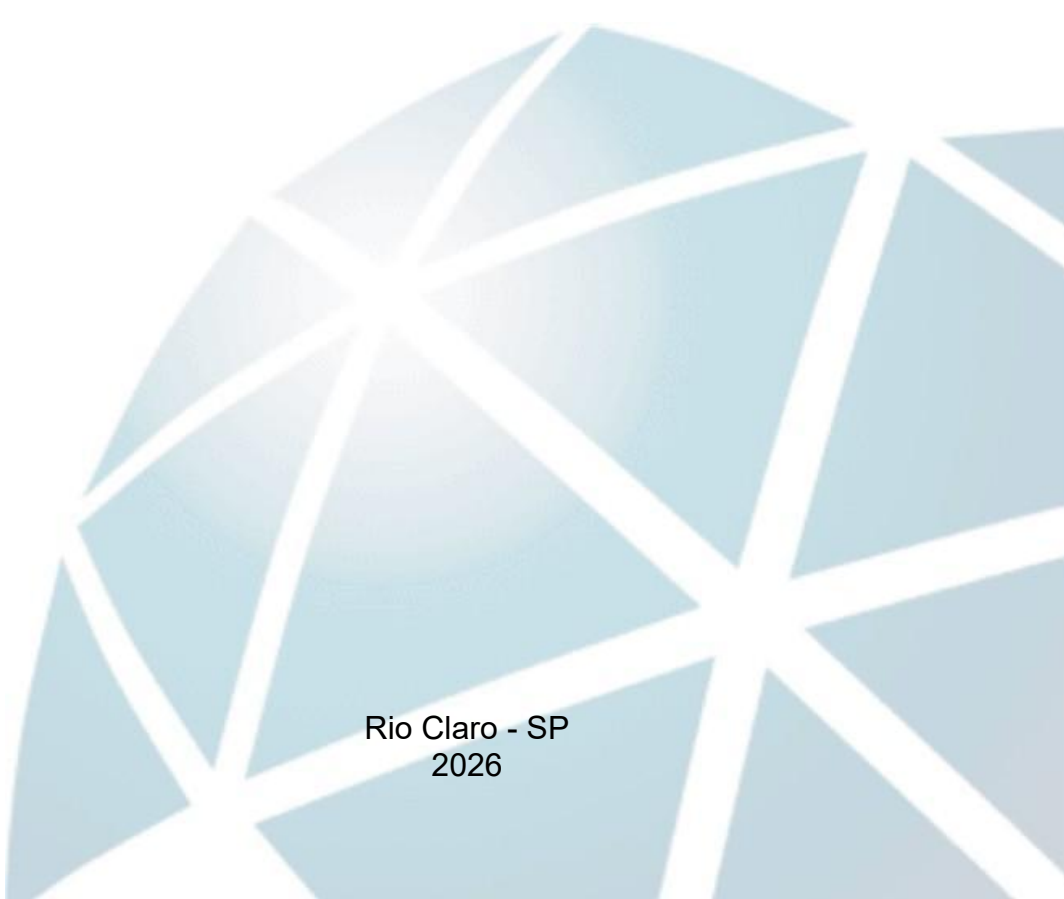




PEDAGOGIA

GIULIA EMIRANDETTI DE PAULA

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA.**



Rio Claro - SP
2026

GIULIA EMIRANDETTI DE PAULA

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Daniel Romão da Silva

Rio Claro - SP
2026

P324m	Paula, Giulia Emirandetti de Metodologias para o ensino de inglês na educação básica : uma revisão bibliográfica / Giulia Emirandetti de Paula. -- Rio Claro, 2026 48 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Daniel Romão da Silva 1. Aprendizagem. 2. Ensino de inglês. 3. Métodos. I. Título.
-------	---

GIULIA EMIRANDETTI DE PAULA

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências, Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Daniel Romão da Silva

Prof. Dr. Ricardo Abdalla Barros

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Aprovado em: 08 de junho de 2026



Documento assinado digitalmente
GIULIA EMIRANDETTI DE PAULA
Data: 08/07/2026 09:48:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do discente



Documento assinado digitalmente
DANIEL ROMAO DA SILVA
Data: 08/07/2026 09:38:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

O momento é oportuno para agradecer a todos aqueles que se revelaram fundamentais à minha formação. O acolhimento recebido pela UNESP Câmpus Rio Claro foi imenso, e esta a razão desta pesquisa que visa justamente entender a importância de um bom ensino. Agradeço ao meu orientador, que gentilmente me ajudou e me guiou na produção desta pesquisa e também na minha formação escolar e como cidadã. Agradeço ao avô Realino, pelos constantes incentivos ao estudo, ao meu marido Juan, pela paciência e suporte durante minha formação acadêmica, ao meu grande amigo Elizeu, por me ajudar a balancear trabalho e vida pessoal. Esta pesquisa é fruto de muitas boas relações que se comungaram para que eu pudesse escrever e concluir meus ensinos.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso investiga a relação que ocorre entre ensino e aprendizagem na escola pública, com a observação do ensino de língua inglesa através dos diferentes métodos históricos aos quais o ensino foi submetido. O trabalho analisa diferentes métodos a partir de análise bibliográfica, com o intuito de trazer uma luz qualitativa à dúvida de qual método é mais eficaz no ensino da língua inglesa. Busca-se a princípio compreender a perspectiva psicológica e psicopedagoga do desenvolvimento infantil; então, as determinações legais sobre ensino de língua estrangeira; daí as abordagens pedagógicas de ensino de língua inglesa existentes entre as clássicas até as atuais; por fim, uma análise histórica e bibliográfica acerca a realidade escolar e o ensino de inglês na escola pública. A presente pesquisa procura achar um norte para o ensino dessa disciplina e um indicativo de qual método seja o mais funcional para o fim aqui estudado. A pesquisa esbarra na falta de investimento latejante da escola brasileira e na defasagem que a separa do ideal pedagógico da práxis escolar, o que acaba por revelar um fenômeno regressivo do ensino, alicerçado na atualidade por métodos já muito desacreditados. A presente pesquisa revela informações que proveem bom assunto a pesquisas futuras.

.

Palavras-chave: aprendizagem; ESL; inglês; métodos; Brasil

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates the relationship between teaching and learning in public schools, observing the teaching of English through the different historical methods to which teaching has been presented. The work analyzes different methods based on bibliographic analysis, aiming to shed qualitative light on the question of which method is most effective in teaching English. It seeks to understand the psychological and psychopedagogical perspective of child development; then, the legal regulations on foreign language teaching in Brazil; then, the existing pedagogical approaches to English language teaching, from the classic to the current; finally, a historical and bibliographical analysis of the school reality and the teaching of English in public schools. This research seeks to find a direction for the teaching of this subject and an indication of which method is most functional for the purpose addressed here. The research encounters the lack of investment in Brazilian schools and the gap that separates them from the pedagogical ideal of school practice, which ultimately reveals a regressive characteristic of teaching, currently based on methods that are already largely discredited. This research reveals information that provides a good topic for future research.

Keywords: learning; ESL; English; methods; Brazil

Title in English: Analysis of teaching methods and their learning potential on public schools.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O ATUAL ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	11
3	PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: PIAGET E VYGOTSKY	14
4	MOMENTOS “IDEAL” PARA ENSINAR LÍNGUA INGLESA	24
5	MÉTODOS CLÁSSICOS, ALTERNATIVOS E ATUAIS DE ENSINO	29
6	COMPARAÇÃO DE MÉTODOS NO BRASIL E COMO ELES PROSPERARAM	36
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso visa a uma análise abrangente do ensino de língua inglesa no Brasil, considerando especialmente as perspectivas pedagógicas sobre o ensino, os diferentes métodos utilizados para executá-lo e a efetividade do ensino na escola pública brasileira.

Notam-se transformações constantes no país em relação ao que se deve ensinar e a como se deve fazê-lo, pois as necessidades de ensino mudam constantemente, uma vez que os pensamentos filosóficos e as necessidades sociais sobre o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua também mudam.

O valor histórico e pedagógico de aprender uma segunda língua interessa a esta pesquisa, pois se pretende entender quais foram as transformações que ocorreram no ensino de língua estrangeira, algo que ocorre em todo mundo e que *historicamente* sempre ocorreu, já que se sabe que civilizações passadas estrangeiras uma a outra interagiam e igualmente se sabe que muitas vezes interagiam na língua um do outro, demonstrando assim que o intercâmbio de línguas não é elemento novo em nossa História tampouco é algo minimamente notório.

Pelo contrário: inúmeros países no mundo têm em seu currículo escolar o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, seja ela de importância global (como o inglês ensinado por países não anglófonos), seja ela de importância cultural nacional (como o francês ensinado em quase todas as regiões do Canadá¹, apesar de apenas parte da população ser francófona). Na verdade, as estimativas são bastante impressionantes atualmente, conforme apontam Richards e Rodgers (2001), em *Approaches and Methods in Language Teaching*, no qual analisam as diferentes perspectivas acerca do aprendizado de uma segunda língua. Mais especificamente, os autores apontam um dado estatístico intrigante à presente pesquisa:

Estima-se que cerca de 60% da população mundial seja multilíngue. De uma perspectiva contemporânea e histórica, bilinguismo ou multilinguismo é a norma em vez de ser a exceção.
(Richards, Rodgers, 2001, p. 3, tradução nossa).

¹ A informação pode ser consultada no site oficial do governo canadense. Acesso digital: <https://www.educanada.ca/study-plan-etudes/elementary-primaire.aspx?lang=eng>

A maior parte do bilinguismo decorre de alguma necessidade social direta – mudar-se de país, viajar a negócios a outro país, trabalhar em país fronteiriço, adaptar-se a países de distintas nacionalidades são alguns exemplos disso.

Há outra necessidade, menos intrínseca à urgência social do momento, para aprender uma língua: a de ampliar o conhecimento (numa perspectiva filosófica, tornando-se mais inteligente) e a de ampliar as chances de melhores oportunidades de trabalho no futuro (numa perspectiva mais laboral-econômica). Aprender uma segunda língua dá ao indivíduo mais expansão cognitiva, desenvolvendo uma habilidade totalmente nova, bem como lhe dá mais expansão social, pois realmente lhe permite inserir-se em outras culturas e, em algum nível, entendê-las pela língua falada, talvez a mais orgânica das habilidades intrínsecas ao aprendizado de língua estrangeira. No caso do Brasil, o ensino de língua estrangeira aparece como componente curricular básico, com essa disciplina descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais como essencial ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

Aprender uma segunda língua é, portanto, fundamental. Resta-nos analisar e compreender como o ensino é capaz de ensinar e, sob análise séria, descobrir como aprimorá-lo e torná-lo ainda mais eficaz.

Dessa maneira, é **objetivo geral** deste trabalho:

- Examinar as metodologias de ensino da língua inglesa na Educação Básica brasileira, com ênfase na escola pública, explorando métodos históricos e contemporâneos, a fim de compreender sua eficácia e identificar os fatores que influenciam a relação ensino-aprendizagem no contexto nacional.

São **objetivos específicos** do trabalho:

- Compreender as perspectivas psicológicas e psicopedagógicas do desenvolvimento infantil (Piaget e Vygotsky) e sua relação com o aprendizado de língua estrangeira, indicando em que etapa do desenvolvimento a criança está apta a iniciar formalmente o aprendizado de uma segunda língua.
- Investigar as determinações legais (BNCC, LDB) e documentos oficiais reguladores do ensino de língua inglesa no Brasil, verificando a idade de início obrigatória e as orientações curriculares para a disciplina.

