

**Dos *Double-manuals* aos *Single-manuals*: uma retrospectiva
histórica do ensino de inglês**

**From *Double-manuals* to *Single-manuals*: a historical retrospective
of the English teaching**

Diego Moreno Redondo*

dimoreno2@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Este artigo dedica-se à retrospectiva histórica do ensino de inglês, especialmente, do século XIV aos dias atuais. O presente estudo percorre momentos históricos que revelam a emergência do inglês como segunda língua, passando pelo surgimento dos primeiros *Double-manuals*, manuais utilizados para o ensino de duas línguas, geralmente, o inglês e o francês, até o momento em que a língua inglesa alcança lugar de prestígio como língua franca, alavancando a produção de materiais específicos para o ensino de inglês, os *Single-manuals*. Além disso, o percurso histórico proposto por este estudo permite compreender o prestígio e o impacto das abordagens de ensino de inglês em cada contexto histórico específico, influenciando as práticas de ensino de inglês nas escolas do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de inglês. Retrospectiva histórica. Abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: This article is dedicated to the historical retrospective of English teaching, especially from the 14th century to the present day. This study covers historical moments that reveal the emergence of English as a second language, from the emergence of the first *Double-manuals*, textbooks used for teaching two languages, usually English and French, until the moment when the English language achieves a prestigious place as the lingua franca, boosting the production of specific materials for English teaching, the *Single-manuals*. In addition, the historic route proposed by this study allows us to understand the prestige and the impact of English teaching approaches in each specific historical context, influencing the English teaching practice in schools of the 21st century.

KEYWORDS: English learning and teaching. Historical retrospective. Foreign language teaching approaches.

* Mestrando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Introdução

Para compreender melhor a situação atual da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) no Brasil e no Mundo é preciso conhecer os fatos históricos que contribuíram para o surgimento e a consolidação desse campo do saber. A história tem esse papel, ou seja, explicar o presente por meio de acontecimentos do passado. Por isso, este artigo apoia-se na história para narrar os principais marcos históricos que colaboraram para a evolução e o aperfeiçoamento de uma área das ciências humanas voltada às temáticas que gravitam em torno do ensino de línguas estrangeiras.

Este artigo atentou-se à seleção de fatos históricos marcantes na trajetória do ensino de LE. Para destacar esses momentos, este estudo organiza-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresento uma breve retrospectiva histórica do ensino de inglês no Mundo. Em segundo lugar, abordo o surgimento das abordagens de ensino de inglês e o prestígio de cada uma em um contexto histórico específico. Por fim, nas considerações finais, teço minhas impressões acerca da temática apresenta ao longo deste trabalho.

1 Retrospectiva histórica do ensino de inglês

A língua inglesa nem sempre foi vista como uma variedade linguística de prestígio, tampouco era considerada uma língua franca. O século XIV marca a ascensão deste idioma, mais precisamente no final da Idade Média quando o francês deixou de ser usado no reino e cedeu lugar ao inglês. John Trevisa, conhecido como clérigo e tradutor, observou que as crianças não conheciam tão bem a língua francesa utilizada em materiais destinados ao ensino de latim e, por isso, tinham dificuldade em aprendê-lo, pois as lições eram em língua francesa. Diante dessa dificuldade, sugeriu que as lições de latim fossem interpretadas em inglês. Essa mudança linguística causou algumas vantagens e desvantagens. Segundo Howatt e Widdowson (2004), a partir dessa mudança linguística, o aprendizado da gramática tornou-se mais fácil para as crianças do que a maneira como elas aprendiam antes da alteração linguística. Por outro lado, os autores também apontaram a dificuldade de comunicação, com a qual os ingleses

depararam-se quando precisaram viajar e passar por outras regiões que não usavam esse dialeto.

Evidenciada a dificuldade de comunicação entre ingleses e outros povos, durante viagens e negociações, julgou-se necessário que o francês fosse estudado como língua estrangeira. John Trevisa foi responsável pela produção de um manual de ensino de francês durante o reinado de Ricardo II, pois, antes de sua regência, o manual mais antigo de ensino de língua francesa tinha sido escrito por um autor desconhecido. Ele serviu de modelo para outros manuais de ensino de francês. Posteriormente, esses manuais foram considerados os precursores ao se tratar de livros de ensino-aprendizagem de língua francesa durante a Dinastia Tudor, período histórico de 1485 a 1603 que corresponde ao reinado de monarcas britânicos na Inglaterra.

A ruptura com o passado aconteceu com a tomada do trono de Ricardo II em um período histórico conhecido como Casa de Lancaster em 1399. Esse fato histórico, de acordo com Howatt e Widdowson (2004), contribuiu muito para tornar o inglês a língua oficial da corte, principalmente, porque a ordem de deposição de Ricardo II foi proferida em inglês por Henrique IV. Assim que assumiu o trono, Henrique IV reivindicou à coroa que o inglês fosse usado durante as assembleias da corte. A partir desse acontecimento marcante na história da Inglaterra, a tradição foi mantida durante anos, até mesmo por Henrique V, filho e sucessor de Henrique IV, pois o novo rei adotou o inglês como língua oficial de correspondência do Reino em substituição à língua francesa.

