

O MOVIMENTO DE REFORMA DO ENSINO DE LÍNGUAS E AS METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – 130 ANOS QUE SE RELACIONAM

José Marcelo Freitas Luna*
Leonardo Machado Batista**

Resumo: Motivados e orientados por Koerner (1989), para quem o conhecimento histórico acerca de uma disciplina é o que caracteriza o verdadeiro cientista, objetivamos descrever e explicar a incidência de fatores extralinguísticos na formulação e execução de abordagens e métodos, de programas e de planos voltados para o ensino de línguas. No presente artigo, dois movimentos de reforma, separados temporalmente por 130 anos, o Movimento de Reforma do Ensino de Línguas, de 1882, e as Metas Curriculares de Português, de 2012, são descritos e discutidos pelo referencial da historiografia da linguística. Na forma de considerações finais, as continuidades e descontinuidades identificadas na análise comparativa são explicadas pelo clima de opinião que marcou os dois períodos e pelo modelo pendular que os relaciona.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Historiografia. Movimento de reforma.

INTRODUÇÃO

Já referimos o professor de línguas como pouco afeito à exposição e à utilização da historiografia na sua prática docente (LUNA, 2012). De fato, em grandes centros de formação no Brasil e em Portugal, os cursos de Letras podem ser caracterizados por currículos que visam ao ensino dos fatos e estruturas das línguas, subsidiando-se por fundamentos teórico-metodológicos, que, só episodicamente, são circunstanciados historiograficamente.

Koerner (1989), no entanto, ocupa-se de nos ensinar que o conhecimento histórico acerca de uma disciplina é o que caracteriza o verdadeiro cientista. Por

* Universidade do Vale do Itajaí (Univali) – Itajaí – SC – Brasil. *E-mail:* mluna@univali.br

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Porto Alegre – RS – Brasil. *E-mail:* leonardo.batista.001@acad.pucrs.br

essa abordagem, evidenciamos que a reconstrução de uma prática pedalinguística apoia-se em uma rede de fatores políticos, sociais e educacionais, que influem diretamente no conteúdo do ensino e na sua evolução. A partir do conhecimento acerca de experiências passadas, torna-se possível e segura a avaliação do grau de continuidade e ineditismo das propostas das abordagens e métodos, de programas e de planos que são, por vezes, apresentados a professores em formação e atuação como novos ou inovadores.

Assim motivados, vimos imprimindo, nas situações de ensino e aprendizagem de que participamos no Brasil e na Europa, uma perspectiva historiográfica à prática pedalinguística. Objetivamente, interessa-nos descrever e explicar como fatores tidos como extralinguísticos incidem sobre a formulação e execução de abordagens e métodos, de programas e de planos voltados ao ensino de línguas. Neste trabalho, interessa-nos ainda mais pontualmente demonstrar o movimento pendular sobre um recorte temporal de 130 anos. Trata-se do período de tempo que relaciona dois movimentos que reputamos como de devida investigação, quais sejam o Movimento de Reforma do Ensino de Línguas, de 1882, e as Metas Curriculares de Português, de 2012.

Na próxima seção, apresentamos o movimento do século XIX – de origem formal alemã – em suas justificativas, princípios, aparatos legais e repercussões. O mesmo será feito, na seção seguinte, em torno do movimento que nos encontra contemporâneos em Portugal.

O MOVIMENTO DE REFORMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando o ensino das línguas modernas foi introduzido no currículo escolar das escolas públicas dos principais países europeus, por volta de meados do século XIX, a tendência natural fora a adoção dos princípios metodológicos usados para o ensino das línguas clássicas. Segundo Gilbert (1953, p. 2), nas escolas inglesas durante esse período, por exemplo:

The methods in general use in Public Schools were, in fact, those which Muller suggests: a study of formal grammar with some philology, much translation from English into the foreign language, and some translation of fairly difficult foreign texts into English¹.

Gilbert (1953) ainda destaca que os professores tinham comando oral limitado da língua estrangeira e, portanto, evitavam o ensino dessa habilidade. Essa falta de ênfase causava, também, descontentamento aos pais dos alunos de escolas privadas, os quais reclamavam mais atenção à prática da conversação e escrita, denunciando, assim, um ensino baseado em conhecimento gramatical formal.

