áudio-Lingual; Abordagem Comunicativa; O Caminho do Silêncio; Aprendizagem de Língua em Comunidade; Resposta Física Total; Interação Estratégica), suas técnicas e seus pressupostos.

Comunicação Oral 1 e 2: As diferentes funções da expressão oral. Compreensão oral. Compreensão oral de diálogos, seminários, palestras, vídeos e fitas.

Comunicação Escrita 1: O processo de escrita através de atividades práticas envolvendo: revisão, expansão e contração de textos; parágrafos e tipos de textos; pontuação; edição; elaboração de parágrafos e redação de cartas. Noções de autoria e leitor.

Fonologia 1: Aspectos de consoantes e vogais da língua inglesa. Variações alofônicas de vogais e consoantes. Seqüências e agrupamento de consoantes. Ditongos. Distribuição de vogais e consoantes. Fonética acústica.

Comunicação Escrita 2 - Textos narrativos e descritivos. Informação bibliográfica. Redação de histórias e técnicas de narração. Técnicas utilizadas para reportar eventos em jornais. Redação de tipos diferentes de texto. Análise de organização textual.

Fonologia 2 – Revisão da fonética segmental. Problemas especiais. Ênfase, no nível da palavra e da frase; entoação; pronúncia e fala corrida. Técnicas do ensino da pronúncia.

Comunicação Escrita 3 – Aspectos da construção do discurso narrativo e argumentativo. Análise e elaboração de resumos. Aspectos de textos jornalísticos, publicitários, técnicos e acadêmicos.

Sintaxe – Elementos sintáticos da língua inglesa. A frase verbal. A frase nominal. Coordenação e subordinação. Aspectos da formação de palavras. Marcadores discursivos, conjunções.

Comunicação Escrita 4 – Aspectos construcionais de textos variados.

Semântica – Aspectos semânticos do nível léxico: campos semânticos, conotação e denotação, hipônimos, sinônimos e antônimos. Aspectos da semântica formal; cálculo dos predicados.

Discurso 1 – Texto, contexto e discurso. A construção social da significação. Ideologia e linguagem. Organizações discursivas e sociais.

Língua e Cultura 1 – Conceitos teóricos: Variação lingüística: dialetos, registros, norma, diglossia, bilingüismo. Oralidade e escrita. Processos de padronização, de preservação e de morte de variedades. Processos de mudança: contacto lingüístico, pidginização e creolização, empréstimos. Purismo lingüístico e o simbolismo social da linguagem. Aspectos históricos: A origem da língua inglesa, as influências célticas, latinas, nórdicas e românicas; a influência da política lingüística, a origem da variedade americana, padronização e expansão; a origem e influência da variedade negra americana; a educação bilíngüe e bi-dialetal, o movimento pró-inglês oficial americano.

Discurso 2 – Padronização e descontextualização. Frase x discurso. Formas e funções lingüísticas. Coesão e coerência textual. Estratégias de interpretação. Atos de fala: força ilocucionária e perlocucionária. Estruturação do conhecimento. Discurso como prática social. Intertextualidade.

Língua e Cultura 2 – Representação e Linguagem. Norma e Diferença. Linguagem, Tradução e Transformação.

ANEXO 13 – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - de 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática: (não há)

Comunicação Oral 1: Desenvolvimento de habilidades comunicativas orais na língua inglesa, através de estratégias e técnicas orais para fins acadêmicos, tais como “mini-palestras”, técnica de anotações (*notetaking*), compreensão oral de palestras e entrevistas, técnicas de debate.

Comunicação Oral 2: Desenvolvimento de habilidades comunicativas orais na língua inglesa, com ênfase em aspectos formais da preparação e organização de apresentações acadêmicas individuais: seleção de tópicos, preparação de roteiro, uso de equipamentos (retroprojeter, vídeo etc), trabalho com pronúncia, dicção, projeção de voz, postura etc.