- Descrever e comparar os principais métodos de ensino de inglês (clássicos, alternativos e atuais), avaliando sua aplicabilidade e os desafios presentes na escola pública brasileira, além de identificar o método historicamente mais utilizado (tradução pela gramática).

Para tanto, esta pesquisa terá caráter bibliográfico, possibilitando realizar um exame histórico e pedagógico dos métodos de ensino de língua inglesa, a comparação entre as teorias de Piaget e Vygotsky sobre desenvolvimento infantil, e a análise da legislação educacional brasileira (BNCC, LDB).

2 O ATUAL ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Já se destacou, nessa pesquisa, que é obrigatório o ensino de língua estrangeira nas escolas do Brasil. Há de se destacar também que, no Brasil, é notória a existência de diversas escolas particulares de idiomas, cujo objetivo se diz mais amplo do que o objetivo escolar nacional. Pode-se perceber que a muitos alunos é ensinada a língua inglesa na escola, mas eles não têm base suficiente durante ou depois da fase escolar – e os que têm, limitam-se mais à habilidade da leitura. Pode-se perceber que a muitos alunos é ensinada a língua inglesa em cursos particulares, mas isso também não assegura plena eficácia na troca de conhecimento com o estudante.

Há vários fatores que influenciam no aprender “mais fácil”: a idade do aluno, o método utilizado, os instrumentos fornecidos como acessórios à aprendizagem, a articulação do professor em dialogar com seu conhecimento são exemplos. E todos esses pontos devem estar articulados de modo a atingir o melhor resultado para o objetivo pretendido, que, neste caso, é aprender inglês. Notícias, porém, mostram que a realidade brasileira revela-se bastante aquém dos esforços aparentes que se fazem para formar uma população bilíngue.

Dados apontam o país como de baixa efetividade na relação ensino-aprendizagem de inglês. Em uma reportagem da CNN Brasil intitulada *"Inglês pelo mundo: como está o Brasil no ranking de proficiência global?"*, datada de agosto de 2025, revela-se que o país se encontra na posição 81 dentre 116 países no ranking global de proficiência. Não bastasse isso, ainda destaca que o país tem apenas 5% de sua população como falantes de inglês, dos quais apenas 1% é mesmo fluente na língua inglesa. Essa mesma reportagem aponta outros dois dados que serão pertinentes à presente pesquisa, trazendo-os já sob a manchete: os países que ocupam o topo do ranking são aqueles que mais utilizam o inglês e os que ensinam inglês desde cedo na vida das crianças.

Dois pensadores essenciais da psicologia e da pedagogia, Jean Piaget e Lev Vygotsky – ambos, inclusive, consultados para esta pesquisa –, foram cirúrgicos ao notar e ao desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Ver-se-á adiante mais analiticamente, mas desde agora já se pode apontar que ambos os pensadores defendiam a tese de que o desenvolvimento e a aprendizagem têm

grandes relações durante as fases iniciais do crescimento humano. A notícia aponta aquilo que os pesquisadores já haviam apontado anos antes: a pessoa tende a formalizar mais aquilo que lhe foi “ensinado” ao longo de todos os seus estágios de desenvolvimento, o que se aplica também à língua materna, em constante exposição ao bebê desde antes de seu nascimento.

Ensinar desde cedo explica parte da defasagem no Brasil, mas ainda há outros elementos a serem questionados daqueles que foram expostos como influenciadores do baixo bilinguismo aqui. Há um elemento fundamental a ser comentado: a própria forma como o governo instrui o ensino, mas, efetivamente, não o produz. Anjos (2024, p. 7) pondera sobre o poder governamental de agir melhor em prol de um ensino mais eficaz, sem, contudo, fazê-lo. O autor comenta:

Assim, há um evidente descaso por parte das instâncias governamentais, que com documentos, PCN (1998), LDB (1996), BNCC (2018), não inscrevem alternativas práticas que possam desconstruir esse cenário. Subentende-se o nível de conhecimento e habilidades que o professor deve ter, para por em prática as habilidades e competências preconizadas nesses documentos, mas como e onde obtê-las oficialmente? Isso tem a ver com a formação do professor. Quanto a isso, é preciso dizer também que, muitas vezes, tem-se adaptado as situações ao nível do professor, optando por não preparar ele, negando-lhe suporte, deixando de planejar a sua reformação, abrindo frente para a estagnação profissional.
(Anjos, 2024, p. 7)

Nunca é suficiente dizer que o governo deve sempre ajudar no preparo de seus docentes. Prover instrumentos adequados à formalização do saber pelo professor é ideal, e permitir o desenvolvimento contínuo do docente é igualmente essencial à boa educação dos alunos. Ao considerar um país de desigualdades como o Brasil, não se poderia deixar de apontar a necessidade de atenção por parte do governo.

Percebeu-se, até o momento, que ensinar desde cedo é mais eficaz e que a existência de bons instrumentos de trabalho, em paralelo à boa formação docente, é mais eficaz para proporcionar um ensino de qualidade superior. Há ainda tantas perguntas, então seguiremos para a próxima consideração, que é: qual é a forma desse ensino, como ele ocorre, o que se espera ao executá-lo? São perguntas aparentemente filosóficas, e isto é correto: é justamente essa filosofia de objetivos que constrói *métodos de ensino* diferentes.

Já se comentou aqui que boa parte dos que “falam” inglês tem a habilidade de leitura mais desenvolvida, considerada uma das quatro habilidades básicas – ler,

falar, ouvir e escrever. Por que a recorrência *nessa* habilidade em particular? Será que não é porque o método é mais eficaz para desenvolver essa habilidade em detrimento das outras três – ouvir, falar e escrever?

Nessa “toada”, Jean Piaget dispõe-se a discutir a estruturação de um método, um fio condutor do ensino, uma maneira de transpor o conhecimento de um a outro. O ensino necessariamente esbarrará em questões que devem ser levantadas e superadas a contento, pois, de outro modo, não se poderia alcançar um resultado de aprendizagem adequado. Há de se questionar, para qualquer área a ser ensinada, qual o objetivo do ensino, qual a utilidade dele, a sua praticidade no mundo real ou a sua existência no mundo mental (Piaget, 2013, p. 9).

Outra estudiosa, Isilda Palangana, em sua obra *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*, afirma que, sob a perspectiva de Piaget, “conhecer é modificar, transformar o objeto: é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído” (Palangana, 2001, p. 72).

Para que tanto seja obtido e haja uma compreensão real do “mecanismo da transformação”, convém avaliarmos perspectivas distintas de desenvolvimento, aprendizagem em relação à língua estrangeira, o que se fará a seguir.

3 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: PIAGET E VYGOTSKY

Jean Piaget e Lev Vygotsky foram grandes pensadores que trouxeram novas dimensões às suas ciências estudadas, dedicando-se ao estudo e à pesquisa de psicologia, psicopedagogia e desenvolvimento infantil. Com grandes contribuições às disciplinas de Psicologia e Pedagogia, seus trabalhos precisaram ser contemplados em paralelo a esta pesquisa.

O desenvolvimento da criança é fundamental para a expansão cognitiva dela, permitindo-lhe a constante aquisição de novos pensamentos, habilidades e vivências, tanto de modo denotativo (interação direta com o mundo) quanto de modo conotativo (imagético, hipotético). Tanto Piaget quanto Vygotsky não se furtaram a observar de perto o desenvolvimento cognitivo infantil do ponto de vista da psicologia, pois precisavam averiguar como o entendimento do mundo se transforma em pensamento e, depois, em linguagem.

Os autores concordam que o desenvolvimento infantil é lento e feito de etapas, que se tornam mais complexas com o avançar da idade – inclusive com a aquisição da língua falada em contínua evolução –, culminando num momento ideal em que suas estruturas estão preparadas para a máxima complexidade da língua.

Acerca do pensamento de Piaget, a autora Isilda Palangana afirma que

É por meio da linguagem que a criança justifica suas ações, afirmações e negações e, ainda, é através dela que se pode verificar a existência ou não da reciprocidade entre ação e pensamento e, conseqüentemente, o estágio do desenvolvimento cognitivo da criança.
(Palangana, 2001, p. 19)

Atingir a linguagem, porém, não é simples, pois há estágios a serem superados. Conforme Piaget, a aprendizagem pode tomar forma a partir do momento em que o desenvolvimento cognitivo lhe permitir, por já ter ele mesmo se desenvolvido o suficiente. Para sair de um estágio e chegar ao outro, o desenvolvimento cognitivo deve ter se desenvolvido o suficiente para que o novo estágio possa se desenvolver de maneira adequada. Nas palavras do próprio pensador:

O desenvolvimento da inteligência [...] provém de processos naturais ou espontâneos, no sentido de que podem ser utilizados e acelerados pela

educação familiar ou escolar mas não derivam delas, constituindo, pelo contrário, a condição prévia e necessária da eficiência de todo o ensino. (Piaget, 2013, p. 32-33)

Piaget se distingue dos pensamentos de seu tempo, por sua teoria dialogar com outras contemporâneas, mas sem se fixar só nos aspectos de maturação (inatismo) ou em função da aquisição pelo meio social (empirismo). Para o autor, o desenvolvimento é dividido entre quatro fatores, dos quais o último (do qual falaremos mais adiante) é decisivo na distinção do desenvolvimento (Palangana, 2001, p.75).

Piaget define quatro períodos de desenvolvimento cognitivo: até os 2 anos, entre os 2 e os 7 anos, entre os 7 e os 12 anos, e dos 12 anos em diante, nomeando esses estágios sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, respectivamente, sendo que cada estágio é construído a partir do estágio anterior. Destaca-se que a idade pode variar, a depender do desenvolvimento individual. (Palangana, 2001, p. 23-24).

Piaget acredita bastante na maturação do indivíduo como forma “antecessora” ao desenvolvimento efetivo, pois, como se explicou, o estudioso pensa ser necessário algum nível de maturação para que o desenvolvimento ocorra. O fator biológico é extremamente considerado nos estudos e considerações deste autor, pois ele vê que a psicogênese do desenvolvimento infantil advém das próprias funções físico-biológicas da criança. Assim, em complementar explicação aos estágios informados no parágrafo anterior, pode-se assegurar que uma criança precisa atingir a maturação suficiente para entrar no estágio sensório-motor, o qual será superado quando a criança atingir a maturação suficiente para entrar no estágio pré-operacional, e assim por diante. As médias de idades sugeridas pelo autor são observações empíricas de um grupo, não uma norma, pois o desenvolvimento cognitivo ocorre em conformidade com a capacidade que o organismo do indivíduo lhe permite.

Em realidade, o autor define certos itens como necessários ao desenvolvimento cognitivo, sendo eles (a) o fator biológico, com atenção à formação e evolução esperadas do sistema nervoso, que justamente permitirá o avanço gradual da maturação do indivíduo e da mudança para outro estágio do desenvolvimento cognitivo; (b) a consciência efetivamente sensorial do próprio entorno, com a possibilidade de *entender* melhor o mundo real, ainda que numa

fração minúscula dele; (c) as interações sociais, as quais trarão ao indivíduo senso maior de percepção, dedução, organização, fala social, planejamento; e, por fim, (d) a equilibrção das ações, que permite a adequada concomitância de todos os itens necessários ao pleno e eficaz desenvolvimento cognitivo.