Após a língua inglesa tornar-se a língua utilizada em pronunciamentos no Reino, depois do fim da Dinastia Plantageneta¹, alguns acontecimentos contribuíram para que o inglês assumisse um papel importante no contexto social, comercial, cultural e religioso, dentre eles, posso citar: os estatutos da realeza foram escritos em inglês; os assuntos do Estado que, tinham como responsável o secretariado real, foram conduzidos também em inglês; em 1380 foi feita a primeira tradução em inglês da Bíblia por John Wycliffe; em 1386, Chaucer inicia a produção dos *Canterbury Tales* etc.

¹ Plantageneta é o sobrenome de uma sequência de monarcas britânicos que reinaram na Inglaterra de 1154 a 1399. Segundo Briggs (1998), o fim da Dinastia Plantageneta é marcado pela subida ao trono de Henrique IV, conhecido também como Henrique de Lancaster, em 1399.

Durante a Dinastia Tudor, o dialeto inglês era visto como a língua da nação, falada pelo Rei e por todos os seus súditos, estabelecendo-se como uma variedade linguística valorizada. O francês era visto como uma língua de prestígio, por isso as pessoas que buscavam uma ascensão social e cultural deveriam estudá-la, enquanto o latim era considerado a marca de homens e mulheres bem educados. Nesse contexto, ir à escola significava aprender a gramática latina, pois a língua latina era a única que possuía um estudo mais detalhado sobre a gramática. O francês estava prestes a adquirir um estudo sobre a gramática francesa, escrita por John Palsgrave, chamada *Lesclaircissement de La langue francoyse*, publicado em 1530. O inglês teve um pequeno trabalho que abordava a gramática da língua inglesa, chamado *Pamphlet for Grammar*, escrito por William Bullokar em 1586, mas um trabalho mais completo sobre a estrutura da língua inglesa só foi aparecer no início do século seguinte.

Pode-se notar que a língua inglesa, ao longo dos anos, foi alcançando um lugar de prestígio perante a sociedade, porém, somente no século XVI apareceu o primeiro manual destinado ao ensino de inglês como língua estrangeira. Esse fato deu-se devido à chegada de refugiados franceses que precisavam aprender a língua local para comunicar-se; portanto, houve a necessidade de criar materiais que ajudassem no ensino da língua inglesa para falantes franceses.

A chegada de refugiados franceses entre 1570 e 1580, segundo Howatt e Widdowson (2004), foi um fato que impulsionou o interesse pela criação de materiais que auxiliassem no ensino da língua inglesa para que ambos, ingleses e franceses, pudessem comunicar-se e, a partir da compreensão linguística, conseguissem estabelecer alianças políticas, econômicas ou religiosas. A necessidade de aprender a língua local ou uma língua estrangeira contribuiu para o surgimento de um material de ensino de língua conhecido como *Double-manuals*, um manual que focava aspectos da língua inglesa e francesa. Esse material seguia o modelo dos famosos manuais franceses, conhecidos como *manière de langage*, um material utilizado na época para ensinar línguas.

O primeiro exemplar dos *Double-manuals*, segundo Howatt e Widdowson (2004), foi elaborado por William Caxton. Esse manual tinha o formato de um livro comum e apresentava diálogos com base em cumprimentos do cotidiano, além de textos para introduzir alguns vocabulários mais usados na época. O foco do livro não

era o aspecto gramatical da língua, o objetivo do material era apresentar exemplos de diálogos e vocabulários habituais para facilitar a comunicação.

William Caxton ficou conhecido por escrever o livro que era usado como recurso para ensinar a língua inglesa ou francesa, mas Howatt e Widdowson (2004) afirmam que, segundo Henry Bradley, editor que organizou uma edição do trabalho de Caxton, o livro era uma reformulação de outro manual de francês produzido em Bruges no século XIV. Caxton foi um membro da comunidade inglesa em Bruges por muito tempo e, segundo Bradley, teria trazido consigo um manual para a Inglaterra. Provavelmente, Caxton percebeu a necessidade local de se aprender uma língua estrangeira naquele momento e aproveitou a oportunidade para produzir e comercializar materiais para o ensino de uma determinada língua, neste caso, o inglês ou o francês, pois, diferente dos famosos *manières de langage*, esses manuais eram bilíngues.

O que está evidente é que, sendo uma forma de comércio ou não, William Caxton foi um precursor na confecção de um livro destinado ao ensino de língua. Além disso, colaborou para a ascensão do inglês como segunda língua ao promover a sua própria língua por meio de seus materiais.

O interesse pela produção de materiais voltados ao ensino de língua foi um marco na história do ensino de língua inglesa, mas vale ressaltar que havia outros sinais de interesse em aprender uma língua estrangeira, especificamente o inglês. No início do século XVI, alguns dicionários políglotas e outros de expressões idiomáticas começaram a incluir o inglês ao lado de línguas amplamente consagradas, como, por exemplo, o francês, o italiano e o latim.