Comunicação Escrita 1: Ênfase na análise de textos produzidos pelos próprios alunos, com base em técnicas de revisão textual; atenção particular para o desenvolvimento da sensibilização do aluno com relação ao processo de escrita na língua inglesa.

Comunicação Escrita 2: Desenvolvimento de habilidades comunicativas em escrita na língua inglesa, com ênfase na preparação de textos de caráter ficcional envolvendo a articulação de elementos narrativos e descritivos.

Comunicação Escrita 3: Desenvolvimento da capacidade de reconhecer, analisar e reproduzir aspectos variados de textos escritos. Análise de tipos diferentes de textos. Ênfase na prática escrita de textos argumentativos.

Comunicação Escrita 4: Preparação e produção de textos acadêmicos: resumos, resenhas e artigos, ou outras formas de prosa não-ficcional.

Fonologia 1: Estudo de aspectos variados da fonologia e fonética da língua Inglesa, com ênfase no nível segmental. Análise contrastiva de elementos fonológicos do Português X Inglês. Prática de pronúncia.

Fonologia 2: Estudo de aspectos variados da fonologia e fonética da língua Inglesa, com ênfase no nível suprasegmental. Discussão sobre as implicações do ensino do inglês padrão em relação a outras variantes do inglês falado. Transcrição fonética e prática de pronúncia.

Sintaxe: Estudo de aspectos sintáticos da língua inglesa, com ênfase nos dois componentes da estrutura frasal: sintagmas nominal e verbal. Compreensão das diferenças entre gramáticas descritivas, prescritivas e pedagógicas da língua inglesa. Discussão das relações entre gramática e discurso.

Semântica: Análise em nível lexical de aspectos da semântica da língua inglesa, com ênfase nas noções de sentido e referência, sobretudo em teorias de orientação lógico-formal.

Discurso 1: Compreensão da dimensão discursiva da linguagem. Análise de aspectos problemáticos do discurso escrito enquanto fenômeno socialmente constituído.

Discurso 2: Análise de aspectos discursivos da língua inglesa, dando prioridade a conceitos relacionados às formas de construção de significados resultantes do funcionamento da linguagem em sua articulação com a história e a ideologia.

Língua e Cultura 1: Estudo de aspectos sociolinguísticos e culturais da língua inglesa. Análise de eventos e afirmações relacionados com variedade linguística, mudança linguística, valores linguísticos e políticas educacionais da linguagem.

Língua e Cultura 2: Exame crítico de teorias que abordam aspectos relacionados às noções de representação e diferença a partir de análise do trabalho da linguagem em sua dimensão cultural

ANEXO 14 – BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - de 2001 a 2003