Considerando não haver danos ao sistema nervoso (ou outros sistemas) do bebê, os estágios do desenvolvimento ocorrerão conforme já os descrevemos: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Então, traremos ao “holofote”, mais uma vez, aquela notícia de jornal: os países mais bilíngues ensinam a segunda língua mais cedo aos seus cidadãos. Há no Brasil escolas particulares com berçário e maternal e, nestas escolas, o inglês já é ensinado aos alunos desde o berço, justamente sob a alegação de que o aluno e a língua devem desde sempre estar em contato. Será que isso é uma postulação histriônica ou se trata de uma máxima real em vez de puro *marketing*?

Piaget acredita que a primeira fase da vida do infante importa muito ao seu desenvolvimento cognitivo. Piaget define a primeira fase como sensório-motora, mas suas palavras são claras quanto ao nível básico que este estágio representa. Ives de La Taille (1992) analisa o autor em seu livro *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, e aponta que Piaget buscava compreender o desenvolvimento, tornando-se indispensável cruzar o terreno da aprendizagem, o que naturalmente se tornou indispensável avaliar em alguma instância a existência da chamada inteligência. Nas palavras de La Taille, Oliveira, Dantas (1992, p. 15):

Durante a fase primeira – a sensória-motora --, Piaget considera inadequado defini-la como inteligência plena, pois isso só ocorrerá a partir da próxima fase. E até mesmo nessa fase haverá dificuldade em definir isso, pois há ainda o que ser desenvolvido.

Complementarmente, a autora Isilda Palangana afirma que as maiores “operações” ocorrerão nas fases posteriores do desenvolvimento infantil, pois é nestas fases que maiores desafios cognitivos começam. Há de se destacar que, conforme a criança avança um estágio, ela se torna em tese capaz de adquirir novos conhecimentos acerca do novo estágio em que está. Palangana compartilha suas observações acerca de Piaget:

[...] o que se pode perceber é uma estruturação cognitiva progressiva subjacente às ações da criança [...]. Quando a criança começa a coordenar

seus esquemas, organizando suas ações no espaço e tempo, está surgindo o que Piaget chama de “lógica das ações”, quer dizer, as noções de causalidade, constância de objeto, velocidade, conservação, relatividade e outras, donde deriva a construção do real.
(Palangana, 2001, p. 21)

A tal inteligência surge em questão no momento em que os esquemas são coordenados, sendo os esquemas as absorções necessárias (“aprendizado”) durante o estágio do momento. Quando o mundo passa a ser *visto* (rosto de mulher), ele pode ser *percebido* (rosto da mãe), *apontado* (o que quer comer), *tocado* (engatinhar no chão), *cheirado* (cheiro do leite da mãe) e, por ocasião, *falado* (começar a falar). A inteligência é verificada quando os esquemas maturaram o suficiente para permitir a mudança de estágio.

O próprio Piaget frisa seu pensamento mais voltado à dimensão biológica ao listar o fator biológico em primeiro lugar entre os necessários para o desenvolvimento cognitivo e o considera responsável da capacidade de aprender. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento da inteligência [...] provém de processos naturais ou espontâneos, no sentido de que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar ou escolar mas não derivam delas, constituindo, pelo contrário, a condição prévia e necessária da eficiência de todo o ensino.
(Piaget, 2013, p. 32-33)

Este será um ponto divergente entre Piaget e Vygotsky, muito mais crente no poder das interações sociais. Piaget, porém, também as recebe em sua teoria, creditando-lhes vasto poder nos estágios das operações concretas e das operações formais. É nelas, afinal, que as experiências tomam dimensões novas, especialmente com as interações fora do núcleo familiar, muito comum no primeiro estágio (até os 2 anos) e no segundo (até os 7 anos), marcado por noções básicas discursivas, compreensão denotativa do mundo, despertar dedutivo da observação, por exemplo. A inclusão na escola a partir dos 7 anos tende a ampliar as relações da criança, em especial os professores infantis e os colegas.

A inclusão na escola vai moldar melhor também a ideia de aprendizagem. É na escola afinal que se ensinam novas habilidades, e espera-se da criança que ela tenha o suficiente destas habilidades. O ambiente escolar proverá interações possíveis que visam educar, isto é, transmitir o conhecimento de uma parte a outra parte, professor e aluno, neste caso.

Muitas ideias serão ofertadas por cooperação, enquanto outras serão ofertadas por *coação*, conforme a definição do autor La Taille. Trata-se de maneiras distintas de organização social, ainda que uma delas – a coação – já fosse mais comum aos estágios anteriores, representada pela figura dos pais, familiares próximos ao bebê, médico.

La Taille comenta:

Piaget aponta duas possibilidades de interação social – via *coação* e via *cooperação*, distinguindo-as como aquelas interações obrigatórias às quais devem ser obedecidas pelo valor hierárquico (o pai, a mãe, o professor) e aquelas que sem hierarquia, como quando as crianças trabalham consigo mesmas, descobrindo novas formas de ampliar seu desenvolvimento intelectual.

(La Taille, Oliveira, Dantas, 1992, p. 19-20)

A escola agrega bastante valor ao terceiro estágio da criança, pois é uma “explosão” de novos elementos: o jardim, o espaço, os colegas, as atividades e as festas escolares. São ideias de valor pedagógico, estruturadas para contemplar o desenvolvimento cognitivo desta criança em construção e em completa consonância com muitos ditames piagetianos acerca da aprendizagem. O quarto estágio proposto por Piaget também ocorrerá em momento escolar, mas este estágio já é mais finalizado, com a possibilidade de a pessoa (já pré-adolescente ou adolescente) já ter formalizado todos os esquemas cognitivos. Neste, os esquemas da criança já foram solidificados em aprendizagem e a linguagem já foi internalizada como forma de lidar consigo mesma (pensamento) e com o mundo (comunicação).

Piaget não é, contudo, o único pensador da psicologia infantil, do desenvolvimento cognitivo ou de ideias de cunho pedagógico. Outro nome se destacava, em outro lado do mundo – Lev Vygotsky, nascido no final do século XIX em território que hoje pertence à Bielorrússia e formado em Direito, foi um homem que porventura se interessou por temas sobre a Psicologia, tendo inclusive defendido seu doutorado sobre Psicologia da Arte. O tema tornou-se mais interessante, consumindo então as teorias da *Gestalt*, Psicanálise e Behaviorismo. Frisa-se que até mesmo as escritas de Piaget foram lidas pelo psicólogo, que estava disposto a entender mais sobre os processos humanos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

Vygotsky diverge das teorias da época, opondo-se (a) a Piaget e à ideia de que a maturação do pensamento precede a aprendizagem, (b) aos

comportamentalistas, que pensam que desenvolvimento e aprendizagem são necessariamente sincronizados, e, por fim, (c) aos *gestaltistas*, cuja teoria une ambas as teorias anteriores, com o desenvolvimento e a aprendizagem afetando-se mutuamente (Palangana, 2001, p. 127).

Vygotsky vivia sob a efervescência do materialismo histórico, então, as suas ideias compartilham bastante desta doutrina comum àquele período. O pensador foi contemporâneo à Revolução de 1917 e também às questões urgentes de seu país, naquele momento, tendo recém se tornado a União Soviética. Assim, de princípio, se pode notar que Vygotsky teve muita influência marxista, especialmente quanto ao aspecto cultural e ao histórico dos signos utilizados para mediar o pensamento e estabelecer a aprendizagem (Palangana, 2001, p. 119).

O pensamento de Vygotsky converge com o de Piaget quando ambos acreditam que a linguagem culmina numa forma mais sofisticada e “final” do desenvolvimento. Ambos creem que a linguagem, no transcorrer do amadurecimento, serve à sociedade (falarmos uns com os outros) e a si própria (pensar livremente) – aliás, Vygotsky vê a linguagem como portadora dessas duas funções básicas, quais sejam: poder interagir com o mundo (relação interindividual) e poder interagir consigo próprio (relação individual via pensamento) (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992, p. 27).

É certo que o materialismo histórico foi importante para a análise de Vygotsky. Não à toa, o pensador reconheceu grande valor no *meio social*, dando-lhe a ênfase que Piaget deu ao *fator biológico*. As percepções de Vygotsky acerca da importância social são realmente destoantes das propostas piagetianas, mas há de se notar que as ideias dos autores coincidem em muitos pontos.

Vygotsky concorda com a existência de um estágio inicial essencial para o desenvolvimento da cognição infantil, e que este estágio é um de descobertas simples e muito interacionais com adultos. O primeiro estágio do desenvolvimento dispõe de noções básicas de reconhecimento, visão, cheiro, tato – elementos mais fixados numa existência material do que numa existência filosófica (esta só poderá ser atingida depois por meio da linguagem). Inclusive, ao pensar o desenvolvimento intelectual pré-escolar (ou pelo menos na inserção da criança na vida escolar), o autor não trepida:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples.
(Vygotsky, 1988, p. 109)

Há concordância entre os notáveis autores que há uma fase anterior em que o desenvolvimento ocorre, e esta fase anterior começa já no início da vida do bebê. Vygotsky também propõe suas próprias postulações acerca dos estágios da evolução do desenvolvimento, qual fizera Piaget à época de suas avaliações sobre o tema. Para Vygotsky, o pensamento e a linguagem se consolidam na pessoa após quatro estágios: o primeiro – *estágio primitivo*, com balbucios, choros e risos; o segundo – *experiências psicológicas ingênuas*, com interação com o próprio corpo ou com pessoas e objetos à sua volta; o terceiro – *signos exteriores*, nos quais a criança tem contato com situações-problema que ela pode facilmente resolver sozinha (usar os dedos para contar); e o quarto – *crescimento interior*, com a consolidação da memória-lógica, lidando bem com seu conhecimento para analisar fatos, estabelecer resoluções e criar boas projeções (Palangana, 2001, p. 104-105).

Vygotsky vê a linguagem como ora instrumento, ora finalidade do pleno desenvolvimento. Durante a tenra infância, a criança desenvolve boa parte do seu conhecimento léxico-organizacional, quando identifica pela linguagem objetos reais e concretos. Piaget também não divergia dessa ideia. Ambos reconhecem, no cronograma de seus estágios, que a linguagem é, por vezes, adjunta ao desenvolvimento, servindo para ampliá-lo exponencialmente, e que o desenvolvimento tende a ser mais completo no momento em que o indivíduo pode servir a linguagem ao seu próprio pensamento, sem uma função utilitarista da língua, ou seja, usá-la para entender-se enquanto ser humano, para avaliar seus pensamentos, intenções e desejos. Consoante o autor, em fases avançadas de domínio da linguagem (como parte do desenvolvimento), ela passa a servir à própria pessoa, pois representa a plena internalização dela, “isto é, ao longo de seu desenvolvimento, a pessoa passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, com a função de adaptação pessoal” (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992, p. 82). Antes disso, enquanto ocorre a formação do desenvolvimento cognitivo, trata-se de um uso mais *literal* e *comunicativo* da língua, sem aprofundamentos filosóficos.

Em meio à análise dos pensamentos destes dois pensadores, convém de novo apontar o tema desta pesquisa: o ensino de língua inglesa e qual método é mais eficaz para executá-lo. Os dois autores – Piaget e Vygotsky, apesar de suas distinções – são comuns no pensamento de que o desenvolvimento ocorre desde sempre, com estágios evolutivos a cada certo período de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nenhum refuta que a pequena idade seja inadequada à aprendizagem (desde que o nível seja adequado). Acerca da aprendizagem, aliás, Vygotsky aponta que o processo de absorção da língua é bastante orgânico, ocorrendo já desde o primeiro estágio do desenvolvimento infantil, sendo, inclusive, nesta etapa que o bebê tende a pronunciar seus primeiros sons. Não tarda para que mais palavras se formalizem verbalmente, e reflete Vygotsky sobre esse fenômeno:

Acaso a criança não aprende a língua dos adultos? Ao fazer perguntas e receber respostas, não adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos? Através do adestramento que recebe dos adultos, aceitando a sua condução nas suas ações, a própria criança adquire determinada gama de hábitos.
(Vygotsky, 1988, p. 110).

