HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DOURADOS – MS

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE DOURADOS - MS

Valéria Sales Menezes MATOS[1]

Resumo: o presente artigo tem como objetivo analisar a atual situação do ensino de língua estrangeira no cenário educacional de Dourados - Mato Grosso do Sul. Para tal, evidencia-se o panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como suas normas e orientações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio quanto a este ensino; destacamos, ainda, o engajamento do professor de línguas estrangeiras. Para esta análise foram feitas entrevistas em escolas públicas da cidade, com foco no ensino médio.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Ensino de línguas. Formação do professor. Situação do ensino.

Resumen: el presente artículo tiene como objetivo analizar la actual situación de enseñanza de lengua extranjera en el escenario educacional de Dourados - Mato Grosso do Sul. Para tal, si evidencía el panorama histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, sus normas y orientaciones sugeridas por los Parámetros Curriculares Nacionales del Enseño Medio cuanto a esta enseñanza; destacamos el engajamento del profesor de lenguas extranjeras. Para este análisis fueron hechas investigaciones en escuelas públicas de la ciudad, con énfasis en la enseñanza media.

Palabras-clave: Lengua extranjera. Enseñanza de lenguas. Formación del professor. Situación de la enseñanza.

Introdução

Este artigo é resultado de entrevistas realizadas em escolas públicas de Dourados - Mato Grosso do Sul. A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a situação do ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) nas escolas públicas da cidade.

A priori, analisa-se o panorama do ensino de LE no contexto nacional. Segundo Leffa (1999), o ensino de LE no Brasil começa com a catequização dos índios, o próprio português

[1] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: valeria.menezes@hotmail.com.

e-ISSN: 2318-1540

era uma língua estrangeira, assim surgem as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas e, consequentemente, o ensino de línguas. Durante a colonização o ensino de LE era baseado nas línguas clássicas, o grego e o latim, isso ocorre durante e após o ensino jesuítico; as línguas modernas são inseridas com a chegada da Família Real, em 1808, na qual ocorre uma série de mudanças, tais quais a criação, em 1837, do colégio Pedro II e a reforma de 1855.

Durante o Império, o ensino de línguas estrangeiras modernas sofre alguns problemas: administração inadequada e falta de metodologia, as técnicas de ensino eram baseadas na tradução de textos e análise gramatical. De acordo com Chagas (1979, p. 108), "subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas". Assim, o ensino de línguas entra em declínio.

Segundo Leffa (1999), durante a república, a partir de 1915, o ensino do grego deixa de existir, o italiano não é mais ofertado ou torna-se facultativo, o inglês e alemão são oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo. Chagas (1979, p. 109) critica o ensino neste período: "Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas".

A reforma de 1931 introduziu mudanças quanto ao conteúdo e metodologias de ensino, de acordo com Chagas (1979, p. 109), Francisco de Campos, enquanto Ministro da Educação e Saúde Pública, propôs: "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada." Durante a reforma, deu-se mais ênfase às línguas modernas, mas em não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim.

De acordo com Leffa (1999), a grande mudança na educação foi em termos de metodologia. Utiliza-se, a partir daí, o método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. Como destaque da época aparece o Professor Carneiro Leão que, dentro do espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, e publicou suas experiências em um livro, publicado em 1935, *O ensino das línguas vivas*.

Em 1942 ocorre outra reforma, a reforma Capanema:

> Teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora,

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império (LEFFA, 1999).

Segundo Chagas (1979, p. 117), o método aconselhado pelas Instruções da Portaria Ministral nº 114, de 29 de janeiro de 1943 era o método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", mas distingue, para os idiomas vivos estrangeiros, objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender e falar), objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhes noções da própria unidade do espírito humano"). Consonante Leffa (1999), os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula.

> A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999).