Os fatos relatados anteriormente revelam como o ensino de língua evoluiu a ponto de tornar-se uma profissão. A partir dos *Double-manuals*, outros materiais começaram a surgir, além disso, para utilizá-los era preciso que alguém ensinasse; portanto, surge o primeiro profissional encarregado de ensinar uma língua estrangeira. Conhecido como o primeiro professor de inglês como língua estrangeira, Gabriel Meurier, francês, dedicava sua vida ao ensino de línguas. Segundo Howatt e Widdowson (2004), Meurier foi responsável pela publicação de um livro destinado ao ensino de inglês e francês chamado *A Treatise for to Learn to Speak French and English*, publicado em 1553.

Gabriel Meurier é hoje um dos nomes mais conhecidos ao falar em ensino de inglês e francês no século XVI, porém não posso deixar de citar a importância de

outros três professores que também se dedicaram ao ensino de língua nesta mesma época.

Com a chegada de refugiados franceses na Inglaterra, destacaram-se dentre eles, três professores de línguas. À guisa de conhecimento: o primeiro é Jacques Bellot, um professor importante da época, que se dedicou ao ensino de inglês para os imigrantes franceses e também ensinou sua língua materna para a população nativa; o segundo, Claudius Holyband, apesar de ensinar inglês, sua principal atividade foi ensinar francês para crianças em diversas escolas que ele fundou nos arredores de Londres; o terceiro, John Florio, representava os professores particulares de idiomas, contratados pela nobreza para ensinar línguas aos familiares. De acordo com Howatt e Widdowson (2004), o mais interessante na descrição desses modelos de professores da época é que os três, deixando de lado as atividades de inglês, eram falantes nativos da língua a qual ensinaram. Além disso, eles não adotaram uma abordagem monolíngue, mas adotaram a abordagem bilíngue conforme os *Double-manuals* utilizados no século XV.

A partir da criação de manuais para ensinar línguas, a dedicação de professores para auxiliar o ensino desses idiomas e, até mesmo, a construção de algumas escolas destinadas ao ensino de línguas, proporcionou uma preocupação maior em torno das questões que envolviam o aprendizado da língua. Com isso, os profissionais preocupados em desenvolver estratégias para melhorar o ensino começaram a questionar alguns recursos utilizados para ensinar o idioma e, por meio desses questionamentos, novas ideias vieram à tona.

Na citação² a seguir, fica evidente o primeiro indício da preocupação de como uma língua poderia ser ensinada, de acordo com Howatt e Widdowson (2004):

A capacidade de olhar para a própria língua por meio dos olhos de alguém tentando aprender exige o que poderia ser chamado de "imaginação reflexiva", além da habilidade e conhecimento para colocar suas ideias em prática. Por sua vez, implica a necessidade de descrições linguísticas confiáveis a partir das quais modelos, exemplos, explicações possam ser extraídas para esclarecer intuições nativas do professor (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p. 19, grifo do autor)³.

² Todas as citações mencionadas neste artigo, oriundas do texto original em inglês, foram traduzidas pelo autor.

³ Texto original: "The ability to look at one's own language through the eyes of someone attempting to learn it requires what might be called a "imagination reflexive", and the skill and knowledge to put its insights into practice. This in turn implies a need for reliable linguistic descriptions from which models, examples, and explanations can be drawn to clarify the teacher's native intuitions".

No século XVI, havia descrições sobre a língua francesa, conforme se pode notar com a publicação do livro *Lesclaircissement de La langue francoyse*, mas ainda não havia nada que explicasse detalhadamente a estrutura da língua inglesa. Isso ajuda a explicar por que os manuais de Bellot e Florio, professores e escritores de livros didáticos da época, eram tão pobres quanto à estrutura da língua. Além disso, aponta-se como uma possível razão para essa problemática, a grande falta de professores de inglês nativos que poderiam ajudar na elaboração de manuais que tratassem da gramática inglesa, conforme ressalta Howatt e Widdowson (2004).

Durante a Era Elizabetana, muitos outros livros sobre ensino de línguas surgiram, tais como: o primeiro livro escrito por Bellot, chamado *The English Schoolmaster*, com uma temática mais voltada para o alfabeto e a pronúncia inglesa; o segundo livro, também escrito por Bellot, denominado *Familiar Dialogues* porque reunia uma coleção de diálogos do cotidiano, além de outros livros.

A grande preocupação com a produção de materiais voltados ao ensino de inglês ou francês, que atendessem à necessidade dos refugiados franceses, mas também da população nativa, remete-nos a uma época considerada como o marco histórico do início da confecção de materiais de ensino de línguas, o que, conseqüentemente, despertou o interesse pela profissão de professor, bem como contribuiu para a aparição de escolas destinadas ao ensino de língua estrangeira.