Além da fala acima citada do próprio autor, há de se destacar que o autor acredita que o ser humano será plenamente influenciado pela sua cultura, pois ela “produz modos diversos de funcionamento psicológico” (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992, p. 33). Os pequenos hábitos são aqueles que constroem as repetições necessárias à fixação do objeto a ser conhecido, da troca adequada do conhecimento. A influência externa é capaz de ajudar a enraizar ideias e valores e, inevitavelmente, conhecimento diverso daquele que seria conhecido pela criança, como é o caso da própria língua materna ou língua estrangeira.

O ensino desde cedo não é necessariamente ensino ainda, mas uma inserção lenta das ideias e signos que serão consagrados pela criança enquanto se desenvolve. Nem Piaget nem Vygotsky falam em inteligência pura em pequeníssima idade; falam, em vez disso, de uma capacidade de absorver informações que mais tarde serão convertidas em entendimento de mundo e ações práticas.

Parafraseando o próprio autor, essa pequena inserção de signo – neste caso, elementos de língua estrangeira – cria uma forma de adestramento da cognição, que passa a identificar coisas que lhe são comuns conforme mais se desenvolve e instrumentaliza a linguagem como forma direta de comunicação. E nota-se que a linguagem – no primeiro estágio Vygotsky aponta como balbucios –

logo toma uma forma mais funcional, com uma melhor produção fonética e melhor reconhecimento e identificação de léxico. Observemos essa análise de Palangana acerca da conquista do sistema linguístico:

A aquisição de um sistema linguístico organiza, pois, todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Mas isso não é tudo. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características deste objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento. (Palangana, 2001, p. 99)

Além disso, o próprio autor aponta que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vygotsky, 1988, p. 116), ou seja, a escola é capaz de ensinar mais à criança e, naturalmente, ajudá-la a desenvolver habilidades que lhe disporão de mais capacidades enquanto indivíduo.

Esses autores não discordam de que a criança pode aprender desde cedo. Pelo contrário. Eles afirmam que ela pode, e que esse processo de desenvolvimento cognitivo é contínuo até atingir o desenvolvimento pleno. Piaget e Vygotsky entendem que a linguagem é o caminho para a compreensão do mundo, não à toa, a reconhecem como elemento essencial à evolução mental.

Interessa-nos – agora que vimos que Piaget tende ao fator biológico e Vygotsky ao contato social, mas ambos concordam com a plena capacidade de aprender – compreender o que ambos (e outros pensadores) pensam acerca do ensino de língua estrangeira em si.

O ensino de línguas estrangeiras – inclusive as já mortas, como aponta Piaget – serve aparentemente de melhoramento à capacidade cognitiva da pessoa. Em seu livro, este trecho emana da análise do autor acerca do conhecimento de língua da qual a sua própria língua tenha derivado, não sendo a sua língua nativa:

sustentar-se-á, por exemplo, que a posse de uma língua de onde procede aquela que o aluno fala e o manejo de suas estruturas gramaticais fornecem os instrumentos lógicos e um *esprit de finesse* com que a inteligência se beneficiará qualquer que seja seu emprego posterior. (Piaget, 2013, p. 55)

Como se viu ao longo desta seção, os principais pensadores pedagógicos defendem a possibilidade do aprender desde cedo. Piaget e Vygotsky entendem que

o desenvolvimento ocorre parte por si mesmo e parte pelo que o mundo oferece à criança. Resta-nos agora compreender qual seria uma idade apropriada para a inserção da segunda língua e, mais ainda, quais métodos de ensino são efetivamente apropriados para poder ensinar uma segunda língua a um infante.

4 MOMENTO “IDEAL” PARA ENSINAR LÍNGUA INGLESA

Não surpreende que o ensino de língua inglesa, desde muito cedo, seja considerado satisfatório. Crianças que crescem num sistema de codificação bilíngue da linguagem se adaptam a ambas as línguas aprendidas, e isso ocorre desde os primeiros contatos com o “objeto” estudado, como já vimos nos pensamentos de Piaget e Vygotsky. Interessa-nos, nesta etapa, entender qual é o momento “ideal” – se houver – da perspectiva formal escolar para o ensino da língua inglesa. Interessa-nos igualmente compreender as determinações nacionais acerca deste ensino, isto é, a partir de que momento o ensino de língua estrangeira é obrigatório para os estudantes.

Para tal, é necessário avaliar a Base Nacional Comum Curricular, documento editado pelo Ministério da Educação que contempla as disciplinas a serem estudadas, o objetivo dos conteúdos delas, os eixos organizadores do ensino e, ainda, quais métodos podem ser de potencial auxílio ao compartilhamento da educação e ao estabelecimento da relação interindividual do professor e do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a língua inglesa como disciplina que deve ser ensinada em caráter formativo, que direcione o ensino a uma dimensão social e política da língua, a ser compreendida como linguagem prática utilizada mundialmente e já inserida no cotidiano (em níveis menores, claro). De acordo com o documento, espera-se com o ensino do inglês que o aluno adquira três grandes dimensões enquanto cidadão: estar em contato direto com o inglês, avaliando as relações entre língua, território e cultura, compreendendo a língua como elemento social e político; ampliar-se quanto ao seu multiletramento, permitindo-lhe interagir mais com o mundo cada mais vez influenciado pela língua inglesa; e, por último, a compreensão de que, como língua viva, não há formas corretas ou incorretas delas, mas combinações diferentes de combinações do código de linguagem – isto é, o inglês dito em um lugar não é inferior ao inglês dito em outro lugar.

Ademais, o documento demonstra quais são os eixos organizadores do ensino de língua inglesa, apontando ser necessária (I) a prática da oralidade, pois ela se faz presente em inúmeras formas de uso da língua: entrevistas, debates, filmes, música, além das transações interindividuais cotidianas na forma de simples

diálogos, e a este eixo se alinha também a competência de ouvir e compreender a produção oral; (II) a prática da leitura, com possibilidade de reconhecimento textual, interação com a língua escrita, maior interatividade com o meio digital; (III) a prática da escrita, que ajuda a estruturar o pensamento mais articulado (chats, redes sociais), utilização de recursos verbais no nível discursivo; e então (IV) a prática dos conhecimentos linguísticos, que visa criar reflexões acerca do uso prático da língua, como norma padrão, variação linguística, espaços diferentes de uso de língua. (Brasil, 2018, p. 241-245).

A Base Nacional Comum Curricular prevê o desenvolvimento de amplo conhecimento da língua, de seus usos e de suas formas de concretização. Destacamos sucintamente os 6 objetivos do ensino de língua inglesa na escola: identificar-se enquanto indivíduo num mundo plurilíngue, comunicar-se em inglês independentemente da mídia, encontrar pontos em comum entre a língua materna e a segunda língua, conhecer o uso da língua em diferentes lugares do mundo, tornar-se apto a utilizar novas tecnologias e, por fim, conhecer patrimônios culturais materiais e imateriais. (Brasil, 2018, p. 246). Trata-se de conteúdo vasto e de objetivos complexos, que requerem tempo de prática e exercício a fim de se consolidarem.

As definições da BNCC convergem com a teoria da língua, que aponta três perspectivas sobre uma língua: a visão estrutural, a funcional e a interativa. A primeira perspectiva demonstra a língua como um código de sons (sons) e símbolos (letras), isto é, a sua codificação; a segunda perspectiva mostra o uso real da língua como forma de comunicação e de produção satisfatória de significado; a terceira e última perspectiva vê a língua como forma de interação entre seres, parte da transação social inerente a nós, humanos (Richards, Rodgers, 2001, p. 32).

Sabe-se que, em escolas particulares, o ensino de língua inglesa pode começar desde tenra idade, mas, afinal, qual é a determinação do Ministério da Educação sobre o momento ideal para começar a ensinar a língua inglesa nas escolas?

A BNCC destaca que a língua inglesa é componente curricular dos anos finais do ensino fundamental, isto é, ela não está presente do chamado 1º ao 5º ano, apenas a partir do 6º ano, com a seguinte descrição:

As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.
(Brasil, 2018, p. 247)

A BNCC não é documento pequeno no sistema da educação brasileira. Ele é, em vez disso, reunião dos elementos obrigatórios à boa formação do aluno e cidadão, sendo, portanto, regulamentado por lei.

A Lei 9.394/96 é também conhecida como Lei de Diretrizes e Base (LDB), e ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, manifestando-se já em seu art. 1º que a educação como um todo deve ser executada através de processos formativos que sejam úteis à vida familiar, à convivência humana, ao trabalho, às instituições de ensino e pesquisa, aos movimentos sociais e às organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Já acerca da língua inglesa em si, o art. 26 desta lei estabelece que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão ser executados em conformidade com uma base comum – daí o surgimento da BNCC dois anos depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases.

Observemos o ditame da lei na íntegra:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 5º . No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

(Brasil, 1996, grifo nosso).

Além disso, o ensino da língua inglesa é assegurado posteriormente, durante o Ensino Médio, conforme previsto no artigo 35-D, inciso I, que garante a oferta do inglês como disciplina nessa fase final da vida escolar.

Assim, percebe-se que o ensino de segunda língua, em especial o inglês, está previsto nas principais leis que regulam o cenário da educação nacional.

Até o momento, viu-se que o desenvolvimento e a aprendizagem na criança estão relacionados e são contínuos ao longo da vida do infante, passando por

estágios, inclusive teorizados pelos pensadores nesta pesquisa. A formação cognitiva se formalizará após os 10 anos de idade, próximo à adolescência.

A BNCC não determina o ensino desde a pré-escola nem determina que o ensino de língua inglesa ocorra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário: define-a como essencial a partir do 6º ano (por volta dos 11 ou 12 anos), justamente num estágio de desenvolvimento em que a criança pode melhor definir noções lexicais, estruturas da gramática, distinções da língua materna para a segunda língua, além de ter uma melhor desenvoltura cognitiva e discursiva.

É conveniente lembrar que a BNCC considera a obrigatoriedade formal do inglês em nível nacional e determina seu ensino, sem necessariamente obrigar as escolas a apenas ensinar a partir do 6º ano. A partir do 6º ano, porém, é obrigatório ensinar.

É conveniente igualmente lembrar que os resultados de alunos submetidos a formas extras de contato com a língua não podem ter seus resultados comparados com os que apenas têm o ensino via escola a partir do 6º ano. Por exemplo, alunos de redes privadas que têm contato com a língua inglesa desde o berçário certamente podem ter um desempenho melhor na língua em comparação àqueles que começaram a aprender o inglês a partir do 6º ano. Não é este tipo de comparação que interessa a esta pesquisa no momento.