Objetivando reformar esse quadro por meio de um ensino baseado na leitura, na oralidade e na noção de associação e indução como mecanismos de aprendizagem, os chamados reformadores da área de ensino de língua estrangeira (ELE) desenvolveram metodologias principalmente a partir das últimas três décadas do século XIX. O marco inicial é associado ao nome de Viëtor, que publica um

1 "Os métodos em uso geral nas escolas públicas eram, de fato, aqueles que Muller aponta: um estudo de gramática formal com um pouco de filologia, com muita tradução do inglês para a língua estrangeira e algumas traduções de textos em língua estrangeira para o inglês" (tradução nossa).

panfleto em 1882, defendendo ideias que podem ser encontradas no trabalho de alguns autores ao longo de vários séculos passados e, com mais frequência, a partir do início do século XIX, em países como Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos.

Para citar apenas os mais recentes autores do período chamado “pré-reforma”, destacamos Hamilton (1769-1829), Jacotot (1770-1840), Marcel (1793-1876), Blackie (1809-1895), Prendergast (1806-1886) e Gouin (1831-1896). As ideias defendidas e desenvolvidas por todos esses autores, em forma de livros e métodos de ensino, ganharam, contudo, um caráter exclusivamente individual. Isso se deveu ao estado de desorganização profissional do ELE e da consequente falta de canais de difusão da produção acadêmica, que ainda marcaria os primeiros três quartos do século XIX. Essa falta de associação inviabilizou a formação de um movimento de reforma no ELE mais cedo, conforme argumenta Howatt (1994, p. 147):

All the early reformers were essentially “loners”. Each of them produced a method, and each wrote a background thesis to justify the ideas it represented. None of them, however, attracted a following or founded a school of thought with a potential for further development².

Os princípios norteadores do Movimento de Reforma refletiram não só pressões político-sociais, mas também o clima intelectual em transição do século XIX. O método filosófico, característico do século XVIII, cedia lugar para uma abordagem de natureza científica para a investigação do conhecimento. Esse impulso científico expressou-se de forma relacionada nas mais diversas áreas do saber.

Nesse contexto, a Linguística era abordada como uma ciência natural. As análises feitas sobre as correspondências entre os sons de línguas diferentes e o consequente estabelecimento de famílias linguísticas contribuíram para o desenvolvimento da fonética como ciência e, em desdobramento, para o ensino de línguas. Pelos neogramáticos, a abordagem complementar de base psicológica acrescentou à Linguística o *status* de uma ciência mental. Com essa orientação, as pesquisas sobre o desenvolvimento das línguas continuaram a ser feitas, mas, dessa vez, explorando as chamadas línguas vivas, ou seja, línguas cujo processo de produção e realização podia ser realmente observado.

Assim, as línguas modernas tornaram-se objeto de crescente interesse por parte de pesquisadores movidos por objetivos acadêmicos de descrição linguística e, paralelamente, por parte de outros, preocupados com objetivos mais práticos de reforma do ensino de línguas nas escolas.

Na Alemanha, por exemplo, o Francês e o Inglês começavam a figurar como disciplinas curriculares ao lado das clássicas. Logo, requereram uma nova e diferenciada metodologia de ensino. A preocupação central dos profissionais envolvidos com o ensino dessas línguas era a preparação de alunos e professores para a aquisição de uma pronúncia correta, representativa da autenticidade exibida por seus falantes nativos.

As influências da Psicologia sobre os princípios do Movimento de Reforma foram produzidas essencialmente pela teoria do associacionismo. Essa teoria

2 “Todos os primeiros reformadores foram essencialmente ‘solitários’. Cada um deles produziu um método e cada um formulou uma tese para justificar as ideias que o método representava. Nenhum deles, contudo, atraiu um sucessor, tampouco fundou uma escola de pensamento com o potencial para desenvolvimento posterior” (tradução nossa).

está originalmente ligada a Aristóteles e ao reconhecimento de quatro métodos, a saber: similaridade, diferença, contiguidade no tempo e contiguidade no espaço, por meio dos quais a mente humana associa uma ideia à outra.