Essa breve retrospectiva histórica do ensino de inglês proporcionou uma viagem ao início da ascensão da língua inglesa como uma língua de prestígio social, econômico, cultural e até religioso e mostrou como surgiram os primeiros manuais de ensino de línguas e, conseqüentemente, os profissionais que se dedicavam a ensiná-las, bem como as escolas destinadas ao ensino de línguas que vieram a surgir. Deste ponto em diante, muitos outros fatos envolvendo o ensino de línguas aconteceram. A língua inglesa ocupou um lugar de destaque em alguns momentos históricos, mas também houve momentos em que outras línguas prevaleceram. Durante o século XVIII, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira foi uma atividade menos frequente em relação ao século XVII. As lutas políticas e religiosas responsáveis pelo grande número de estrangeiros que se refugiaram na Grã-Bretanha não ocorreu novamente. Esse fato, por algum tempo, contribuiu para a diminuição do ensino de inglês como língua estrangeira, porém, a chegada dos refugiados que vieram da França devido à Revolução Francesa em 1790 colaborou para o reestabelecimento do ensino de inglês como língua estrangeira.

Envolto em um contexto de lutas políticas e religiosas que ora acalmavam e ora despertavam, o inglês foi retomando seu lugar de prestígio, incentivando a busca pela aprendizagem desse idioma que estava em larga expansão, o que contribuiu para o surgimento de outros livros com o intuito de complementar ou revolucionar os materiais já existentes. Os profissionais interessados no ensino de línguas dedicaram-se ao aperfeiçoamento pedagógico e linguístico ao longo dos anos. Em consequência desses fatores históricos, apareceram algumas abordagens e métodos destinados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para explorar melhor esse assunto, a próxima seção é dedicada à descrição da natureza das abordagens e dos métodos que surgiram em decorrência dos fatos históricos apresentados até o momento.

2 A natureza das abordagens e dos métodos

Embora a temática sobre abordagens e métodos de ensino de línguas tenha despertado maiores discussões a partir do século XX, registros históricos comprovam que por volta do século XIX já havia tentativas de se estabelecer teorias e procedimentos sobre como ensinar uma língua. O século XIX foi um período que marcou a busca por métodos perfeitos, mas foi no século XX que essa busca atingiu seu ápice. Durante esse período, vários métodos foram criados, adaptados e aperfeiçoados a partir de outros já existentes, porém, com o surgimento de novas discussões sobre a eficácia de métodos de ensino, surgiram também críticas ferozes às novas concepções de método destinadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A contextualização histórica do ensino de língua inglesa revela que já havia pessoas preocupadas em ensinar línguas e até mesmo discutir qual seria o melhor caminho para ensinar uma língua. O que se ressalta com esse apontamento é que as abordagens e os métodos já despertavam interesse há tempos. Certamente, ainda não havia o aprofundamento que há hoje, mas foi o princípio de ideias que, evidentemente, desencadeou novas teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, as quais todos conhecem atualmente.

Para exemplificar com mais clareza os primeiros indícios de abordagens e métodos de ensino de línguas, destaca-se uma passagem em que Howatt e Widdowson (2004) descrevem um exemplo de como se davam as aulas de línguas:

O texto era lido em voz alta e repetido até que os alunos tivessem uma compreensão profunda da pronúncia e pudessem produzir as sentenças fluentemente. Uma boa pronúncia foi um dos principais objetivos de Holyband e sua principal justificativa para a cobrança de valores elevados como um professor nativo. Em seguida, as crianças praticavam o texto escrito, seguindo o método de ‘dupla tradução’ feita pelo famoso Ascham: ‘Crianças, transformam suas lições do Francês para o Inglês, e depois do Inglês para o Francês’. Ao final da lição, eles devem provavelmente saber o texto de cor.

No ensino da gramática, Holyband usou o que mais tarde foi chamado de abordagem ‘indutiva’, iniciando a partir do texto e consultando as regras somente quando os alunos estivessem familiarizados com o novo material. ‘Se o leitor pretende aprender a nossa língua em um tempo curto’, ele disse que ‘ele não deve embarçar-se no primeiro contato com as regras de pronúncia; mas depois de lê-las bastante, deixa-o tomar conta desses diálogos e quando houver necessidade, ele deve analisar as regras, aplicando o uso delas ao seu propósito’ (HOWATT & WIDDOWSON, 2004, p. 28-30, grifos dos autores)⁴.

O excerto supracitado é uma explicação das estratégias utilizadas na época durante as aulas, com base em dois livros utilizados para o ensino de língua no século XVI: o primeiro deles é o livro chamado *The French Schoolmaster*, publicado em 1573 e o segundo, chamado *The French Littleton*, publicado em 1576, ambos escritos pelo professor Holyband.

O fragmento todo revela a criação de procedimentos que nos remetem à concepção de linguagem dos professores da época. Esta questão é de extrema importância para destacar o papel da abordagem no ensino de línguas. Quando o professor baseia suas aulas na *Double-translation*, conforme dito no excerto, até que as crianças memorizem o conteúdo, fica evidente que ele acredita que a língua é aprendida pela memorização de estruturas e até mesmo por meio da tradução. Com base nessa concepção de linguagem, o professor estabelece métodos para alcançar o objetivo que, neste caso, é ensinar uma determinada língua. Além disso, o fragmento aponta outra questão importante, o ensino de gramática baseado na

⁴ Texto original: “The text was read aloud and repeated until the pupils had a thorough grasp of the pronunciation and could produce the sentences fluently. A good pronunciation was one of Holyband’s chief aims and his main justification for charging high fees as a native-speaking teacher. Next, the children practiced the text in writing, following the ‘double-translation’ method made famous by Ascham: ‘Children, turn your lessons out of French into English, and then out of English into French’. By the end of the lesson, they would probably know the text by heart.