Flávius Augustos dos Anjos, autor já citado nesta pesquisa, comenta haver discrepância entre o que se define a BNCC e o que se pode ensinar na escola. Ao analisar todas as diretrizes do ensino de língua inglesa, o autor aponta, em seu artigo, que parece haver notável descaso com o ensino de inglês no Brasil, apesar de documentos solenes de palavras e premissas extasiantes. Anjos, ao avaliar o histórico de ensino e o histórico de aprendizagem, comenta que

Grosso modo, a realidade aponta índices muito baixos de domínio desse idioma. Os estudantes brasileiros passam, em média, sete anos estudando essa língua, e deixam o patamar da educação regular, com pouca ou nenhuma habilidade. Não falam, não escrevem e pouco leem e entendem um enunciado em inglês. Muitos deles chegam na educação superior com as mesmas dificuldades.
(Anjos, 2024, p. 2-3)

Será que o estudante brasileiro começa tarde a aprender língua inglesa? Será que a BNCC falhou em determinar qual é o melhor momento para ensinar a língua? Será que a BNCC não teve lucidez suficiente para elaborar a base nacional

do ensino de língua para toda a nação? Se, coletivamente, o resultado do brasileiro é inexpressivo quanto às habilidades em língua estrangeira, há de se questionar mais que apenas o desenvolvimento médio da criança e tempo do ensino da língua escolarmente. Outra coisa a se questionar, por exemplo, é também a eficiência docente, já que Anjos comenta que o professor no Brasil não é incentivado a se atualizar, a buscar novas maneiras de ampliar as dimensões do seu conhecimento e de sua forma de lhe compartilhar, o que pode ser bastante prejudicial, já que a relação professor-aluno é uma relação consistente na troca dos saberes e experiências. O desenvolvimento deve ser coerente com o tempo de ensino da língua, que, por sua vez, deve estar alinhado à prática docente, pois todos esses elementos estão interligados, constituindo uma dialética contínua.

Além dessas observações, convém a observação mais atenciosa do método de ensino – o que é um fator importantíssimo para a aquisição de língua estrangeira, seja ela qual for. O método é a instrumentalização do ensino, a maneira pela qual a relação professor-aluno ocorrerá para compartilhar conhecimento. Este elemento também deve estar alinhado para que entendamos melhor o núcleo desta pesquisa e quais métodos são mais eficazes para promover o conhecimento no ensino escolar. O método, afinal, é variável crucial à discussão de ensino e aprendizagem.

5 MÉTODOS CLÁSSICOS, ALTERNATIVOS E ATUAIS DE ENSINO

O ato de ensinar requer um conjunto de elementos que devem ocorrer simultaneamente, ainda que em diferentes níveis de expressão. Por exemplo, é necessário que as partes envolvidas tenham desenvolvimento adequado para o objeto do ensino; é necessário que haja adaptação por parte do professor e do aluno, porque haverá uma troca contínua e orgânica entre eles; é necessário que a comunicação ocorra de modo suficientemente coeso, permitindo que o objeto seja compreendido por si; é necessário que haja uma estrutura de ensino que vise, pedagogicamente, maior efetividade no ato de ensinar. Há outras tantas coisas que são também fatores para o ensino eficiente – o ambiente de ensino, a cultura do professor e do aluno, a dinâmica de vida das partes –, mas se pode observar que a relação entre idade, objeto de ensino e estrutura é elemento primordial à nossa observação.

Vários pensadores analisaram a estrutura de ensino. Deste elemento primordial tentaram entender como ele afeta todo o processo de aprendizagem, pois todo objeto de ensino precisa passar por uma decodificação da linguagem para ser aprendido. Sendo o próprio ensino uma forma específica de comunicação, interessa à Pedagogia o modo como essa comunicação acontece, a maneira como ela se consolida e o jeito como ela solidifica o conhecimento na vida prática do aluno. Na prática, torna-se inevitável discutir a presença do *método*, que é justamente o elemento essencial de condução e recondução de informações entre professor e aluno.

A chamada fase pré-escolar fornece inteligência e desenvolvimento tanto pela ação social (pais e família) quanto pela ação escolar (maternais, parques infantis, creches). O ensino é alicerçado por elementos sensoriomotores, com noções de cores, formas, representações básicas do mundo real (Piaget, 2013, p. 88-89). Deste modo, esta educação coincide com as propostas piagetianas e vygotskianas dos estágios do desenvolvimento, reservando às crianças de pouca idade as noções pertinentes ao tanto que podem administrar. Destaca-se aqui o período temporal da pré-escolaridade durante a aprendizagem – porque ela já toma forma aí –, não exatamente do método aplicado para que a aprendizagem ocorra.

A partir do 6º ano, já maiores e mais desenvolvidas, as crianças passarão pela instrumentalização do saber para que haja a troca de conhecimento. Quanto aos métodos conhecidos como “**transmissão pelo mestre**”, Piaget aponta que o pensamento e desenvolvimento do aluno se tornam mais “fáceis”, porque ele é conduzido pela perspectiva do mestre. Se o aluno em formação for o tempo todo incentivado exclusivamente pelo mestre, então sua compreensão e desenvolvimento estarão mais atrelados ao entendimento desta pessoa que o ensinou. Trata-se de uma forma mais “informativa” de repassar o conhecimento. Já quanto aos **métodos ativos**, o autor afirma que estes “não levam, de forma alguma, a um individualismo anárquico, mas, principalmente, [...] a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário” (Piaget, 2013, p. 61-62). Ainda que bastante impactantes à educação das crianças (em especial), o autor também admite haver dificuldade em conduzi-lo à realidade, uma vez que estes métodos demandam do pedagogo mais distinção em seu trabalho. Trata-se de uma abordagem mais “tátil” daquilo que se aprende. Além desses, o autor destaca também os **métodos intuitivos**, que recorrem a intuição para a troca do conhecimento, fundando-se bastante em imagens e elementos figurativos, e os **métodos programáticos**, com uso de acessório mecânico que permite a repetição (aplicativo Duolingo, por exemplo) e, assim, “registre” o conhecimento na memória do aluno, inclusive com a seguinte afirmação por parte do autor: “nos casos em que se trata de apenas um saber, como no ensino das línguas, parece bem que a máquina presta serviços já comprovados, em particular sob a forma de ganho de tempo” (Piaget, 2013, p.70, grifo nosso).

Todos os métodos se revelam, na verdade, como um grupo maior, dentro do qual há ainda subdivisões mais específicas. Não se pode esquecer, afinal, que cada disciplina demandará formas diferentes de compartilhar o conhecimento, podendo recorrer a elementos materiais diversos (papel, cartolina, fotografias, vídeo, brinquedos etc.) para a efetivação do ensino.

Interessa-nos os métodos para o ensino de línguas, em especial a língua inglesa. A aquisição de uma segunda língua não materna implica uma instrumentalização do ensinar, isto é, utilizar uma forma capaz de levar um pouco do seu conhecimento a alguém que não o tinha para língua diferente da sua. Um método consagrado era a **tradução da gramática**, que tem a gramática da língua como fonte principal, grande enfoque em leitura e produção de texto, análise de pequenas sentenças, vocabulário focado no material textual, ensino dedutivo da

gramática (porque ela era entendida durante o processo de tradução textual, não com uma explicação sobre as razões de certa regra gramatical existir). Nestes moldes, naturalmente esse método tem como instrumento também a língua materna do falante, já que é através dela que ele entenderá a segunda língua.

Em oposição a este método, novos pensadores propuseram formas de ensino de segunda língua, mas totalmente focados no elemento da fala e da audição e em registrar todos os sons possíveis – daí o surgimento do Alfabeto Fonético Internacional² (IPA). Havia também uma motivação maior por parte dos linguistas em discutir quais métodos eram os mais apropriados para o ensino. O **Movimento de Reforma** – estes pensadores que se opuseram à tradução pela gramática – buscaram não apenas aperfeiçoar o ensino, mas até mesmo a conhecer mais a língua a ser ensinada. Dentre as diretrizes do pensamento pedagógico, destacavam-se aulas ministradas com ênfase na oralidade, endereçamento adequado da fonética, ouvir a língua antes de lê-la, palavras e sentenças utilizadas em contextos, ensino dedutivo da gramática após assimilação na segunda língua e uso predominante da língua a ser ensinada – o inglês, no caso – em vez da língua materna dos falantes.

A observação da aprendizagem infantil foi fundamental a uma terceira fase de estruturação de métodos diversos, culminando no **Método Direto**, liderado por F. Gouin, que havia analisado calmamente também os métodos de Tradução pela Gramática e do Movimento de Reforma. Tal método era tido como mais espontâneo ao aprendiz, utilizando-se de demonstração e ação. Destacam-se aqui algumas características que compõem o método, tais como: condução do ensino exclusivamente na segunda língua, sentenças cotidianas ensinadas, gramática em foco e aprendida de forma indutiva, conversação organizada na forma pergunta-resposta, foco na fala do aluno, vocabulário exposto por meio de demonstração, direcionamento ao ensino da fala e da compreensão, além da busca pela pronúncia correta (fonética) e pela gramática da língua. Frisa-se que o método – adotado até hoje e com efeitos semelhantes – na época funcionava bem em escolas privadas de idiomas, mas não dava muito certo na realidade da diversidade de indivíduos na escola pública. É este método (o direto) que basicamente dá base aos estudos de outros métodos posteriores (a partir dos anos 1950), já que os três métodos já

² Tradução direta de *International Phonetic Alphabet* (IPA).

expostos eram bastante comuns aos séculos XIX e XX (Richards, Rodgers, 2001, p. 5-12).

O **Método Oral**, que introduz vocabulário e estrutura gramatical via oral antes de ensinar os correspondentes escritos, por seguir uma abordagem focada na oralidade primeiro e gradual ensino de elementos cada vez mais complexos, além de uma exposição situacional do ensino. Durante a década de 1960, pôs-se muito em questão o procedimento ser, em suma, gramatical também, embora o enfoque fosse totalmente na língua falada.

Já o **Método Audiolingual** se estabeleceu pela repetição do objeto a ser ensinado, visando conhecimento prático de sentenças e formações relativamente simples gramaticais que se tornavam complexas progressivamente, atenção à pronúncia “pura”, isto é, o mais aproximada possível do inglês. As aulas tinham como procedimento a repetição oral continuamente das mesmas sentenças, com correção imediata por parte do professor e ensino dedutivo, com poucas explicações efetivas sobre razões gramaticais. Com forte influência behaviorista, tal método buscava consolidar hábitos e, com isso, enraizar o ensino. Caiu em desuso em razão das tantas críticas quanto ao engessamento lexical e gramatical daqueles que utilizavam o método.

Richards e Rodgers apontam que durante os anos de 1970 e 1980, houve diversas tentativas de trazer à lume novos métodos capazes de efetivamente ensinar a língua inglesa – e os autores classificam esses métodos como *alternativos* aos clássicos –, como o **Método Total Physical Response (TPR)**, que visava o ensino da língua via associação do objeto a ser ensinado mais movimentação física e audição, como instruções simples que permitem ao aluno dedutivamente associar, por exemplo, ações (*wash*) e substantivos (*hands*). O método, porém, tem seus críticos por crerem que ele seja eficiente apenas numa fase mais inicial da aprendizagem da segunda língua. Não teve tanto impacto o **Método Caminho Silencioso (The Silent Way)**, no qual o professor pouco falava, e os alunos “descobriam” o léxico e as estruturas gramaticais ao interagir normalmente com objetos reais que lhes demandavam aquele tópico. O método – por vezes parecido com o audiolingual – não teve muitos adeptos, embora ainda hoje seja útil às práticas de pronúncia.

O método chamado **Community Language Learning (CLL)** tinha uma abordagem humanística que colocava o interesse do grupo no centro do ensino. A

abordagem mais ampla permitia discussão sobre si, sobre o grupo, sobre a língua, e é consideravelmente mais livre para o aluno. As discussões então eram gravadas e depois transcritas pelos alunos. Já o **Método Suggestopedia** tinha como base a sugestão, com o professor agindo indiretamente em aula, colocando-se junto aos alunos, e usando seus instrumentos necessários para efetivar que a sugestão seja compreendida pelos alunos. Críticas ao método inclusive lhe chama de “pseudociência”, ou seja, sem efetivo ganho para a aprendizagem de segunda língua. Também com seus muitos críticos do **Método da Linguagem Integral**, que se debruçava bastante na escrita, vendo-a como natural ao ser humano como a fala se nos parece. O foco estava na dupla leitura-escrita, buscando aprimorar o inglês a partir do uso de literatura, escrever portfólios, registrar diálogos etc. Críticos apontam que o tal método sequer o é e que a proposta não é efetiva para o ensino, porque parte do princípio de que a escrita vai criar *input* para a fala.