A teoria do associacionismo foi, então, incorporada pela Linguística e passou a funcionar como um subsídio vital para o ensino de línguas. A ideia era, seguindo os resultados divulgados por estudos sobre a aquisição da língua materna, reproduzir o mesmo para o ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira. Essa relação pode ser claramente percebida nas conclusões, colocadas como princípios práticos, em Franke (1884 apud GILBERT, 1954, p. 10)³:

The real word is the spoken word – therefore speech comes first, reading and writing second. 2. Learn the foreign language in and through the foreign language, so that expressions are acquired unconsciously and the foreign language is learnt as an organism of its own, i.e. within itself. 3. Try to associate the spoken word with the original idea, instead of linking the symbol of the foreign word through the eye to the word in the mother tongue.

Nessa perspectiva, a língua falada é canonizada, passando a ser entendida como a base para todo e qualquer método de ensino de línguas modernas. Esse reconhecimento de que a língua é primordialmente fala e baseia-se em sons recebeu confirmação científica da Fonética, que, como sugerido acima, se desenvolveu ao longo da segunda metade do século XIX.

Essa herança encontra continuidade e desenvolvimento no trabalho de Henry Sweet, que se torna, durante as últimas três décadas do século XIX, um dos nomes mais importantes dessa tradição aplicada na Europa. Consequentemente, ele é também considerado, por seus contemporâneos e por autores modernos, um dos líderes intelectuais do Movimento de Reforma.

Já em 1877, Sweet demonstrava sua preocupação com o aspecto aplicado da Fonética e da Psicologia para o ensino de línguas na primeira versão do seu livro *The practical study of languages*, que só viria a ser publicado efetivamente em 1899, apesar de um artigo com o mesmo título ter aparecido no periódico *Transactions of the Philological Society* em 1882.

As ideias de Sweet tiveram uma forte influência sobre Viëtor, outros foneticistas⁴ e professores alemães, como Klinghardt. Da mesma forma que Viëtor, Klinghardt objetivava reformar o ensino de línguas na Alemanha. Para tanto, desenvolveu um experimento com os princípios do novo método, durante o ano letivo de 1887, em um Realgymnasium, em Reichenbach, onde era professor de línguas estrangeiras. Nas aulas, a ênfase que imprimiu durante o experimento fora, naturalmente, na pronúncia e, consequentemente, no referencial teórico da Fonética. A base para tal ele encontrou no livro de Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen English*, publicado em 1885⁵.

A Fonética como base do ensino

O princípio apresentado como fundamental por Sweet é aquele que se refere à importância da Fonética para o ensino de línguas de forma prática ou, nos

3 Felix Franke é considerado um dos mentores intelectuais do Movimento.

4 Os foneticistas alemães, até a eclosão do Movimento, exibiam uma orientação, se comparada com a escola inglesa, mais teórica (KOHLE, 1981, p. 163).

5 A edição inglesa desse título é publicada em 1890 como *A primer of spoken English*.

termos dele, viva. Para ele, e por extensão, para todos os envolvidos com o Movimento de Reforma, a Fonética oferecia a base científica para o desenvolvimento de estratégias práticas, para as desejadas melhorias de sala de aula, ou seja, para subsidiar a “arte da pronúncia”.

A importância de um método apoiado sobre uma sólida base de Fonética tem, conforme Sweet, muitas vantagens. Em primeiro lugar, ela provê o aluno, no seu próprio país, com conhecimentos que ele só adquiriria se ou quando exposto a nativos no país estrangeiro. Da mesma forma, o conhecimento fonético tornaria dispensável a figura de um professor nativo.

Além dessas vantagens, Sweet aponta outras igualmente justificadas pelo contexto de transição do ensino de línguas clássicas para o de modernas. Para ele, a base fonética poderia também fortalecer as associações entre formas e significados no conjunto dos fenômenos linguísticos, funcionando para eliminar ambiguidades de estruturas e vocabulário. A base fonética poderia, ainda, ser aplicada aos estudos literários, mesmo aqueles que têm como fontes textos de línguas clássicas, dando-lhes vida e realidade nos moldes requeridos pelos princípios do Movimento de Reforma.