Em 1961, com vigência a partir de 1962, surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No que tange a LE, deve-se levar em conta que elas não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, sendo, a partir de então, "complementares" ou "optativas", de acordo com Chagas (1979, p. 123). O latim foi retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal diminuída, isso quando não retirado, e o inglês permaneceu sem grandes alterações. Assim, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de LE a menos de 2/3 do que fora durante a Reforma Capanema.

Em 1971 publica-se a nova LDB (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), com isso o ensino reduz-se de 12 para 11 anos, muitas escolas acabam por tirar a LE do 1º grau, e no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes oferecia apenas durante um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma LE.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Em 1996, 25 anos da LDB anterior, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio.

O § 5º do Art. 26 deixa em evidência a necessidade da LE no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". A respeito do ensino médio, a Lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III). Segundo Assis-Peterson e Cox (2008, p. 29), a escolha da LE, dificilmente recai sobre outra língua que não seja a inglesa; mas isso começa a mudar quando, em 2005, a Lei 11.161 dispõe a cerca do ensino de língua espanhola e estabelece o prazo de cinco anos para a inclusão obrigatória da língua na estrutura curricular nacional.

Com a LDB/96, o ensino passa a ser ministrado com base no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Art. 3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". O inciso IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de LE, artes, ou outros componentes curriculares".

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), na década de 1990, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000.

> Os PCNs pretendem inaugurar um novo tempo no ensino de LE, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional nas escolas regulares, incapazes de atenderem as classes populares, intensificadas pela explosão de redes mundiais mercantis e financeiras e seus desdobramentos na vida social e cultural das populações da periferia, já que a elite sempre buscou a aprendizagem para seus filhos nos cursos de idiomas a partir dos anos 70. (ASSIS-PETERSON & COX, 2008, p. 29).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Aspectos teóricos e metodológicos

A primeira parte deste artigo preocupou-se em traçar um breve panorama histórico à respeito do ensino de LE no Brasil. Agora, tentar-se-á analisar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dizem sobre o ensino de LE, bem como o papel do professor como agente transformador de uma realidade, hoje, tão difícil de se admitir.

Com base no PCNEM, percebe-se que:

> [...] as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno (PCNEM, 2000, p. 11).

A LE é vista como "parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado" (PCNEM, p. 25). O princípio geral da LE no ensino médio é "levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana" (PCNEM, p. 26).

Em 2006 o MEC adicionou, à guisa do PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); o documento ressalta a importância da noção de cidadania na formação educacional do aluno. Assim, de acordo com Assis-Peterson e Cox (2008, p. 33), o ensino de LE na escola regular de ensino deve ter como objetivo a formação integral da pessoa - não apenas proficiência linguística -, mas deve incluir a formação da consciência social e criatividade. Ainda, o aprendizado de LE possibilita a compreensão dos mais variados usos da língua, bem como situacionalidade contextual, cultural, histórica e social.

Os PCNEMs salientam ainda que se deve analisar a realidade do local em que a escola está inserida, bem conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino, ou seja, é necessário, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola às necessidades da comunidade.

Segundo os PCNEMs, hoje, no Brasil, a maioria das escolas se baseiam em aulas de LE que preconizem o domínio do sistema formal da língua objeto, ou seja, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, assim, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Porém, o trabalho com as habilidades linguísticas,

e-ISSN: 2318-1540

por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a LE. Dessa maneira, alunos e professores desmotivam-se, visto que o estudo abstrato do sistema sintático morfológico de uma LE não desperta quase nenhum interesse, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagem de forma interdisciplinar no currículo, ou até mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado.

Quanto às habilidades linguísticas, os PCNEMs dispõem:

> Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
> Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
> Escolher o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar;
> Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
> Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
> Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em LE (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos;
> Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

Percebe-se que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de LE. "Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um de seus componentes" (PCNEM, 2000, p. 29).

De acordo com Almeida Filho (2002), a aprendizagem de uma LE na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aluno, sem deixar de lado os reflexos de valores específicos do grupo social/étnico presentes em determinada escola. Esses valores, segundo o autor, é que determinam quais línguas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares.