No caminho contrário dos dois métodos anteriores, o **Método das Múltiplas Inteligências** define oito tipos de inteligências, as quais podem – e muitas vezes devem – ser combinadas a fim de facilitar ou potencializar o ensino: muitos projetos didáticos sob esse modelo apresentam atividades para desenvolver as oito inteligências. O método é bem visto por valorizar as individualidades dos alunos e por permitir trocas gentis de conhecimento entre professor e aluno.

A **Abordagem Lexical** foca em compreender pequenos grupos de palavras, daí blocos menores de informações, daí sentenças maiores. O método tem grande ênfase no vocabulário e em expressões-chave que servem à diversas situações do uso da língua. Funcional à primeira vista, a abordagem em si não se revelava como método, ainda que tivesse um caminho metodológico.

Por fim, a **Programação Neurolinguística** (PNL), que originalmente não surgiu com o fim de ensino de línguas, mas, devido à sua abordagem quanto à vida, às atitudes, ao estilo de vida, influenciou o ensino de língua estrangeira. Seu alicerce é no discurso positivo de incentivo à autonomia e reorganização de ideias mentais, os processos poderiam ser utilizados para aprender inglês. Destaca-se que a PNL não é um método de ensino, mas um conjunto de técnicas que podem ser aplicadas à aprendizagem de línguas.

Acima citados estão métodos e abordagem sem metodologia efetiva, mas todos resultam de uma busca por uma melhor forma de compartilhar o conhecimento na relação professor-aluno. E percebe-se também que esses métodos alternativos

nem sempre se focam na qualidade dinâmica da língua oral: por vezes são repetitivos, por vezes são engessados, por vezes focam na escrita, por vezes focam no real sem espaço à toda margem hipotética de uma língua. Os métodos modernos vieram em resposta à emergência da comunicação, que pudesse permitir a desenvoltura do entendimento, da fala, da audição, da escrita e também da leitura. A necessidade então era unir habilidades antes tratadas em hierarquia distinta ou, dependendo do método, sequer consideradas para o ensino. Serão os métodos modernos que são ensinados nas escolas, ainda que elas tenham resultados tão baixos como viemos apontando ao longo da pesquisa? Vejamos.

O “**Método**” **Ensino Comunicativo** é uma dessas abordagens modernas, que buscava romper com abordagens antigas. Unia o ensino estrutural gramatical com o uso funcional da língua, o que permitia uma perspectiva real. Também agrega adeptos de outros métodos e possui um leque de possibilidades agregadoras de informação, a qual é sempre benéfica à aprendizagem. Considerando, porém, todas as suas premissas, o Ensino Comunicativo é mais uma abordagem do que é um método em si.

Em resposta ao método audiolingual, focado na imediata correção, o **Método da Abordagem Natural** foca num ambiente sem stress, com permissão para evolução constante e natural do aluno, sem correção imediata para não bloquear o fluxo criativo da língua. A rejeição à tradução da gramática é notável e o método fornece suficiente *input* ao aluno para, a partir dali, compreender o objeto e avançar para objetos mais complexos.

O **Método da Aprendizagem Cooperativa** é centrada nos próprios alunos, lhes permitindo trabalhar em grupos e participar de um processo simultâneo de aprender, ensinar e compartilhar. Seus princípios valorizam o grupo, pois estimulam a língua e o uso social dela. Muitos métodos podem ter atividades em grupo, mas neste aqui a atividade em grupo é a base do ensino e do projeto pedagógico. Seus críticos apontam que o tal método só é funcional se o ensino for a alunos nivelados em conhecimento da língua, pois, do contrário, gera desequilíbrio.

Conhecido como **Instrução Baseado em Conteúdo**, o método utiliza conteúdos mistos para o ensino da língua, normalmente a partir de conteúdos acadêmicos (cultura, esportes, ciência etc.), com demandas que atraem o aluno à participação, usando a língua inglesa como instrumento para o ensino de outro tópico. É um método de ensino dual, ativo, que integra elementos reais à

compreensão e torna a língua instrumento para novas aquisições, especialmente considerando a vastidão de possibilidades de haver combinação de interesse do aluno pelo objeto da aula, que, lembrando, não é o inglês – este é o instrumento para ensino.

Por fim, sendo objeto-foco desta pesquisa apresentada, há o método chamado **Aprendizagem Baseado em Tarefas**, que tem um enfoque no uso da língua para conversas reais, realização de tarefas significativas para solidificar conteúdo, além de a própria língua poder servir à aprendizagem dela mesma. Não se pode pensar o ensino tradicional de gramática, mas o uso dela a partir de atividades que permeiam o uso da língua. O processo importa mais do que o produto, elementos básicos têm significado, a comunicação é essencial durante a aula e a tarefa é compreendida como “[...] uma atividade ou objetivo que é conduzido utilizando a língua, tais como encontrar a solução para uma charada, ler um mapa ou dar instruções, fazer uma ligação telefônica, escrever uma carta [...]” (Richards, Rodgers, 2001, p. 224).

Já se viram até o momento as opiniões de pensadores quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem, já se apontou a idade que se deve aprender a língua inglesa conforme preconiza o país na BNCC, e já se viu a variedade de métodos para o ensino, com estes divididos entre os métodos clássicos, os alternativos e os atuais. Interessa-nos entender quais deles têm mais eficácia para o ensino de língua estrangeira em sala de aula. Sabendo que igualmente nos interessa entender como aprimorar o ensino na rede pública, convém a leitura e análise de pesquisas-testes já realizadas sobre o tema para obtermos informações mais precisas acerca de qual método é, em suma, mais fortuito para o ensino de língua inglesa.

6 COMPARAÇÃO DE MÉTODOS NO BRASIL E COMO ELES PROSPERARAM

Sofia Bocca, em seu artigo intitulado *Língua inglesa no Brasil, reformas educativas e métodos de ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar*, aponta que o país já adotou diversos métodos de ensino em sala de aula, com diferentes finalidades. A aproximação com a Inglaterra durante o período colonial estabeleceu o ensino de inglês como conveniente aos brasileiros, e o primeiro método no século XIX a ser adotado foi o clássico *Tradução pela Gramática*, ensinado a partir do 4º ano (Bocca, 2019).

O século XX trouxe reformas e modernizações, momento em que a pedagogia repensou o ensino da língua, adotando o *Método Direto*, especialmente a partir da década de 1930. No Brasil Imperial, já se adotava o ensino de língua inglesa para crianças do 4º ano e no Brasil República o ensino foi adotado a partir do 2º ano, mas com obrigatoriedade apenas até o 4º ano, com diminuição da carga de inglês em razão das outras ciências. O Método Direto teve bastante apoio entre os anos de 1930 e meados de 1960.

Historicamente, a adoção oficial do Método Direto pelo Brasil deveria significar grande avanço, pois o método era revolucionário ante o clássico antes adotado. Para Rodrigo Gomes (2023, p. 231), tal método – ao ser escolhido – dignificava mais o ensino ao proporcionar interação com a língua estrangeira, com valorização de atividade intuitiva e ativa por parte do aluno, além de planificar uma ordem mais natural de aprendizagem, debruçando-se na fala experimental em vez de uma fala/leitura via memorização.

Gomes aponta que o período escolar em que vigorou o Método Direto teve pouca repercussão prática e que autores que estudaram o período inclusive consideram a lei que instituiu o Método Direto como *letra morta*, dado que não teve nenhuma relevância a lei na vida ordinária dos estudantes. Numa sessão de jornal da época,

um relato de um inspetor do ensino secundário não identificado pode ser encontrado na página 14, da edição veiculada no dia 28 de junho de 1934, no Jornal do Brasil. Nela, o inspetor reconhece que muitos professores secundários não estão ainda capacitados para aplicar o Método Direto, mas que isso em si não pode ser considerado um

problema porque, mesmo antes da fama do Método Direto, ou de sua avaliação como o mais eficaz e lógico, os alunos aprendiam as línguas vivas.
(Gomes, 2023, p. 234)

Em meados da década de 1930, quanto ao ensino público, já se percebia que o ensino pelo Método Direto – ainda que inovador em sua ambição pedagógica – era pouco eficiente em sua execução escolar. As turmas de muitos alunos (o que é um problema não resolvido ainda hoje) impediam o uso da língua estrangeira e demandavam o uso da língua materna, o que naturalmente quebrava a estruturação do Método Direto. Em contrapartida, o ensino particular da língua era mais eficaz por ter um número reduzido de alunos por turma. Já nessa década se percebia que a carga horária também era ineficaz para o ensino da língua inglesa, com suposições de que eram necessárias mais horas e mais vezes de estudo na semana para a aprendizagem.

Assim, pode-se perceber que o Método Direto está inserido pedagogicamente numa época em que a lei determinava o ensino via esse método, mas a realidade escolar se mostrava incompatível com o ensino deste método na sua forma original. A resposta ao problema era voltar à forma tradicional, em que era o ensino focado na tradução e na língua mãe, ou seja, a falta de uma homogênea e eficaz instrumentalização (formação docente) somada à realidade escolar entupida acabou por tornar o ensino difuso e pulverizado entre tentativas de um ou outro método durante quase três décadas.

Bocca aponta que, conforme novos entendimentos pedagógicos surgiam, novas modificações ocorriam com o ensino, em especial quanto a dois elementos: a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e sua carga horária. Naturalmente, havia inconstância quanto a um método plenamente estruturado durante as mudanças das legislações e entendimentos sócio-pedagógicos.

A *Abordagem Comunicativa* tomou protagonismo a partir de meados dos anos 1960, momento em que havia mais intensificação na relação internacional entre Brasil e Estados Unidos em razão da ditadura. Tal metodologia vinha como uma novidade na compreensão do ensino de línguas, pois não apenas se realizava a aula na língua estrangeira, como no Método Direto, mas, além disso, ainda pensava a língua como um instrumento para a comunicação livre.

A Abordagem Comunicativa revela-se uma “novidade” pedagógica à época, porque ela representava uma revolução muito maior que o Método Direto, já que não apenas o ensino era já na segunda língua, mas o foco do ensino era no inglês como língua viva e orgânica, sujeita ao uso pela fala de inúmeras pessoas. Nos seus estudos sobre a Abordagem Direta, Luciene Guimarães de Paula (2010), traz a seguinte observação acerca do momento histórico em que tal método foi inserido no ensino brasileiro:

A Abordagem Comunicativa, portanto, causou grande impacto no cenário do ensino de línguas da época. No momento de seu surgimento, seus defensores adotaram uma postura bastante radical no que se refere aos aspectos estruturais da língua e condenaram inteiramente o ensino formal da gramática em sala de aula. De acordo com eles, o objetivo principal dessa abordagem era a comunicação e não aspectos formais ou estruturais da língua.
(Paula, 2010, p. 154)

A partir desse momento, o ensino tinha visões de proporcionar o uso da língua associado ao conhecimento da gramática, tornando assim o ensino voltado para o aspecto oral – a fala – e estrutural – a gramática – do inglês.