As vantagens a que nos referimos são mais bem resumidas pelo próprio Sweet no livro *A primer of spoken English*, de 1890. Ele diz:

English people will find a phonetic study of their own language the best possible preparation for the mastery of foreign languages, as well as for the study of general grammar and the science of language including metre, the theory of verse and elocution, and literature generally⁶ (SWEET, 1890, p. x).

O ensino indutivo da gramática e os textos conectados como centro de instrução

Outro princípio abordado por Sweet é o que se refere ao controvertido ensino por regras gramaticais. Ele o faz por meio do argumento de que parte do sistema de uma língua é irracional, o que determina que apenas as combinações racionais possam ser abrigadas por regras.

Consequentemente, ao contrário de alguns reformadores, Sweet advoga um lugar para as regras gramaticais. Para ele, os textos conectados devem formar a base do ensino da gramática seguindo uma abordagem de natureza indutiva. As regras gramaticais, nessa perspectiva, devem ser ilustradas e justificadas por exemplos em forma de sentenças que tenham sentido relacionado ao assunto do texto, funcionando como uma ponte coerente entre o texto e a gramática. Em outras palavras, os textos e a gramática devem estar relacionados no que diz respeito à gradação de conteúdo vocabular e gramatical, de forma a servirem como subsídio de estudo simultâneo e integrado.

Tratada dessa forma, uma análise gramatical torna-se uma “ajuda indispensável”, principalmente quando as línguas envolvidas (materna e estrangeira) são de origens diferentes. No seu livro didático *An Anglo-Saxon Primer*, publicado em 1882, essa preocupação com o caráter funcional da gramática em relação aos textos é ressaltada:

6 “Os ingleses terão um estudo fonético de sua própria língua, a melhor preparação possível para maestria de línguas estrangeiras, bem como para o estudo de gramática geral e da ciência da linguagem, incluindo o metro, a teoria do verso e da elocução e da literatura em geral” (tradução nossa).

The grammar has been based throughout on the texts, from which all words and sentences given as examples have, as far as possible, been taken [...]. What is the use of a grammar which gives a number of forms and rules which the learner has no occasion to apply in his reading?⁷ (SWEET, 1882, p. vii)

Viëtor (1882): deflagração, expansão e reconhecimento dos princípios do Movimento de Reforma

O marco do Movimento de Reforma é, para todos os autores e pesquisadores do assunto, o ano de 1882, quando da publicação do panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren*, por Wilhelm Viëtor (1850-1918). Nascido em Kleeburg, na Alemanha, Viëtor adquiriu experiências como professor de línguas estrangeiras no seu país, onde ensinou Inglês numa Realschulen e, na Inglaterra, com a disciplina Alemão. O panfleto foi, na verdade, escrito durante sua permanência na University College de Liverpool.

Na primeira edição, ele se utiliza do pseudônimo Quosque Tandem para o tom do panfleto, segundo ele próprio “*could be sharper and more outspoken, even perhaps a little outrageous*”⁸ (VIËTOR, 1882, p. 344). A segunda edição aparece em 1886, dessa vez com o seu nome revelado.

A motivação que guia Viëtor a escrever, de forma eloquente e apaixonada, o panfleto é a mesma que moveu boa parte dos profissionais envolvidos com o ensino de línguas na Alemanha e em outros países da Europa. Ele se apresenta convicto de que o ensino de línguas no seu país estava estruturado de forma a sobrecarregar os alunos, sem que se atingisse proficiência alguma. Essa controvertida e persistente preocupação já é inclusive expressa no subtítulo do panfleto “*Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*” e reforçada pela dedicatória que ele faz a Friedrich Wilhelm Frick, autor de *Die Überbürdung der Schuljugend*.

Viëtor inicia sua discussão tratando dos aspectos linguísticos presentes no ensino não só de línguas estrangeiras, mas também da própria língua materna do aluno na Alemanha. Para ele, a parte fonética da língua era inteiramente negligenciada por uma abordagem que confundia características fonéticas com convenções ortográficas.