In teaching grammar, Holyband used what was later called an ‘inductive’ approach, starting from the text and consulting the rules only when the pupils were familiar with the new material. ‘If the reader meaneth to learn our tongue within a short space’, he said ‘he must not entangle himself at the first brunt with the rules of the pronunciation; but after he hath read them over, let him take in hand these dialogues; and as occasion requireth, he shall examine the rules, applying their use unto his purpose’”.

abordagem conhecida como indutiva, cujo método principal está pautado na consulta às regras gramaticais após estar familiarizado com o novo material, o que demonstra, novamente, outra concepção de linguagem baseada no uso da gramática.

Neste momento, não se pretende discutir se as abordagens ou os métodos exemplificados no excerto são corretos ou não. O objetivo da citação é evidenciar que as abordagens e os métodos de ensino de línguas que se conhece hoje é algo que já vem sendo construído ao longo dos séculos. Os teóricos foram apenas aperfeiçoando as teorias e definindo-as de acordo com cada contexto sócio-histórico-cultural.

A fim de apresentar as abordagens que surgiram com base nos fatos históricos já relatados, dedica-se a próxima seção à conceituação e à caracterização das principais abordagens utilizadas para ensinar línguas estrangeiras. Durante a exemplificação das abordagens, atente-se para o fato de que, mesmo tendo sido aplicadas em contextos remotos, ainda são usadas constantemente nas aulas de inglês em diversas escolas públicas e privadas.

2.1 A abordagem da gramática e tradução

A abordagem da gramática e tradução é pioneira em se tratando de ensino de língua estrangeira. Segundo Howatt e Widdowson (2004), ficou conhecida primeiramente como método prussiano por surgir na Alemanha, mais precisamente na Prússia, no final do século XVIII, estabelecendo-se como a abordagem principal das escolas secundárias prussianas antes de sua expansão, no início do século XIX.

Assim como toda abordagem que será apresentada a seguir, essa também apresenta suas particularidades e especificidades. Dentre elas, destaca-se, segundo Richards e Rodgers (2001):

- O objetivo de estudar a língua estrangeira é aprendê-la para ler textos da literatura dessa língua;
- A primeira língua é mantida como referência para o aprendizado da segunda língua;
- A leitura e a escrita são os focos principais;

- O vocabulário é baseado na leitura de textos e as palavras são aprendidas por meio de dicionários, memorização, listas de vocábulos etc.;
- A sentença é a unidade básica do ensino e da prática da língua. Grande parte das aulas é baseada na tradução;
- A gramática é ensinada dedutivamente, isto é, mediante a apresentação de regras gramaticais que são praticadas por meio de exercícios de tradução.

Como se pode notar, essa abordagem requer poucas habilidades por parte do professor, além de não possibilitar o desenvolvimento do aluno para a comunicação oral. Essa deficiência quanto à capacidade de desenvolver no aluno a habilidade de se comunicar oralmente é fruto da concepção de linguagem que norteia o ensino-aprendizagem baseado nessa abordagem. Isso ocorre porque a língua é aprendida tomando como suporte a estrutura e o funcionamento da língua materna. O cerne dessa abordagem é a compreensão de que uma língua estrangeira pode ser ensinada e aprendida se, ao promover o ensino, houver um modelo comparativo no qual o aluno possa identificar as semelhanças e as diferenças entre a língua que ele já domina e a nova língua. Por essa razão, muitas vezes, o ensino baseado nessa abordagem, utiliza a tradução como atividade durante o aprendizado de uma segunda língua. Ao traduzir um texto, no momento da transposição de uma língua para outra, acredita-se que o aluno percebe os aspectos morfossintáticos consonantes e dissonantes entre ambas as línguas. Durante esse processo gradativo, o aprendiz assimila e internaliza os aspectos linguísticos da língua estrangeira por comparação e associação em relação à língua materna.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), a abordagem da gramática e tradução dominou a Europa e o ensino de língua estrangeira de 1840 a 1940 e, de uma maneira reformulada, continua sendo usada em algumas partes do mundo até hoje.

2.2 A abordagem direta

A abordagem direta, também conhecida como natural ou oral, surgiu na França e na Alemanha e ficou amplamente conhecida nos Estados Unidos pelo

trabalho de Sauveur e Berlitz em suas escolas de inglês. Berlitz não costumava usar essa nomenclatura para se referir a essa abordagem. Era mais comum encontrar o termo *Berlitz Method* quando ele se referia à abordagem usada em suas escolas.