Frisa-se que a mudança ocorreu nas perspectivas, não nas condições de ensino na sala de aula. As escolas públicas brasileiras continuavam com mais alunos do que era possível ensinar efetivamente inglês, seja pela abordagem comunicativa, método direto ou até mesmo tradução pela gramática. A modernidade do pensamento pedagógico ou até mesmo dos instrumentos pedagógicos – neste caso, um método capaz de ensinar – não eram compatíveis com a realidade brasileira e com as necessidades que o ensino de língua estrangeira requeria.

Pode-se apontar haver uma convergência significativa de alguns fatores: leis nacionais voltadas à Educação definiam que se devia ensinar língua estrangeira às crianças; formalmente, os alunos começavam jovens a aprender inglês, posteriormente a boa parte do desenvolvimento cognitivo comentado pelos pensadores que vimos; o método de ensino vinha regularmente sendo substituído conforme se via necessidade de inovação, o que demonstra uma análise crítica da sociedade e gestores à realidade e aos potenciais de mudança. Porém, há divergência de um fator decisivo, também presente na realidade: aquela em que um único professor sozinho tentava ensinar a vários alunos em pouco tempo.

Historicamente, parece haver dissonância grave na relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e não exatamente por causa dos métodos

utilizados, mas, em especial, pela falta de atenção construtiva que o professor pode ceder aos alunos. A escola se estrutura num condicionamento de grupo enquanto o ensino de línguas requer pelo menos alguma atenção individual aos aprendizes, seja para solucionar dúvidas, ouvir e corrigir a pronúncia, estabelecer claramente noções culturais ou gramaticais, por exemplo.

Vale lembrar de que nessa época já se havia superado o ensino em língua materna, e as abordagens recentes – o Método Direto e a Abordagem Comunicativa – preconizavam o ensino já na língua estrangeira. Nenhum dos dois métodos foi utilizado em sua essência para o ensino, já que estavam ainda sob as mesmas condições escolares impeditivas do Brasil pré-republicano.

Anjos, autor já citado neste trabalho, aponta que a formação docente no Brasil sempre foi pouco homogênea e sem incentivos à evolução no trabalho e na pesquisa. Bocca concorda com isso, que a formação docente é essencial para cooperar no bom ensino da língua. Ambos os autores, porém, apontam que a formação docente sozinha não garante efetivo ensino. Na década de 2000, a pesquisadora Dalacorte (2009) avaliou professores que ensinavam inglês via abordagem comunicativa e percebeu que o método não era ensinado em sua essência também, recorrendo a outras tipificações de abordagens como auxiliares ou, simplesmente, confundindo métodos e os usos deles, chamando-os pelo mesmo nome.

Avançando para a década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), percebe-se que não há ainda solidez numa execução do ensino da língua inglesa, quem dirá método efetivo para dar suporte a professores e alunos. Quanto ao ensino da língua, já se sabia das

condições precárias da sala de aula da maioria das escolas brasileiras, bem como a carga horária reduzida, classes superlotadas, formação precária do corpo docente e do material didático –reduzido a giz e livro didático –como elementos influentes na ineficácia das aulas.
(Bocca, 2019, p. 42)

Apesar de ter havido mudanças metodológicas ao longo do ensino no Brasil, Bocca insiste que as escolas não superaram ainda o método tradicional de memorização e tradução, sem espaço para métodos realmente mais modernos, cuja funcionalidade sequer pode ser testada de verdade.

Nesse cenário nacional, não é surpreendente que métodos mais modernos como o *Task-Based Approach* tenham tido pouco espaço nas escolas públicas. Flávia Vaz e Joara Bergsleither (2020) comentam sobre o método:

A premissa básica dessa abordagem é que as línguas são aprendidas mediante seu uso durante a realização de tarefas, entendendo tarefas como uma atividade que leva o aluno a elaborar e a produzir a língua alvo de forma significativa, com o objetivo de produzir um resultado.
(Vaz, Bergsleither, 2020, p. 539)

Ademais, pontuam as autoras que a elaboração das *tarefas* deve implicar a existência de um desafio linguístico na forma de relato, em que os alunos conversam para contar quais foram os seus entendimentos do resultado produzido pela tarefa. As tarefas podem estar atreladas a elementos do mundo real – atividades que os alunos potencialmente enfrentarão na vida real – e também a elementos pedagógicos – visando reforçar algum conteúdo de mais difícil compreensão, mas as tarefas sempre terão como propósito produzir comunicação, com os alunos utilizando a língua inglesa para resolver situações-problema.

Uma das recomendações para utilização do método é, em algum momento durante a *tarefa*, que haja a divisão em pequenos grupos ou até mesmos pares de alunos para que troquem informações. Pode-se já perceber que esta possibilidade não é exatamente algo real no país, cujas salas de aula às vezes comportam mais de 35 alunos no Ensino Fundamental chegando a mais de 40 no Ensino Médio. Torna-se impraticável para o docente praticar o método nessas circunstâncias, já que sozinho não consegue administrar o tempo de fala de todos os alunos para que eles possam minimamente *experimentar* o ato de falar inglês. Se mal podem experimentar a fala, usar a pronúncia, como poderá o professor instruí-lo melhor, guiá-lo a uma pronúncia mais similar à palavra em inglês, fazê-lo perceber a língua em cultura e em uso durante a aula?

Flavia Cristina Oliveira (2020) analisou a situação do ensino brasileiro de língua estrangeira e a capacidade de ele produzir conhecimento para o aluno se inserir no universo digital. O trabalho da autora é atualíssimo e conversa com o mundo mais contemporâneo possível, que vive entremeio ao real e ao virtual, às vezes coexistindo em ambos. A autora inclusive pontua que hoje o aluno já se insere na língua inglesa antes mesmo da idade escolar em razão do uso contínuo de *tablets*, celulares, *YouTube*, *Whatsapp*, *Discord* etc. O ensino *atual* é capaz de

ensinar mesmo a língua inglesa? A própria autora – apesar de bastante positiva em sua pesquisa – aponta que a escola ainda não possui elementos acessórios ao ensino da língua para aprimorar a formação dos alunos. Ela comenta:

pode-se dizer que as metodologias de língua inglesa atuais contemplam uma formação de aprendizes pautada pelos multiletramentos digitais. É uma questão de tempo para que a escola se adapte e tenha recursos para usar as tecnologias digitais no cotidiano.
(Oliveira, 2020, p. 14)

Sabe-se que a escola pública brasileira sofre de falta estrutura³ para comportar todos os seus aprendizes: muitos alunos por sala, poucos professores efetivos, escassez de materiais auxiliares ao ensino, falta de salas com ambiência que estimulem o aprender. Há dissonância também entre o que preconizam as legislações de educação e aquilo que há de real investimento na escola.

³ Notícia da CNN. Acesso em 20 de março. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/alunos-de-escolas-publicas-tem-aprendizagem-afetada-por-falta-de-estrutura/>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou compreender parâmetros para o ensino da língua inglesa na escola pública do Brasil e os métodos utilizados para ela, tentando, se possível, verificar que método é mais efetivo na prática do ensino, pois essa é uma informação muito pertinente aos estudos sociais e escolares brasileiros.

Para atingir nosso objetivo, levantou-se conhecimento de pensadores acerca do desenvolvimento infantil e de características temporais da aprendizagem, buscando entender quais estágios do desenvolvimento estão mais favoráveis ao ensino da língua estrangeira. Destaca-se que a pesquisa não tem o viés de avaliar qual pensador tem mais razão quanto à sua proposta; em vez disso, buscou-se ler, entender e sumarizar as ideias de cada um ante o processo de desenvolvimento cognitivo e como a aprendizagem ocorre em simultaneidade ao próprio desenvolvimento.

Esta primeira etapa do trabalho – reconhecer o que dizem os pensadores – era fundamental, pois convinha em absoluto a compreensão acerca do momento em que a criança pode passar a aprender formalmente. Decerto os autores aqui estudados mostraram que a aprendizagem ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, mas são elementos distintos que ocorrem em momentos diferentes da vida do infante. A simultaneidade, porém, não significa que desenvolvimento e aprendizagem ocorram proporcionalmente em iguais partes. Nosso estudo se debruça sobre o método, o ensino de segunda língua e a escola pública, devendo, portanto, se distinguir da situação em que a criança de berço é culturalmente cercada por duas línguas, como no caso de criança nascida de pais de países diferentes em contato direto com duas línguas – a aquisição de segunda língua por via escolar se revela assustadoramente distante dessa situação.

Compreender o que disseram os pedagogos já dosaria a relevância de uma primeira questão: não se aprender inglês no Brasil porque o ensino está desajustado do momento em que a aprendizagem ocorre? Se sim, o problema é que se ensina a língua inglesa muito cedo, quando a criança ainda não formalizou o seu próprio desenvolvimento, ou por que se ensina tarde demais? Se a pesquisa esbarrasse nessas premissas, de nada adiantaria questionar os métodos de ensino, porque já se perceberia haver algum deslize na fase inicial mesmo.

Percebemos não haver discordância das concepções dos pensadores estudados e das legislações nacionais que dispõem sobre o ensino de línguas. Tanto de um lado quanto de outro se verifica a determinação do ensino (durante a maior parte a partir do tempo a partir do século XIX) para crianças em torno dos 10 anos ou mais. É no unísono entre psicopedagogos, educadores e legislação que já eliminamos a dúvida do parágrafo anterior, porque o ensino de inglês está determinado a partir do momento em que a criança pode formalmente aprender a segunda língua na escola.

Esta primeira etapa foi sanada a contento, pois se revelou positiva e engendradora no grande sistema funcional que deveria ser o da educação escolar. Conforme resposta positiva anteriormente obtida, então surgiu nova pergunta: são os métodos apropriados para o ensino de língua inglesa? Já se havia constatado que o ensino começa em momento oportuno da vida escolar infantil, mas os métodos utilizados são os mais eficientes para estabelecer conhecimento efetivo na relação professor-aluno?

Realizou-se uma análise histórica e categórica de metodologias, qualificando-as pela sua introdução na história do ensino e, depois, pelas abordagens pedagógicas que utilizavam. Notamos haver métodos propriamente ditos e “técnicas” auxiliadoras de métodos, que podiam se agregar a várias formas de ensinar inglês. Notou-se que a primeira forma de ensino foi com um método hoje considerado antiquado: a tradução pela gramática. Esse método clássico parecia consenso em todo liceu e se focava muito no viés da escrita, da gramática e, contraditoriamente, no uso da língua materna para chegar à língua estrangeira e vice-versa. É nele a origem do ensino de línguas no Brasil. O Método Direto veio a seguir e foi o grande revolucionário, pois basicamente ia no caminho contrário ao método da tradução pela gramática, apregoando a necessidade do ensino na língua de aprendizagem, isto é, na segunda língua mesmo. É com o Método Direto, porém, que outros tantos métodos e abordagens advêm, consolidando-o mesmo com um guia ao ensino de línguas estrangeiras.

A Abordagem Comunicativa se mostrou em teoria como um melhoramento do método anterior, dando mais dimensão às possibilidades pedagógicas em sala de aula. Trata-se de uma nova maneira de colocar o ensino sob novíssima perspectiva e, mais uma vez, mudava totalmente o viés do compartilhamento do conhecimento. Entre o Método Direto e a Abordagem Comunicativa, há grande abismo,

especialmente ao pensar que a Abordagem Comunicativa é toda sobre a prática oral com viés interativo, de comunicação coloquial e formal, de uso prático e até teórico da língua – sobretudo, tratava-se de uma maneira de usar o inglês para ensinar a usar o inglês na vida real.