Nessa linha, Viëtor reclama a necessidade de uma reforma com base na supremacia da língua falada como expressão de uma língua viva. Para tanto, busca frequentemente o suporte e, com isso, revela as influências por ele recebidas, por parte de dois foneticistas ingleses contemporâneos do seu trabalho: Sayce e Sweet. De Sayce (1879, p. 347), “*How to learn a language*”, ele cita: “*Language consists of sounds, not of letters, and until this fact is thoroughly impressed upon the minds, it is useless to expect that languages will ever be studied alright [...]*”. Sua aliança com Sweet, por sua vez, é revelada numa citação de parte do prefácio de *A handbook of Phonetics*, de 1877: “*If our present wretched system of stu-*

7 “A gramática tem sido baseada totalmente em textos, dos quais todas as palavras e sentenças dadas como exemplos foram, tanto quanto possível, retiradas [...]. Qual é a utilidade de uma gramática que fornece um número de formas e regras que o aprendente não tem oportunidade de aplicar em sua leitura?” (tradução nossa).

8 “poderia ser mais agudo e mais franco, talvez até um pouco ultrajante” (tradução nossa).

9 “A língua é composta de sons, não de letras, e até esse fato ser assimilado por todas as mentes, é inútil esperar que as línguas sejam estudadas de forma correta [...]” (tradução nossa).

*dying modern languages is ever to be reformed, it must be on the basis of preliminary training in general phonetics [...]*¹⁰ (SWEET, 1877, p. 359).

No que concerne ao ensino da gramática, Viëtor descreve o seu ensino como ainda baseado na abordagem de Donatus. Em outras palavras, ele protesta contra a memorização de regras gramaticais e listas de palavras isoladas, feita por meio do uso de tradução e oferecida de forma mecânica como acabadas para o aluno. Sobre a impropriedade dessa abordagem, declara:

Not only is this approach the wrong way of treating language, that much is clear, but it is also pedagogically harmful in itself. Instead of having to discover things for himself by his own independent thought and effort, the pupil is presented with everything on a platter¹¹ (SWEET, 1877, p. 356).

Para ele, a abordagem recomendada deve tomar o texto como foco de instrução. O ensino da gramática deve encontrar nesse texto o seu subsídio, devendo ser transmitido de forma indutiva. Essa abordagem, contudo, não dispensa, segundo Viëtor, um trabalho de sistematização do conteúdo gramatical, para o qual ele sugere revisões de conteúdo com o objetivo de solidificar determinados pontos gramaticais não apreendidos satisfatoriamente ao longo de uma lição.

Ainda seguindo os princípios defendidos pelos foneticistas, Viëtor explora o conteúdo das sentenças usadas como base do ensino de línguas, para concluir que palavras isoladas ou sentenças não contextualizadas, usadas apenas para subsidiar considerações gramaticais, causam desinteresse e confusão mental nos alunos. Segundo Sweet (1877, p. 358), para os alunos expostos a essa abordagem “*when [...] eventually leave school, the languages of ancient Rome and Greece as well as the living languages of England and France are as ‘foreign’ in the literal meaning of the word, as they were at the start*”¹².

Alguns dos princípios defendidos pelos reformadores receberam uma forte influência de conceitos elaborados por pesquisadores da Psicologia da Aprendizagem durante as três últimas décadas do século XIX. No que se refere ao argumento de textos conectados, a noção de associação de sentenças contextualizadas identifica-se com o conceito de associacionismo, em discussão em meio aos psicólogos. Nessa perspectiva, o uso da tradução como estratégia básica de ensino de línguas implicaria a formação de associações cruzadas, o que atrasaria o desenvolvimento do aprendizado linguístico.