Segundo Richards e Rodgers (2001), alguns pesquisadores, como Gouin e Montaigne tentaram construir um método baseado nos princípios naturalísticos de ensino de línguas, razão pela qual eles eram considerados os advogados do método natural. Mas, dentre esses pesquisadores o que teve um destaque maior foi L. Sauveur (1826-1907), pois interagiu oralmente de maneira intensiva, utilizando a língua alvo com o intuito de torná-la a língua oficial da elite. Sauveur abriu uma escola de idiomas em Boston e o método dele tornou-se referência para a abordagem natural.

Não só Sauveur, mas outros estudiosos como Berlitz acreditavam na abordagem natural, argumentando que uma língua estrangeira poderia ser aprendida sem tradução. Além disso, o ensino da língua poderia ser mais efetivo se ensinado pelo uso constante em sala de aula. Os professores poderiam encorajar direta e espontaneamente o uso da língua estrangeira durante as aulas. Os falantes iniciavam com uma atenção sistemática para a pronúncia e as palavras conhecidas poderiam ser usadas para ensinar novos vocabulários, usando mímicas, demonstrações e imagens.

Com base nesses princípios naturalísticos, a abordagem direta ficou conhecida por apresentar as seguintes particularidades:

- As instruções em sala de aula eram conduzidas apenas na língua alvo;
- Somente o vocabulário e as frases do cotidiano eram ensinados;
- A gramática era ensinada indutivamente;
- Assuntos novos a serem ensinados eram introduzidos oralmente;
- As habilidades de comunicação oral eram organizadas de maneira progressiva por meio de perguntas e respostas entre professores e alunos;
- A gramática e a pronúncia corretas eram enfatizadas;
- O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, objetos e figuras; o vocabulário abstrato era ensinado pela associação de ideias;

- A compreensão oral e auditiva eram ensinadas.

A abordagem direta, segundo Richards e Rodgers (2001), obteve sucesso apenas nas escolas privadas de idiomas, como a de Berlitz que até hoje é reconhecida e procurada. Nas escolas públicas secundárias a implementação dessa abordagem não obteve sucesso. Esse fracasso é fruto de especificações da própria abordagem que exigia professores nativos ou professores fluentes na língua alvo, além de recursos necessários para por em prática os preceitos que regiam essa abordagem, suporte este que a escola pública não possuía.

2.3 A abordagem audiolingual

A Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, foi um fato histórico que contribuiu muito para a emergência da abordagem audiolingual. Por conta da Guerra, os soldados precisavam caminhar por terras estranhas. Sendo assim, a comunicação tornou-se um grande problema entre militares e outros povos, já que as línguas faladas por ambos eram distintas. Frente a essa situação, sentiu-se a necessidade de criar um método baseado em uma abordagem que desse conta de ensinar uma língua estrangeira o mais rápido possível, pois os soldados precisavam comunicar-se durante as batalhas, o que tornou a comunicação uma das prioridades do momento.

Segundo Martinez (2009), diante dessa preocupação, cinquenta e cinco universidades associaram-se a um programa chamado *Army Specialized Training Program* (ASTP) com o intuito de formar o pessoal para utilizar as línguas estrangeiras em operações militares externas. Para essa tarefa, recorreu-se a linguistas, como Bloomfield que era especialista em línguas ameríndias, além de outros linguistas que tinham experiências com a língua dos índios americanos, pois o objetivo era ‘treinar’ pessoas para falarem a língua de certos grupos indígenas do sudeste da Ásia e das ilhas do Pacífico. Diante dessa necessidade, a união desses profissionais proporcionou de forma rápida a elaboração e organização de diversas coletâneas de textos para ensinar essa língua.

Ao longo do desenvolvimento da abordagem audiolingual, ela estruturou-se com base nos princípios da linguística estruturalista e da teoria psicológica

conhecida como behaviorismo. No campo do estruturalismo, apoiou-se em Bloomfield e na psicologia behaviorista teve como mentor Skinner.

Tomando como base esses preceitos teóricos, a abordagem audiolingual foi delineando-se e assumindo uma postura que seguia os seguintes aspectos: o vocabulário é aprendido em contexto, a pronúncia é muito enfatizada, permite-se muito pouco o uso da língua materna, as estruturas são aprendidas sequencialmente por meio da análise contrastiva, acredita-se que a língua é aprendida pela repetição e formação de hábitos do tipo estímulo – resposta – reforço, há pouca ou nenhuma explicação de gramática, respostas certas são rapidamente reforçadas.

A abordagem audiolingual permaneceu por muito tempo permeando o ensino de línguas estrangeiras, mas algumas críticas a respeito do embasamento linguístico e psicológico da abordagem surgiram na década de sessenta. O principal questionamento estava relacionado ao fato de a língua ser ensinada por meio da formação de hábitos, o que, segundo Larsen-Freeman (1986), não correspondia à realidade, uma vez que o ser humano é capaz de gerar frases novas. Essa insatisfação fica evidente no excerto abaixo:

Os psicólogos cognitivos e os linguistas transformacionais-gerativistas argumentaram que a aprendizagem de línguas não ocorre por meio de mímica; já que as pessoas podem criar expressões que nunca ouviram antes, portanto, não pode aprender uma língua apenas repetindo o que se ouve. Esses psicólogos e linguistas argumentaram que os falantes formam regras que lhes permitem compreender e criar novas expressões. Assim, a língua não deve ser considerada um produto de formação de hábito, mas, preferencialmente, formação de regra (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 51)⁵.