A LE é um conceito complexo, segundo Almeida Filho (2002), o professor precisa contemplar e refletir sobre este conceito, no exercício de sua profissão. O ensino de LE implica uma visão condensada e contraditória do homem, da linguagem, da formação do ser humano,

e-ISSN: 2318-1540

de ensinar e aprender uma outra língua, essa visão é emoldurada por efetividades construídas pelo professor em relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura-alvo.

A abordagem escolhida pelo professor ao ministrar suas aulas de LE, é, segundo Almeida Filho (2002, p. 13), "uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua".

Apontar quais abordagens a ser seguidas pelos professores de LE não cabe a esse artigo. O que explicitamos, segundo Almeida Filho (2002), é a liberdade do professor escolher qual abordagem seguir, mas sempre levando em conta o contexto que a escola, na qual a LE é ensinada, está inserida, bem como os níveis de aprendizagem dos alunos. Portanto, a abordagem/metodologia de ensino a ser utilizada é uma tríade: professor, aluno e escola.

Este artigo trata-se de uma pesquisa ação de caráter quantitativo/qualitativo que tem como finalidade verificar possíveis intercorrências no ensino aprendizagem de LE, porém buscar soluções para melhorar os desvios apontados. Para tal, utilizamos como aporte teórico os pressupostos de Leffa (1999), Chagas (1979), Assis-Peterson e Cox (2008) e Almeida Filho (2002).

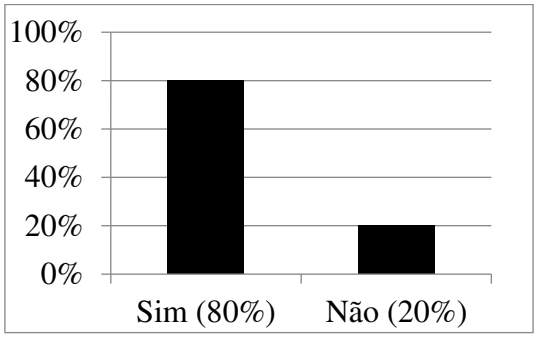
Para o desenvolvimento desde trabalho, um questionário foi elaborado para avaliar o ensino de LE nas escolas públicas de Dourados/MS. Foram entrevistados 25 (vinte e cinco) alunos do 3º ano do ensino médio, de distintas escolas da cidade.

Análise e discussão dos dados

A primeira pergunta indagava aos alunos se eles sabiam o porquê de se estudar uma LE:

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Gráfico 1

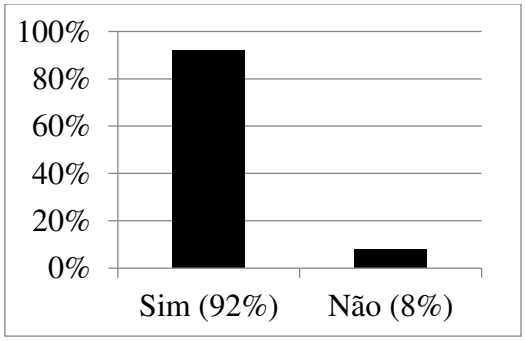


Dentre os alunos entrevistados, 20% disseram não, assim desconsideraram toda a região fronteiriça, pois, para eles, por mais que morem perto da fronteira, o país vizinho (Paraguai) já os recepciona em português. Aqui, percebe-se a imposição política do Brasil.

A segunda pergunta questionava os alunos quanto às situações em que a LE poderia ser utilizada. De acordo com os alunos entrevistados, a LE seria utilizada em situações de comunicação com estrangeiros, turismo, emprego e em situações de ensino.