Pode-se pensar *a priori* que a Abordagem Comunicativa foi revolucionária no ensino de língua estrangeira, porque realmente focava aprender a língua em algo aparentemente mais prático, mais útil e consequentemente utilizável no mundo real. Os princípios filosófico-teóricos estavam ali presentes e já representavam grande avanço apenas pelo esboço. Deveria ser, então, com ela que ocorreu aumento quantitativo e qualitativo do ensino de inglês, ou pelo menos se esperava encontrar em materiais bibliográficos e pesquisas de ensino de segunda língua.

A Abordagem Comunicativa sofreu a ação do tempo e, em algum momento, demonstrou sinais de fadiga. Os outros métodos surgiram e, por sua vez, representam mudanças psicopedagógicas ou lógico-pedagógicas, criando novas abordagens e focos para desenvolver em especial a fala (pelo menos os métodos mais atuais, posteriores aos anos 1990). São métodos recentes que foram postos à prova por apenas uma ou quase duas gerações, com pouco conteúdo acadêmico de caráter quantitativo para se basear.

Primeiramente, se pretendia nesta pesquisa comparar a aplicação de três métodos no ensino da escola pública a partir de material bibliográfico de pesquisas estatísticas anteriores. A partir da leitura e análise delas, comparar a eficácia do ensino do Método Direto, Abordagem Comunicativa e *Task-Based Approach*, representando três métodos advindos em momentos diferentes do histórico de ensino, sendo, respectivamente, um método da década de 1930, um de 1960 e, por fim, um moderno, posterior à década de 1990.

O objetivo original desta pesquisa era avaliar os métodos para compará-los em uso. Cada um deles representa um período de aproximadamente 30 anos, e isso significa uma quantidade considerável de estudantes. A primeira dificuldade de coleta bibliográfica surgiu justamente com o levantamento de dados, já que poucas pesquisas se debruçam exatamente no estudo do método *em si*, produzindo informação numérica sobre o efetivo uso dele. A maior parte da documentação bibliográfica analisa o avanço histórico e as estruturas de cada método separadamente, sem gerar levantamento estatístico quanto à utilização de diversos métodos na práxis da sala de aula.

Enquanto se produzia esta pesquisa, outra realidade se desenhou, e ela foi bem mais controversa que o objetivo original do qual este trabalho partiu. A revelação que surgia combatia diretamente a pergunta *“qual é a o método mais eficiente para ensino de língua inglesa?”*.

Nossa pesquisa revelava dados históricos importantes, que toda hora se desviavam da nossa pergunta original. No Brasil imperial, sabe-se que legislações foram criadas a fim de fortalecer relações diplomáticas entre países, o que incluía o ensino de língua inglesa justamente “para inglês ver”, já que o ensino tinha principalmente o valor político. Sendo na época uma novidade, o ensino claramente se deu pelo método clássico – a tradução pela gramática –, o que esperamos abolido conforme novidades pedagógicas surgem. Este, afinal, é o início do ensino de língua inglesa no país, e por isso o ensino deve ser meio frágil.

A fragilidade, porém, atravessa o Império Brasileiro e chega à República, em tempo em que o Método Direto estava então em voga e, por isso, foi acrescido às legislações nacionais acerca da educação. Tornou-se o método escolhido como o ideal para o ensino. Os estudos de Gomes provaram que era notória a dificuldade de ensino do Método Direto na época, com a culpa sendo atribuída à estrutura escolar ou à grande quantidade de alunos que as turmas tinham. Até mesmo as escolas tradicionais padeciam de uma “inerente” dificuldade de ensinar língua inglesa.

A fragilidade, de novo, atravessa o Método Direto e chega à Abordagem Comunicativa, numa jornada histórica de quase 30 anos e já rumo ao século XX, com as suas novas ideias, novos aprimoramentos e novas oportunidades de fazer evoluírem as técnicas já conhecidas de ensino. Estamos falando da década de 1990. Mas pesquisas de Dalacorte (2009) – datadas de 15 anos atrás – indicam que nem atualmente o método está executado a ponto de efetivamente prover ensino de qualidade. Havia então – como ainda hoje há – dificuldade em aplicação dessa abordagem pedagógica num ambiente escolar. Vale lembrar que a pesquisa de Dalacorte (2009) teve como ambiência uma escola particular, que já conta com um número muito mais reduzido de estudantes. Como então lidar com isso na escola pública?

Sofia Bocca, pesquisadora aqui, aponta que não é estranho esse resultado se a escola pública já demonstra despreparo para ensinar. Anjos, outro pesquisador, corrobora o pensamento, com suas críticas alicerçadas em elementos como a quantidade de alunos na sala de aula (problema da época do Império), falta de

estímulo à formação e atualização docente (em diálogo direto à pesquisa de Dalacorte (2009)), carga horária diminuta, falta de elementos que sejam acessórios ao ensino (*data show*, *smart TV*, *tablets* etc.).

Nossa pesquisa esbarrou em duas dimensões muito grandes do ensino.

Uma das grandes dimensões do ensino é a vertente filosófico-pedagógica, que mostram os métodos sendo constantemente pensados a fim de se tornarem melhores, e, sendo melhores, serão também melhores os aprendizes, que terão mais para si em conhecimento. Métodos novos deveriam fazer superar métodos antigos ou aprimorá-los, tornando-os ainda mais dimensionados ao ensino. A filosofia disso é bela, e se segue uma mudança no mundo real por meio de leis que assegurem a aplicação dessa filosofia, exatamente como ocorreu com as determinações legais para o ensino sob o Método Direto e, depois, sob a Abordagem Direta. Todos os pesquisadores, em algum momento, convergem para a necessidade de formação docente, pois o professor executará o método em sua essência. É preciso que ele saiba como fazê-lo, portanto; e sabendo como fazê-lo, o aluno então –em teoria – terá muito mais chances de conseguir falar a língua inglesa.

Outra das grandes dimensões do ensino é a realidade socioeconômica da escola pública, estruturada pela oferta de muito pouco, seja para o docente, quanto para o aluno. Sem investimentos básicos que possam melhorar o ensino de inglês. Aliás, sem investimentos básicos que possam melhorar o ensino de um modo geral. Basta uma rápida pesquisa na internet para constatar notícias assombrosas sobre a realidade escolar brasileira: faltam cadeiras, mesas, ventilador, merenda, material didático, produto sanitário e higiênico, até professores. Decerto haverá maior dificuldade de ensino se a escola carece de elementos básicos à formação adequada do indivíduo enquanto cidadão e aluno. Nessas circunstâncias, como ficou claro na pesquisa, qualquer método atual será necessariamente refutado e, como tapa-buraco, o ensino retrocede à fase do método da tradução pela gramática, sem muitas vezes nem chegar aos métodos do século XX.

Aquele que foi o primeiro método de ensino de língua estrangeira continua sendo utilizado. Com tantos métodos novos, o pioneiro – e o certamente ultrapassado – método é justamente aquele a que mais se recorre. A sala de aula não consegue estimular o ensino em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e as suas postulações para conteúdos de ensino do 6º ao 9º ano. Ela não

consegue inserir um método num espaço trêmulo: como estimular a fala num ambiente com tantos alunos, ouvindo-os e corrigindo-os todos? Como avaliar a escrita se a escrita mal pode ser ensinada mesmo entre as poucas horas de aula? Como ensinar o lado figurativo da língua, suas figuras de linguagem?

Há imensa defasagem entre os pensamentos pedagógicos e as legislações atuais e a realidade da sala de aula. Os pensamentos novos geram leis modernas, mas a realidade não acompanha em mesmo ritmo. As pesquisas lidas para esta pesquisa mostram que um método inicial com mais de dois séculos continua sendo um apoio recorrente ao ensino. Mesmo com o reconhecimento de que outros métodos têm mais impacto pedagógico para línguas estrangeiras, a tradução pela gramática é constante porque representa o método menos integralmente articulado de aprender uma língua. É mais fácil traduzir e usar a língua materna em vez de pensar articuladamente a língua estrangeira como entidade viva, com mudanças, sotaques, gírias etc. Trata-se de uma realidade árdua brasileira quanto à língua inglesa na escola pública.

Não surpreende tão pouca pesquisa com levantamento de dados na escola pública. Até mesmo nas escolas de idiomas (com poucos alunos por turma) há defasagem entre o teorizado e o praticado em sala de aula. Sendo o ensino de inglês tão desaplaudido, repetido (o eterno “de novo o verbo *to be*?”) e sob tamanha desfocada heterogeneidade, entende-se bem por que pesquisas quantitativas e qualitativas na sala de aula da escola pública sejam tão difíceis. A realidade escolar cria dificuldade em opor métodos de ensino, porque nenhum método parece decolar de verdade, exatamente como o pesquisador Anjos aponta em seu artigo.

A presente pesquisa é gênese para mais curiosidade, porque seguimos curiosos pela pergunta original acerca de qual método é mais eficiente ao ensino. Parece-nos certo que este tema deverá ser estudado com mais atenção no futuro, especialmente por sabermos a importância de um levantamento estatístico. Em futura pesquisa, há de se considerar uma abordagem direta *in loco* e recolha de dados específicos a fim de comparação, com análise potencialmente em escolas selecionadas por suas famas de ensino positivas e/ou negativas.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, F. A. O ensino da língua inglesa no Brasil: Uma análise à luz do descaso. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 14, p. e18785, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/babel/article/view/18785> . Acesso em: 20 mar. 2026.
- BOCCA, S. **Língua inglesa no Brasil, reformas educativas e métodos de ensino:** aspectos de uma trajetória disciplinar, null, v.18, n.2, p.29, 2019, DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.14594> Acesso em 25 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em 25 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf Acesso em 26 mar. 2026.
- CASTRO, L. S. T. de. (2022). Integrating Task-Based Learning and Pragmatics: Some practical ideas. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 13(1), e42606. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2022.1.42606> Acesso em 27 mar. 2026.
- DALACORTE, M. C. F. A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. **Signótica**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 109–122, 2009. DOI: 10.5216/sig.v10i1.7254. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7254> Acesso em: 6 abr. 2026.
- GOMES, R. B. O método direto para o ensino de inglês nos jornais do Brasil nas décadas de 1930 e 1940. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 22, p. 229–238, 2023. DOI: 10.32748/revec.v9i22.19467. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/19467> Acesso em: 5 abr. 2026.
- GOMES, T. F. **Aquisição da segunda língua na primeira infância:** a língua inglesa na educação infantil. Trabalho de especialização. Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20701/2/MD_EDUMTE_VI_2012_24.pdf Acesso em 20 mar, 2026.
- HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman Publishing, 1992.
- LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, h. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning: context and conceptualization**. Oxford University Press, 1997.

OLIVEIRA, F. C. M. Para além do quadro e do giz: multiletramentos no ensino de língua inglesa na contemporaneidade. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 10, n. 1, p. 165–179, 2020. DOI: 10.69969/revistababel.v10i1.8237. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/babel/article/view/8237> Acesso em: 27 mar. 2026

OLIVEIRA, F. V.; BERGSLEITHNER, J. M. O que é uma tarefa segundo a abordagem por tarefas. **Revistas Ecos**, vol. 29, ano 17, nº 02, 2020, p. 538-551. DOI: 10.30681/issn23163933v29n02/2020p538-551

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3ª edição. São Paulo: Summus, 2001.

De Paula, L. G. (2010). O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa. **Letrônica**, vol. 3 (1), 2010, p. 153–163. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5053> Acesso em 26 mar. 2026.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia: a resposta ao grande psicólogo aos problemas do ensino**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.