As críticas aos princípios que regiam a abordagem em questão, principalmente ao que se refere ao estímulo-resposta-reforço, a repetição e a imitação, originaram-se das teorias humanista e cognitivista, oriundas da psicologia, as quais não aceitavam a ideia de que a aprendizagem era baseada no automatismo. Essa e outras objeções deram margem a uma das crises mais sérias

⁵ Texto original: “Cognitive psychologists and transformational-generative linguists argued that language learning does not take place through mimicry; since people can create utterances they have never heard before, they therefore cannot learn a language simply by repeating what they hear spoken around. These psychologists and linguists argued that speakers form rules, which allow them to understand and create novel utterances. Thus, language must not be considered a product of habit formation, but rather of rule formation”.

do ensino de línguas. O que pode ter suscitado o surgimento de novas teorias de ensino de línguas que explorassem outros caminhos antes não percorridos.

2.4 A abordagem natural

Se comparada às demais abordagens apresentadas até agora, posso afirmar que a abordagem natural causou e ainda causa uma grande repercussão acerca de seus preceitos teóricos. Mais precisamente na década de 80, essa abordagem atraiu o interesse de institutos de idiomas devido à sua característica principal, isto é, um ensino voltado ao desenvolvimento da comunicação com base em situações do cotidiano.

A teoria que sustenta a abordagem natural está pautada nas ideias de Krashen e Terrel, que afirmam que o elemento mais importante na aquisição de uma segunda língua é o *input*. Segundo Krashen e Terrel (1983), a principal função do professor de língua estrangeira é fornecer o *input* ao aluno, o que nada mais é que produzir a língua falada que é compreendida pelo aluno ou ir um pouco mais além do que o aprendiz compreende. Nesse contexto, o aluno sente-se à vontade para se comunicar ou não de acordo com o seu nível de conforto para usar a língua a qual aprende. O professor é responsável por conduzir a comunicação, oferecendo o *input* ao aprendiz e também fornecendo atividades variadas e interessantes a fim de estimular esse aluno.

Na realidade, toda a proposta da abordagem natural, tem como suporte teórico a teoria da aquisição de língua estrangeira estabelecida por Krashen (1985), na qual o autor enfatiza que:

Podemos resumir as cinco hipóteses com uma simples afirmação: as pessoas adquirem segundas línguas somente se obtiverem *input* compreensível e se os seus filtros afetivos estiverem baixos o suficiente para permitir a absorção. Quando o filtro está "baixo" e o *input* compreensível adequado é apresentado (compreendido), a aquisição é inevitável. É, de fato, inevitável e não pode ser impedida - o "órgão mental" da linguagem funcionará tão automaticamente como qualquer outro órgão (KRASHEN, 1985, p. 4, grifos do autor)⁶.

⁶ Texto original: "We can summarize the five hypothesis with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented - the language 'mental organ' will function just as automatically as any other organ".

No excerto mencionado anteriormente, no qual Krashen (1985) expõe sua posição em relação à aquisição de segunda língua, fica evidente que o teórico traz à tona as suas hipóteses elaboradas ao tentar explicar como ocorre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas hipóteses são conhecidas como: hipótese do *input*, hipótese da aprendizagem e aquisição, hipótese de ordem natural, hipótese do monitor e hipótese do filtro afetivo. Este trabalho não descreverá cada uma das hipóteses apresentadas por esse teórico, já que o intuito é apenas apresentar de uma forma sucinta as abordagens de ensino de língua que surgiram ao longo dos anos. Mas, caso haja interesse por parte do leitor, indica-se a leitura da obra de Krashen e Terrel, intitulada *The input hypothesis: issues and implications*, publicada em 1985, onde se encontram maiores detalhes sobre esse assunto.

2.5 A abordagem comunicativa

Conforme visto até o momento, ao longo da década de 60 e 70, foram surgindo novas teorias voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Muitas mudanças aconteceram durante esse período e, atualmente, a abordagem comunicativa, ocupa um lugar de destaque ao falar em ensino de inglês.

Segundo Widdowson (1990), a partir da década de 90, as aulas de inglês começaram a ser baseadas na teoria do *input*, estabelecida por Krashen (1985) durante a predominância da abordagem natural. Sendo assim, os professores deveriam buscar métodos nos quais os alunos eram mais expostos à língua e, assim, proporcionar a interação, focando-se na habilidade da comunicação.

Esse novo ritmo de conduzir as aulas proporcionou ao longo das décadas o crescimento e a consolidação de uma abordagem que viria, futuramente, denominar-se comunicativa.

Atualmente, muitas críticas e diferentes opiniões são encontradas em relação à abordagem comunicativa. Nunan (*apud* BROWN, 1994) apresenta algumas características dessa abordagem:

- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- Ênfase no aprender a se comunicar por meio da interação com a língua alvo;
- Considerar as experiências dos alunos como elementos importantes para a aprendizagem;

- Proporcionar oportunidades aos alunos para que eles se sintam à vontade para se expressar.