A terceira pergunta questionava os alunos quanto ao crescimento intelectual proporcionado pela LE:

Gráfico 2

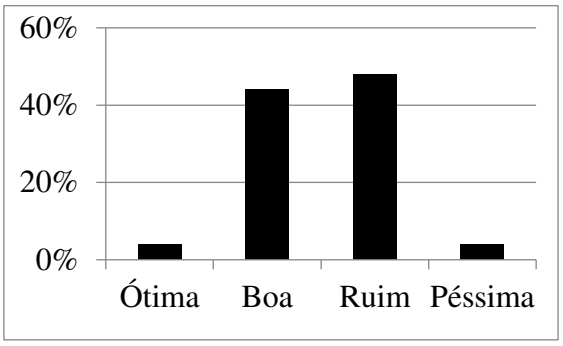


Dentre os entrevistados, 92% disseram sim, pois, de acordo com eles, a LE contribui para a formação profissional e comunicação interpessoal.

A quarta pergunta classificou o ensino de LE em quatro níveis: ótima, boa, ruim e péssima:

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Gráfico 3



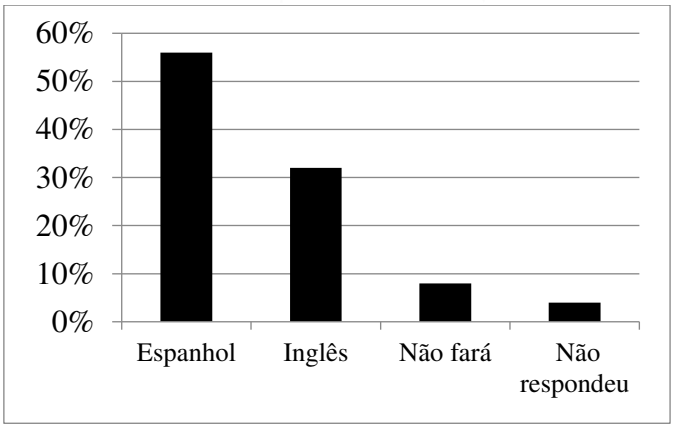
Dentre os alunos entrevistados, 48% disseram que o ensino de LE é ruim, e, na maioria dos casos, culparam a qualificação do professor. 4% disseram que o ensino é péssimo, e a culpa novamente recai sobre o professor. 44% disseram que o ensino é bom e defendem a metodologia do docente. Apenas 4% disseram que o ensino é ótimo, pois o professor explica o conteúdo e as aulas são prazerosas. Percebe-se que grande parte dos alunos culpa o professor pela precariedade do ensino de LE na cidade.

A quinta pergunta objetivava entender quais atitudes deveriam ser tomadas pelos professores e pela escola para que o interesse dos alunos aumentasse em relação à LE. A resposta que mais aparece é em relação ao tempo das aulas, para os alunos, deveria ocorrer um aumento na grande curricular de LE. Ainda, a falta de uma metodologia dinamizada, com práticas de leituras, poderia aumentar o interesse pela LE, isso na visão dos alunos.

Os entrevistados, alunos de 3º ano de ensino médio, foram questionados, na sexta pergunta, a respeito da escolha para LE no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares:

e-ISSN: 2318-1540

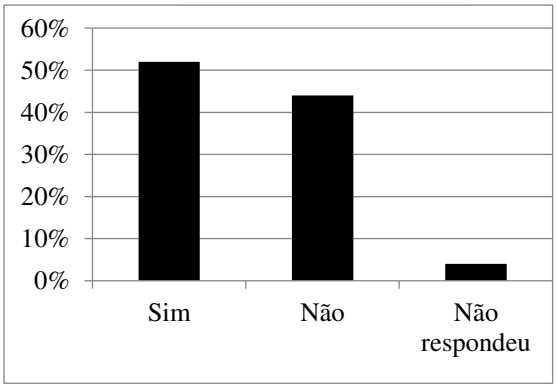
Gráfico 4



Os alunos que escolheram o Espanhol como LE, nos exames para ingresso no ensino superior, 56%, disseram que a escolha desta língua foi feita porque a consideram "mais fácil", os alunos assim acreditam porque o português e espanhol são línguas "parecidas", sendo as duas línguas neolatinas. 32% dos alunos escolheram inglês, pois têm mais contato com a língua, seja por filmes, seriados, jogos, livros, cursos etc. 8% dos alunos não farão os exames e 4% não responderam.