<p>Aprendizagem de LE: Teoria e Prática –</p> <p>ASHER, J. 1986. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.</p> <p>ASHER, J., J. Kusudo & R. de la Torre. 1983. "Learning a Second Language through Commands: the Second Field Test. In: OLLER & RICHARD-AMATO, pp. 59-71. BEEBE, Leslie M. 1988. Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. New York: Newbury House. Capítulos 1, 2 e 4.</p> <p>BROWN, H. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Printice-Hall.</p> <p>CURRAN, C. 1983 "Counseling-Learning". In: OLLER & RICHARD-AMATO, pp. 146-179.</p> <p>DI PIETRO, Robert J. 1987. Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios. Cambridge: Cambridge U. Press.</p> <p>DI PIETRO, Robert J. 1983. Scenarios, Discourse, and Real-Life Roles. In: OLLER & RICHARD-AMATO 1983, pp. 226-238. ELLIS, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition, Oxford U. Press. ELLIOT, A. 1981. Child Language, Cambridge U. Press.</p> <p>GATTEGNO, C. 1972. Teaching Foreign Languages in Schools, Educational Solutions. CATTEGNO, C. 1983, "The Silent Way". In: OLLER & RICHARD-AMATO. pp 72-88. HATCH, E. 1983. Psycholinguistics: A Second Language Perspective, Newbury House.</p> <p>KRASHEN, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press.</p> <p>LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford U. Press.</p> <p>MACNAMARA, J. 1983. Nurseries, Streets, and Classrooms: Some Comparisons and Deductions. In: OLLER & Richard-Amato (eds.). pp. 259-266. OLLER, J. and P. Richard-Amato (eds.) 1983. Methods that Work. Rowley, Mass.: Newbury House.</p> <p>RICHARDS, Jack C. and T. S. Rodgers. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge U. Press.</p> <p>RUTHERFORD, W. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman.</p> <p>STEVICK, E. 1976. Memory Meaning and Method. Rowley, Mass.: Newbury House. STEVICK, E. 1980. Teaching Languages: A Way and Ways. Rowley, Mass.: Newbury House.</p>
<p>Comunicação Oral 1 e 2 - Materiais didáticos variados elaborados pelos professores. Artigos e textos de lingüística da língua inglesa, aquisição de segunda língua e lingüística aplicada.</p>
<p>Comunicação Escrita 1 - Materiais didáticos variados elaborados pelos professores. Artigos e textos de jornais e revistas em língua inglesa. Livros sobre teoria e prática de redação.</p> <p>BROOKES, A & Grundy, P. (1995) Writing for Study Purposes. CUP.</p> <p>GRELLET, F. (1996) Writing for Advanced Learners of English. CUP.</p> <p>HEDGE, T. (1995) Writing. Oxford University Press. JOLLY, D. (1993) Writing Tasks. CUP.</p> <p>SMALZER, W.R. (1996) Write to be Read-reading, reflection and writing. C.U.P.</p> <p>SPENCER, C.M. & Arbon, B. (1996) Foundations for Writing – Developing Research and Academic Writing Skills. Chicago: National Textbook Company.</p>
<p>Comunicação Escrita 2 - Materiais didáticos variados. Artigos e textos de jornais e revistas em língua inglesa. Livros sobre teoria e prática de redação.</p> <p>BROOKES, A & Grundy, P. (1995) Writing for Study Purposes. CUP.</p> <p>FOLL, D. (1990) Contrasts - Developing Text Awareness. Longman.</p> <p>FOWLER, R. (1991) Language in the News – discourse and ideology in the Press. Routledge.</p> <p>HEDGE, T. (1995) Writing. Oxford University Press.</p> <p>MASCULL, B. (1995) Key Words in the Media. The Cobuild Series – The Bank of English. Collins Cobuild.</p>
<p>Comunicação Escrita 3 - Artigos e textos de jornais, revistas e livros sobre teoria e prática de redação em língua inglesa.</p>
<p>Fonologia 1</p> <p>AVERY, P. e ERLICH, S. Teaching American English Pronunciation, Oxford V. Press, 1992.</p> <p>BAKER, A. GOLDSTEIN, S. Pronunciation Paris - an introductory course for students of English CUP, 1993.</p> <p>ROACH, P. English Phonetics and Phonology. C. U. P. 1993.</p>
<p>Fonologia 2</p> <p>AVERY, P. e ERLICH, S. Teaching American English Pronunciation. Oxford U. Pess, 1992.</p> <p>ROACH, R. English Phonetics and Phonology, C. U. P. 1993.</p>
<p>Comunicação Escrita 4 - Materiais variados preparados pelos professores. Artigos e textos de fontes diversas. Livros sobre gêneros diversos de produção escrita.</p>
<p>Sintaxe</p>