Sobre o uso da tradução, Viëtor, na verdade, posiciona-se de forma cautelosa e não radical. Ao descrever um plano de aula nos moldes reformistas, sugere que palavras eventualmente não compreendidas pelo contexto possam ser traduzidas num processo participativo de sugestões envolvendo alunos e professores. Quando da parte de compreensão do texto, também aceita a possibilidade de as questões serem feitas inicialmente na língua materna. Essas são, contudo, recomendações para estratégias em níveis elementares de ensino, as quais devem ser utilizadas como verificação de retenção de vocabulário apenas quando necessário. A prática ideal é, segundo ele, o uso frequente da língua estrangeira

10 “Se nosso atual precário sistema de estudar línguas modernas for algum dia reformado, deverá ser com base em formação preliminar de fonética geral [...]” (tradução nossa).

11 “Não só essa abordagem é errada para tratar a língua, como também pedagogicamente prejudicial em si. Em vez de descobrir coisas por ele mesmo, por pensamento e esforço independentes, o aluno recebe tudo de bandeja” (tradução nossa).

12 “quando finalmente saem da escola, as línguas da Roma antiga e da Grécia bem como as línguas vivas da Inglaterra e da França são tão ‘estrangeiras’. no sentido literal da palavra, como eram no início” (tradução nossa).

na sala de aula. Ele diz: “*If we can bring our pupils to think and express themselves in the foreign language in addition to their mother tongue, we shall have accomplished what we set out to do*”¹³ (SWEET, 1877, p. 361).

Viëtor destaca como objetivos básicos do ensino de línguas a compreensão e a reprodução textual. Como recursos para esse fim, reivindica o uso de textos extraídos de uma literatura adequada à idade dos alunos e que faça, acima de tudo, sentido para eles. Recomenda que jogos, histórias, canções e outros recursos motivacionais sejam utilizados como forma de despertar e manter uma atitude positiva em relação à língua ensinada.

Resumidamente, os princípios fundamentais do Movimento de Reforma são, em Viëtor (1882), defendidos de forma incisiva por meio de frases que condenam o uso de regras gramaticais e reclamam a primazia da linguagem oral. Esses princípios são também por ele apontados durante a Conferência de Cheltenham em 1890, como:

Foreign languages are to be learnt primarily by means of connected texts, the grammar being kept in the background; (2) The foreign language should be learnt by imitation, and thinking in it, not by translating; (3) Living languages should be learnt before dead ones¹⁴ (VIËTOR, 1882, p. 335).

Sobre a recepção do Movimento de Reforma na Alemanha durante as duas últimas décadas do século XIX, H. Breyman (1895) registra que mais de 500 trabalhos entre artigos, panfletos e livros foram publicados sobre o ensino de línguas. Ele ainda diz que o assunto foi amplamente discutido em diversos encontros de professores por todo o país e que demonstrações práticas dos princípios foram feitas igualmente em escolas secundárias.

O respaldo oficial dos princípios da Reforma veio, em 1891, por meio da regulamentação *Denkschrift betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schule*. No que concerne ao ensino de línguas modernas, os regulamentos destacam princípios que iremos detalhar mais adiante. Convém, aqui, já citarmos os objetivos adotados por ela para o referido ensino:

Practical knowledge is now considered the main object in modern language teaching. This aim is to be kept in view in the training of modern language teachers, and their residence abroad is to be encouraged to the utmost. The direct object of instruction in foreign languages is to enable the pupils to understand fairly easy French and English authors, and to comprehend spoken English and French, also to use with a certain amount of fluency the simple forms of daily intercourse both orally and in writing. Its indirect object is to open up to the pupils’ minds, as far as possible, the culture and civilization, the life and customs of both foreign nations¹⁵ (apud BREBNER, 1898, p. 50-51).

13 “se pudermos trazer os nossos alunos para pensar e expressar-se na língua estrangeira, para além de sua língua materna, teremos atingido o nosso objetivo” (tradução nossa).

14 “As línguas estrangeiras devem ser aprendidas basicamente por meio de textos conectados, a gramática sendo colocada como pano de fundo; (2) A língua estrangeira deve ser aprendida por imitação, pensando na língua, não por tradução; (3) As línguas vivas devem ser aprendidas antes das mortas” (tradução nossa).