Na sétima pergunta os alunos foram questionados quanto a região de fronteira com o Paraguai e qual a importância dessa proximidade no processo de aquisição/aprendizagem de LE, no caso de língua espanhol:

Gráfico 5

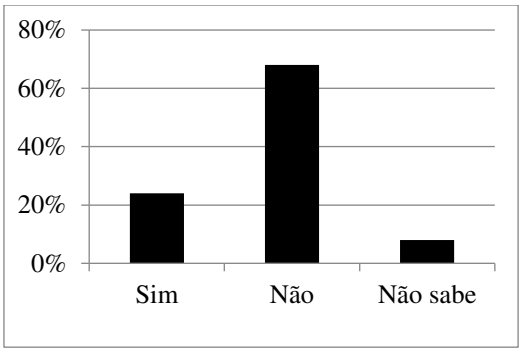


HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Para os alunos que disseram sim, 52%, essa proximidade facilita a comunicação entre os povos, gerando um contato direto com falantes nativos de língua espanhola, o que facilita a aprendizagem. 44% dos entrevistados disseram que essa proximidade não tem importância nenhuma, pois, para eles, o espanhol não é tão interessante quanto o inglês, muito menos a cultura paraguaia em comparação com a estadunidense e/ou inglesa. 4% dos alunos não responderam.

A pergunta nove os questionava quanto à possibilidade de haver comunicação com falantes nativos das LEs em debate (Espanhol e Inglês):

Gráfico 6

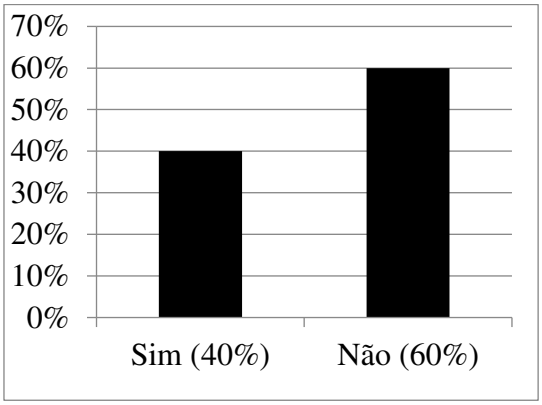


Apenas 24% dos alunos entrevistados se consideram aptos a dialogarem, com certa insegurança, com falantes nativos de língua espanhola ou inglesa, pois, além de estudarem a LE no ensino regular, estudam/estudaram em escolas de idiomas. 68% admitem que seria praticamente impossível estabelecer certa comunicação, pois existe uma grande defasagem no ensino oral, se dá muita importância à gramática normativa, mas não ao conhecimento da língua como fator cultural. 8% dos alunos não souberam responder.

A décima pergunta pretendia identificar a utilização - ou a não utilização - da LE no dia-a-dia dos alunos:

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Gráfico 7

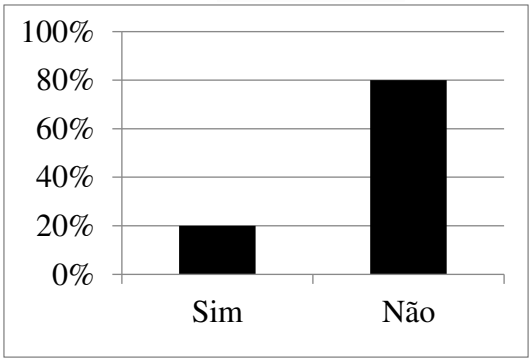


Dentre os entrevistados, 40% dos alunos utilizam a LE no dia-a-dia, assistem seriados, filmes, jogam, ouvem músicas e leem, seja em espanhol ou em inglês. Já 60% disseram não utilizar a LE, pois, segundo eles não existe uma "necessidade" para tal.