<p>R. QUIRK, S. GREENBAUM. A University Grammar of English, London, Longman, 1973. G. LEECH, J. Svartvik. A Communicative Grammar of English, London, Longman, 1975. M. CELCE-MURCIA, D. Larsen-Freem. The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course, Rowley: Newbury House, 1983. R. QUIRK et al. A Comprehensive grammar of the English Language. London: Longman, 1985.</p>
<p>Semântica CRUSE, D. Lexical Semantics. Cambridge, 1986. HURFORD, H. HEASLEY, B. Semantics: A Coursebook. Cambridge, 1983. LYONS, G. Semantics, London, C.U.P. 1977.</p>
<p>Discurso 1 - Materiais variados próprios. Artigos e textos de fontes diversas. BAKHTIN, M. The Dialogic Imagination, Austin: University of Texas Press, 1981. FAIRCLOUGH, N. Discourse and Social Change: London: Polity Press, 1992.</p>
<p>Discurso 2 BROWN, G. e G. Yule. Discourse Analysis, Cambridge, C. U. P., 1983. COOK, G. Discourse. Oxford, O.U.P., 1989. FAIRCHOUGH, N. Language and Power. London: Longman, 1989. FAIRCHOUGH, N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992. HATCH, E. Discourse and Language Education. Cambridge: C.U.P. 1992. VAN DIJK, T.A. (ed.) Handbook of Discourse analysis, vol. IV, London: Academic Press, 1985.</p>
<p>Língua e Cultura 1 BAILEY, R.W. 1985. The conquests of English. In S. Greenbaum (ed.), 9-19. BOORSTIN, D.J. 1958. Chapters 41-43 of The Americans: The Colonial Experience. New York: Vintage, 271-290. FISHMAN, J.A. 1972. 'Some basic sociolinguistic concepts'. Section 2 of Sociolinguistics: A Brief Introduction. Rowley, Mass.: Newbury House, 21-36. GONZALES, J.M. 1979. 'Coming of age in bilingual/bicultural education: a historical perspective'. In H. T. Trueba and C. Barnet-Mizrahi. Bilingual Multicultural Education and the Professional. Rowley, Mass.: Newbury House, 1-10. GOULD, B. 'Interview with Derek Bickerton'. Speak Up, 20 (November 1988), 12-13. GREENBAUM, S. (ed.). 1985. The English Language Today. Oxford: Pergamon. GUMPERZ, J.J. 1982. 'Ethnic style in political rhetoric'. Chapter 9 of Discourse Strategies. Cambridge U. Press. KAHANE, H. 198?. 'American English: from a colonial standard to a prestige language'. In B. Krachru (ed.). The Other Tongue: English Across Culture. Oxford: Pergamon, 229-235. KRETZSCHMAR, W.A., Jr. 1985. 'English in the Middle Ages: the struggle for acceptability'. In S. Greenbaum (ed.), 20-29. MCCRUM, R., W. Cran and R. MacNeil. 1986. The Story of English. New York: Viking. ONG, W. 1986. Selection from Chapters 2 of Orality and Literacy : The Technologizing of the Word. London: Methuen, 31-57. PAULSTON, C. B. Chapters 1 and 2 of Bilingual Education; Theories and Issues. Rowley, Mass.: Newbury House, 1-13. PENELOPE, J. 1985. 'Users and abusers of English'. In S. Greenbaum (ed.), 80-91. STALKER, J. C. 1985. 'Language as symbol in the death-of-language books'. In S. Greenbaum (ed.), 65-71. Outras leituras selecionadas.</p>
<p>Língua e Cultura 2 - Textos diversos sobre os tópicos do curso. KACHRU B. Other Tongue, Oxford, Pergamon. FAIRCLOUGH, N. Discourse and Social Change. Londres, 1992.</p>

ANEXO 15 – MÉTODOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - de 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática: Aulas expositivas, leitura e discussão de textos, observação e análise de demonstrações de técnicas de ensino.

Comunicação Oral 1 e 2: Dinâmica de grupo. Leitura e relatório de textos lidos em inglês. Apresentação de vídeos e fitas de áudio para compreensão oral da matéria.

Comunicação Escrita 1: Leitura e análise de textos. Dinâmica de grupo. Produção de textos. Exercícios de redação.