Com base nas características citadas anteriormente, o professor buscará métodos que proporcionem uma interação entre ele e o aprendiz. Esses métodos podem ser realizados na prática por meio de uma sequência de atos que proporcione uma situação favorável para desenvolver a habilidade de compreender e ser compreendido em um novo idioma. Nesse caso, ser comunicativo implica muito mais que apenas se comunicar. Segundo Almeida Filho (2013):

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 67).

Para compreender melhor os aspectos que envolvem a abordagem comunicativa, é importante conhecer os princípios que sustentam a competência comunicativa. De acordo com Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para a comunicação. Além disso, os teóricos afirmam que ela é composta por quatro competências, a saber: gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva.

A competência gramatical prevê o domínio do código linguístico; a sociolinguística está relacionada às condições de produção da língua, levando em consideração os fatores socioculturais; a estratégica prevê que o locutor domine estratégias de comunicação que podem ser usadas diante de situações adversas que ocorrem durante a interlocução; a discursiva está relacionada à combinação de formas gramaticais condizentes com a produção de textos orais ou escritos em diferentes gêneros.

Enquanto em algumas abordagens a preocupação era voltada ao ensino pautado na repetição, na gramática etc., na abordagem comunicativa há uma preocupação com a interação entre professor e aprendiz. O professor passa a exercer uma função que vai além da transmissão de conhecimento, ou seja, ele assume uma postura motivacional e facilitadora, tornando-se um orientador.

Larsen-Freeman (1986) define muito bem o papel do professor nessa situação:

Ele é um gestor de atividades em sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações apropriadas para promover a comunicação. Durante as atividades, ele atua como um conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando o desempenho deles (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 131)⁷.

Segundo Martinez (2009), a abordagem comunicativa tem como finalidade envolver o aprendiz em uma comunicação orientada, no sentido de proporcionar ao aprendiz os meios para ele construir uma personalidade de sujeito falante na língua que ele está aprendendo, caso contrário essa língua ainda continuará sendo estrangeira para ele.

Em suma, não se pode negar que a corrente comunicativa trouxe uma visão nova para uma didática contemporânea muitas vezes ligada ao estruturalismo e ao behaviorismo e que se mantinha satisfeita com um conhecimento cumulativo. Assim como as abordagens antecessoras, a abordagem comunicativa não está imune a críticas e deu espaços a novas concepções acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Muitas concepções de ensino de língua estrangeira ainda surgiram ao longo dos anos, com base nas abordagens já mencionadas ou tentando oferecer novos caminhos para alcançar sucesso ao ensinar um idioma, mas não obtiveram sucesso, sendo pouco citadas pela literatura da área. Por isso, neste estudo, optou-se pela descrição apenas das abordagens que mais se destacaram, porém, à guisa de informação, vale ressaltar as propostas de menor prestígio, são elas (LARSEN-FREEMAN, 1986): *sugestopedia (suggestopedia)*, *aprendizagem por aconselhamento (community language learning)*, *abordagem silenciosa (silent way)*, *abordagem da resposta física total (total physical response)*, *programa neurolinguístico (neurolinguistic programming)* a *abordagem lexical (the lexical approach)* e *inteligências múltiplas (multiple intelligences)*.

Considerações finais

A partir dos marcos históricos levantados durante o desenvolvimento deste artigo, conclui-se que a preocupação pelo ensino de uma língua estrangeira não é

⁷ Texto original: "He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering students' questions and monitoring their performance".

privilégio da atualidade. É certo que os meios para realizá-lo seguiam padrões baseados nos poucos conhecimentos da época, porém ainda é possível encontrar muitas escolas que se apoiam em abordagens de ensino utilizadas nos séculos passados. Provavelmente, isso ocorra devido há alguns fatores como, por exemplo: a falta de conhecimento de outras abordagens, a comodidade, a adesão de modelos prescritivos, a falta de formação contínua e qualificada etc.

Tanto os materiais como as abordagens de ensino de inglês foram criados para contextos e necessidades específicos. Por isso, são úteis para uma determinada situação de aprendizagem, não devendo ser aplicados em contextos diferentes dos analisados para suas elaborações, sem antes analisar o contexto de aplicação, o público alvo e o objetivo a ser atingido.

Espera-se que este artigo tenha contribuído para os estudos na área da Linguística Aplicada, especialmente, os que tratam do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mostrando o caminho percorrido por essa linha de pesquisa até alcançar seu lugar de prestígio nas ciências humanas. Além disso, pretende-se enfatizar que cada abordagem ou método de ensino deve estar atrelado a contextos de ensino específicos, levando em consideração a particularidade dos envolvidos nas situações de aprendizagem. Esse é um dos caminhos para que as práticas de ensino de línguas estrangeiras atinjam o sucesso.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. *A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique: *English language teaching*. London: Oxford University Press, 1963.

BORGES, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010.

BRIGGS, Asa. *História social da Inglaterra*. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

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

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon/Alemany Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-232.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 26, p. 73-88, 2008.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1990.