A décima primeira pergunta pretendia investigar a metodologia utilizada pelo professor ao ministrar as aulas de LE. Foram citados os livros didáticos, apostilas e gramáticas; de acordo com os alunos, o método a ser aplicado deveria ser o áudio-lingual.

Na décima segunda pergunta os alunos foram questionados quanto ao rendimento da LE na sala de aula:

Gráfico 8

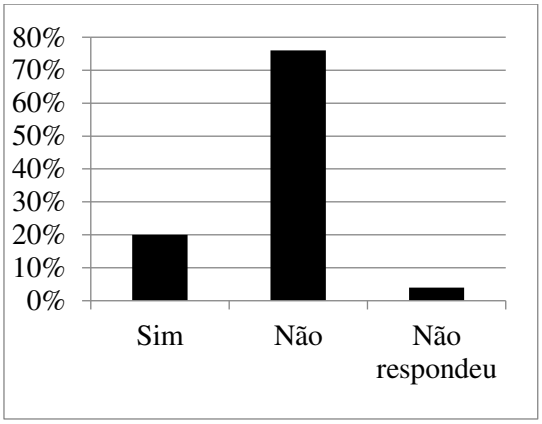


A maioria dos alunos, 80%, disseram não haver um bom rendimento, pois os professores são incapacitados e acabam prejudicando o interesse dos alunos pelas LEs. Esse mau rendimento também ocorre, segundo os alunos, pela falta de uma metodologia eficaz e uma carga horária maior. Apenas 20% disseram haver bom rendimento.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Na última pergunta os alunos foram questionados quanto aos projetos extracurriculares voltados à cultura da LE estudada:

Gráfico 9



Dentre os entrevistados, apenas 20% disseram haver projetos voltados à cultura, como danças típicas, seminários temáticos etc. 76% disseram não haver nenhum projeto relacionado à cultura de LE. 4% não responderam.

Conclusão

Diante de todo o exposto, tanto quanto ao aporte teórico, quanto à análise dos dados obtidos, pode-se inferir a falta de conexão entre o que as diretrizes curriculares dizem à respeito da LE nas escolas e o que ocorre, de fato, na prática.

Como dizem Assis-Peterson e Cox (2008, p. 35), muitos são os documentos oficiais quanto ao ensino de LE que oferecem diretrizes curriculares, mas eles não garantem, de fato, suporte para que tudo seja concretizado. Ocorre uma total desvalorização do professor, ausência de tempo para estudar e de projetos de formação continuada, além do baixo *status* da LE na grande curricular.

O grande prejudicado nessa disparidade entre documentos legais e prática escolar é o próprio aluno, nas entrevistas realizadas estas disparidades ficaram evidentes. Carga horária reduzida, professores mal qualificados, metodologias retrógradas, falta de projetos relacionados

à cultura, falta de uma metodologia dinamizada e necessidade de práticas de leituras - não apenas o livro didático - são algumas das queixas e possíveis sugestões dos alunos.

Dentre os alunos entrevistados apenas 24% se consideram capazes de se comunicar com falantes nativos de espanhol ou inglês, assim fica claro a defasagem no ensino de LE no Brasil atual. No século passado, alunos eram capazes de ler desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Agora, após tantas reformas no ensino, pouquíssimos alunos são capazes de alcançar estes feitos, os que conseguem estão ancorados em escolas de idiomas, pois a escola brasileira do século XXI, tão moderna, não é capaz de dar o suporte suficiente aos alunos e aos professores de LE.

De acordo com Celani (2009), "é preciso valorizar o segundo idioma, entender qual a importância de aprendê-lo para a Educação do indivíduo - o que permite a ele entender o outro e as diferenças e estar inserido no contexto mundial atual".

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de, COX, Maria Inês Pagliariri. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: *Línguas Estrangeiras:* para além do método. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.* Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

CHAGAS, R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

LEÃO, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.* Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Professores e Formadores em Mudança:* Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

Enviado: 12/07/2016
Aceito: 17/01/2019