Comunicação Escrita 2: Leitura e análise de textos. Redação de textos variados. Exercícios de redação. Dinâmica de grupo.

Comunicação Escrita 3: Leitura e análise de textos. Dinâmica de grupo. Redações em classe e em casa.

Comunicação Escrita 4: Leitura e análise de textos. Dinâmica de grupo.

Fonologia 1: Leitura e análise de textos. Exercícios práticos e analíticos.

Fonologia 2: Leitura e análise de textos. Prática da pronúncia da língua inglesa. Exercícios práticos e analíticos.

Sintaxe e Discurso 1: Aulas expositivas. Leitura e análise de textos. Discussão de exercícios práticos.

Discurso 2: Aulas expositivas. Leitura e análise de textos. Exercícios práticos.

Semântica: Leitura e análise de textos. Exercícios práticos e analíticos.

Língua e Cultura 1: Análise e discussão de textos, trabalhos escritos, filmes, pesquisa orientada.

Língua e Cultura 2: Análise e discussão de textos.

ANEXO 16 – ATIVIDADES DISCENTES NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - De 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática: Participação nas aulas, (realização de exercícios escritos e orais), apresentação de trabalhos escritos e orais, prova escrita.

Comunicação Oral 1 e 2: Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (relatórios de leitura).

Comunicação Escrita 1: Participação nas aulas. Realização de exercícios escritos: redação de tipos de textos variados. Realização de seminários.

Comunicação Escrita 2: Participação nas aulas em atividades individuais e em grupos. Realização de exercícios escritos: Redação de tipos de textos variados.

Comunicação Escrita 3: Participação nas aulas e apresentação de trabalhos escritos.

Comunicação Escrita 4: Participação nas aulas (realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos. Realização de projeto criativo.

Fonologia 1 e Semântica: Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (composição, levantamentos de dados, etc.). Provas bimestrais. Trabalho final (Term Paper).

Fonologia 2 e Língua e Cultura 2: Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (composição, levantamentos de dados, etc.).

Sintaxe e Discurso 1 e 2: Participação nas aulas (preparação de material, realização de exercícios escritos e orais) e apresentação de trabalhos escritos (análises, levantamentos de dados, etc.).

Língua e Cultura 1: Leitura, participação oral nas aulas, trabalhos escritos semanais, pesquisa e apresentação de relatório.

ANEXO 17 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA - de 2001 a 2003

Aprendizagem de LE: Teoria e Prática: Frequência, participação nas leituras e discussões, redação de trabalhos escritos, prova.
Comunicação Oral 1 e 2: Testes bimestrais. Redação de trabalhos e exercícios.
Comunicação Escrita 1: Testes bimestrais. Redação de trabalhos e exercícios. Seminários. Projetos.
Comunicação Escrita 2: Testes bimestrais. Redação de trabalhos e exercícios. Seminários. Projetos.
Comunicação Escrita 3: Testes bimestrais. Redação de trabalhos e exercícios. (todas as aulas) Avaliação contínua sobre aspectos teóricos dos diversos tipos de texto.
Comunicação Escrita 4: Avaliação contínua do desenvolvimento do projeto criativo. Redação de trabalhos.
Fonologia 1: Testes bimestrais. Exercícios. Trabalho final.
Fonologia 2: Testes bimestrais. Exercícios.
Sintaxe: Testes. Exercícios. Monografia
Semântica: Análise e leitura de textos. Exercícios práticos.
Discurso 1: Testes bimestrais. Redação de exercícios e trabalhos.
Discurso 2: Testes. Exercícios. Monografia
Língua e Cultura 1: Comentários escritos semanais; exame semestral: relatório de pesquisa.
Língua e Cultura 2: Testes bimestrais. Monografia.

ANEXO 18 – DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LÍNGUA INGLESA — de 1971 a 1992

Anos	Semestre	Disciplina	Código	Horas Semanais	Número de alunos
1971	?	Língua Inglesa I	146	3	?
	?	Língua Inglesa II	147	3	?
	?	Língua Inglesa III	246	3	?
	?	Língua Inglesa	247	3	?
1972 e 1973	?	Língua Inglesa I	146	3	?
	?	Língua Inglesa II	147	3	?
De 1976 a 1986	1º	Língua Inglesa I	146	3	50
	2º	Língua Inglesa II	147	3	50
1987	?	Inglês Instrumental I	146	3	50
	?	Inglês Instrumental II	147	3	50
1988 e 1989	?	Inglês Instrumental I	146	2	50
	?	Inglês Instrumental II	147	2	50
1990	?	Inglês Instrumental I	146	?	?
	2º	Inglês Instrumental II	147	2	50
	1º	Inglês no Âmbito Internacional	545	2	50
	?	Introdução aos Estudos Tradutológicos I	148	?	
	?	Estudos Tradutológicos	149	?	40
1991 e 1992	1º	Inglês Instrumental I	514	2	50
		Inglês Instrumental II	515	2	50
1991	2º	Tendências atuais na AD*	513	2	70
1992	1º	Teoria da Aprendizagem de uma LE*	547	2	50
	2º	Expressões Idiomáticas e Convencionais	571	2	50

*Complementar para o curso de inglês e Optativa para os demais cursos.

ANEXO 19 – COMPARAÇÃO ENTRE A CARGA HORÁRIA SEMANAL DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
LÍNGUA E LITERATURA – de 1971 a 2003

1971 a 2003	Língua				Total nos quatro anos	Literatura				Total nos quatro anos
	Anos/Série					Anos/Série				
	1º	2º	3º	4º		1º	2º	3º	4º	
1971 a 1975	12	08	06	04	30	-	04	06	08	18
1976 a 1989	12	06	06	04	28	-	04	05	10	19
1990	12	06	06	04	28	08	00	06	06	20
1991	08	08	08	04	28	02	08	06	08	24
1992	08	08	08	04	28	04	08	08	08	28
1993 a 1994	08	08	08	04	28	06	08	08	08	30
2000 a 2003	-	12	08	08	28	04	04	12	12	32

ANEXO 20 – COMPARAÇÃO ENTRE CARGA HORÁRIA SEMANAL DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS
LÍNGUA E LITERATURA – de 1971 a 1994

1971 a 1994	Língua				Total nos quatro anos	Literatura				Total nos quatro anos
	Anos/Série					Anos/Série				
	1º	2º	3º	4º		1º	2º	3º	4º	
1971	06	06	-	-	12	-	-	-	-	-
1972 e 1973	06	-	-	-	06	-	-	-	-	-
1976 a 1990	06	-	-	-	06	-	-	-	-	-
1987	06	-	-	-	06	-	-	-	-	-
1988 e 1989	04	-	-	-	04	-	-	-	-	-
1990	10	-	-	-	10	02	-	-	-	02
1991	06	-	-	-	06	04	-	-	-	04
1992	08	-	-	-	04	04	-	-	-	04

ANEXO 21 – CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DE ENSINO - RESUMO

	(1º) Primórdios	(2º) 1959/1970	(3º) 1971/1990	(4º) 1991/1994	(5º) 2001/2003
Organização do curso	3 3 + 2	3 + 2 Diurno e Noturno	4	4 (semestres)	4 (semestres)
Nomenclatura das disciplinas	Língua Inglesa	(1959/1960) Língua Inglesa (1964/1970) Não há	Língua Inglesa I a VIII Optativas	Língua Inglesa I a VIII + HL/AL/D Optativas + Complementares	Comunicação Oral/Escrita Áreas Linguística
Alocação das disciplinas nas grades	Nos três anos	Tópicos nos 3 + 2 anos	Nos 4 anos	Nos 4 anos	2º, 3º, 4º anos
Número de horas ofertadas	Não há indicação	Não há indicação	6/4/3/2 6/3/3/2	2h/sem em todas as disciplinas	2h/sem em todas as disciplinas
Número de alunos em sala	Não há indicação	Não há indicação	35	50 (70)	40/50

ANEXO 22 – LINGUA E LINGUAGEM

	(1º) Primórdios	(2º) 1959/1970	(3º) 1971/1990	(4º) 1991/1994	(5º) 2001/2003
Gramática	Revisão nos 2 primeiros anos. Revisão dos conteúdos no início do curso e preparação para o estudo de Literatura.	Revisão nos 2 primeiros anos. Ênfase em morfossintaxe. Baseado no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Presença marcante nos 4 anos. Ênfase em morfologia. Introdução da Linguística Aplicada	Presente no 5º e 6º semestres. Ênfase em sintaxe e semântica. Início do estudo dos aspectos discursivos.	Presente do 5º ao 8º semestre. Ênfase em Sintaxe, Semântica e Discurso.
Fonética e Fonologia	Não há informações	Presença marcante nos 3 anos + especialização. Baseado no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Presença marcante nos 4 anos. Baseado no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Presente no 3º e 4º semestres. Análise de aspectos variados.	Presente no 3º e 4º semestres. Análise de aspectos variados. Retomada da análise contrastiva entre Português/Inglês.
Leitura	Para aquisição de vocabulário, gramática, escrita e (re) produção oral.	Papel periférico. Relacionada só em 1964 e 1970. Ligada à pronúncia e vocabulário. Baseado no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Presente os 2 primeiros anos. Ligada à escrita. Para aquisição de vocabulário.	Presente no 1º e 2º semestres. Para o desenvolvimento de estratégias. Baseado em técnicas de leitura intensiva e extensiva.	Não há informações
Escrita	Para sistematizar gramática e vocabulário. Composição	Presente nos 4 anos. Sem especificações.	Presente nos 3 primeiros anos. Ligada à leitura. Para aquisição de vocabulário. Para desenvolver redação.	Presente nos 5 primeiros semestres. Para desenvolver estratégias. Para a produção de vários gêneros textuais. Ênfase nas técnicas e aspectos formais.	Presente do 3º ao 6º semestre. Para desenvolver habilidades comunicativas. Baseado no modelo processual. Ênfase na produção de textos acadêmicos.
Tradução e Versão	Não há informações	Papel periférico. Baseada no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Papel periférico. Presente no 4º ano. Como parte do conhecimento teórico. Baseado no estudo comparativo entre Português/Inglês.	Não há informações	Não há informações.
Comunicação	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Presente nos 2 primeiros semestres. Ênfase no desenvolvimento de estratégias e técnicas	Presente no 3º e 4º semestres. Para desenvolver habilidades comunicativas. Ênfase na preparação para eventos acadêmicos.
Cultura	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Presente no 7º e 8º semestres. Análise dos aspectos sociolingüísticos.	Presente no 7º e 8º semestres. Análise dos aspectos sociolingüísticos. Ênfase no modelo crítico.

ANEXO 23 – ABORDAGEM - RESUMO

	(1°) Primórdios	(2°) 1959/1970	(3°) 1971/1990	(4°) 1991/1994	(5°) 2001/2003
Métodos e procedimentos	Expositivo	Não há informações	Expositivo Formal Teórico	Variado Análises Dinâmicas Pesquisa	Expositivo Dinâmicas Análises Discussões Pesquisa
Atividades discentes	Execução de tarefas	Não há informações	Participação nas aulas Execução de tarefas orais e escritas	Participação nas aulas Execução de tarefas orais e escritas	Participação nas aulas Preparação/realização e apresentação de tarefas orais e escritas
Critérios de avaliação	Formal Provas	Não há informações	Formal Provas	Formal Provas	Frequência Participação Projetos Provas