15 “O conhecimento prático passa a ser agora considerado como o objeto do ensino de línguas modernas. Esse objetivo é para ser considerado no contexto da formação de professores de línguas modernas, e a sua residência no exterior deve ser muito encorajada. O objeto direto da instrução de línguas estrangeiras é possibilitar que os alunos compreendam com certa facilidade os autores ingleses e franceses, e utilizem com fluência formas simples de interação tanto por escrito como oralmente. Seu objetivo indireto é abrir as mentes dos alunos, o máximo possível, para a cultura e a civilização, a vida e os costumes de ambas as nações estrangeiras” (tradução nossa).

Como tentamos rapidamente ilustrar, por volta da penúltima década do século XIX, os princípios teóricos que subsidiaram o Movimento de Reforma já tinham sido interpretados pelos profissionais envolvidos de forma compatível com os princípios científicos emergentes da Psicologia e da Fonética. As divergências entre os reformadores, se houve, podem ser mais bem abordadas como discrepâncias no que diz respeito ao grau de adequação dos princípios quando do efetivo trabalho em sala de aula. No clássico *How to teach a foreign language*, de 1904¹⁶, Jespersen (1904, p. 184) reflete a preocupação com uma possível inadequação entre teoria e prática com a ponderação: “*But can such a method as has here been described really be carried out under existing circumstances?*”¹⁷.

Como principal obstáculo para implementação dos princípios, Jespersen aponta os professores, ou melhor, a resistência, provocada por uma formação eminentemente clássica, de alguns profissionais então em atuação. De fato, ele também inclui como um problema os professores mais novos que, não por resistência, mas por inabilidade, não conseguiam desenvolver aulas nos moldes dos princípios do Movimento de Reforma. Para equacionar essas limitações, Jespersen reclama o apoio financeiro para professores fazerem cursos e viagens de treinamento e destaca, como exemplo de incentivo às mudanças necessárias, aquele promovido pela Alemanha. Passados mais de 130 anos, o que se assiste na chamada União Europeia e, em particular, em Portugal é um movimento que guarda semelhanças, em termos de clima de opinião, e descontinuidades, em matéria de princípios teórico-metodológicos.

O MOVIMENTO DE REFORMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL

Consta que Portugal, ao entrar na União Europeia, viu-se agente de uma série de políticas em prol da sua consonância com outros países da comunidade a que pertence (METAS, 2012). Conforme o parecer n. 2/2011, o Estado português, desde 1990, investe na reforma curricular do ensino em decorrência de pesquisas sobre o nível de letramento das pessoas escolarizadas. Isso resultou, em 2001, na elaboração do Currículo Nacional do Ensino Básico – última proposta curricular em Portugal antes do Projeto Metas de Aprendizagem (PORTUGAL, 2011b). Em 2009, de acordo com aquilo que se pode perceber no Programa de Português do Ensino Básico, por entender-se que os programas até então vigentes já estavam ou defasados ou em processo de defasagem, e para dar prosseguimento a essa onda de reformas, surgem os novos programas das disciplinas ou áreas disciplinares que compõem aquele currículo de 2001. Depois, foram criados guiões¹⁸ de implementação dos programas instaurados em 2009.

Ter, contudo, elaborado um currículo educacional moderno e equiparado às tendências internacionais suscitou um esforço de adequação dessas novas práticas pedagógicas aos padrões culturais de ensino e aprendizagem portugueses (METAS, 2012). Em 2012, esse empenho ocasionará o surgimento do Programa Metas de Aprendizagem, inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, tendo sido apresentada pelo Ministério da Educação, como se depreende do texto a seguir:

16 O original em dinamarquês é de 1901.

17 “mas pode tal método, como aqui descrito, ser realmente aplicado nas circunstâncias existentes?” (tradução nossa).

18 Guião s.m. roteiro em português europeu.

A complexidade resultante da sobreposição destas reformas estruturais sucessivas acentuou-se ainda com a introdução subsequente de mudanças e inovações curriculares: novas disciplinas, áreas curriculares não disciplinares, alguns programas novos ou renovados. Os processos de mudança curricular iniciados em 2001 requerem assim uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares. É nessa linha que se situa o Projecto das Metas de Aprendizagem (METAS, 2012).

O Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, nas cláusulas contratuais pactuadas com o Ministério da Educação e Ciência, lembra Afonso (2010), tornou-se o responsável pela elaboração do referido Projeto Metas de Aprendizagem, a partir do qual se comporia um feixe de descritores de desempenho e de competências a serem atingidas ao longo dos anos de escolaridade e ao fim de cada ciclo. Há, por conta disso, uma centralidade no movimento de reforma português, a qual facilita uma instauração sem demora. À universidade (enquanto centro intelectual, científico e difusor do conhecimento) caberia, portanto, a criação de um mecanismo que apoiasse a gestão curricular, que desse coesão a um modelo curricular híbrido, tangenciando as aprendizagens e servindo como ponto de referência sobre os tópicos de aprendizagem cobrados dos alunos em exames. O Projeto Metas de Aprendizagem, em sua primeira fase, foi coordenado por Natércio Afonso – professor da Universidade de Lisboa.

A homologação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico em agosto de 2012, por um lado, vem cumprir, no âmbito do ensino básico, a exigência do Estado em organizar a educação por meio de metas de aprendizagens; por outro lado, representa o fim de uma era – a mais recente delas – atravessada pelos portugueses a fim de melhorar seu sistema educacional (PORTUGAL, 2011b).

Elaboração do novo Programa de Português e seus cinco domínios de aprendizagem

O Programa de Português para o Ensino Básico e Secundário – aludido anteriormente –, para a sua formulação em 2009, contou com o apoio de uma equipe de especialistas em ensino de língua. O texto de introdução do documento garante que esses profissionais aproveitaram as principais correntes teóricas e metodológicas de sua contemporaneidade para aplicá-las em prol do material que eles se incumbiram de criar. A introdução ao documento diz ainda que, conscientes do estado do ensino de língua em Portugal e da defasagem teórica com que os alunos chegam ao nível superior, puderam os pesquisadores delinear as áreas da linguística e da literatura essenciais para a formação rigorosa dos estudantes nessas áreas. Tal programa foi coordenado por Carlos Reis – professor da Universidade de Coimbra – e relaciona-se com o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, publicado em 2001 a partir do momento em que o levaram em consideração para a sua formulação. Além disso, o Programa de 2009 já aludia à criação de metas, conforme se pode evidenciar no excerto de Reis (2009, p. 14):

De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações

verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.

Como base nos documentos consultados, podemos afirmar que, em 2012, todos os pressupostos do Programa de 2009 foram levados em consideração para a criação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Os responsáveis pela elaboração das metas, no entanto, deram interpretação aos pressupostos, temperando-os, como discutiremos adiante, com epistemologias renovadas.

Ainda sobre o Programa de 2009, tão importante para a criação das Metas, devemos dizer que ofereceu uma proposta pedagógica por competências. Há, assim, “competências comunicativas” – aquelas que permitem ao sujeito do ensino agir com o mundo exterior a ele por meio da linguagem verbal – e há “competências específicas” do conhecimento linguístico – como a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito de língua (gramática). Acontece que, para além de serem cinco competências específicas, essas aptidões darão lugar a cinco domínios em que se comporá a disciplina “Português”.

Outra vez, a definição desses domínios do Português no novo currículo quer, por um lado, determinar claramente os domínios de aprendizagem de língua materna com os quais os professores devem preocupar-se e, portanto, direcionar a sua atenção. Por outro lado, essa demarcação dos domínios de aprendizagem permite dar a autonomia necessária aos professores para que, a *sui generis*, sejam planificadas as aulas sem que essas aulas de certo domínio, planificadas por um determinado professor, corram o risco de sair do eixo que liga as suas capacidades às outras previstas pelo programa. Em outras palavras, a definição daqueles cinco domínios específicos garante o investimento docente na formação discente em cada competência autonomamente e, ao mesmo tempo, garante a integração dos conhecimentos adquiridos em cada domínio. Por essa razão, os domínios do português propostos pelos programas de 2009 prometem garantir a formação coerente e integral do estudante em língua materna nos seus diferentes níveis oral, escrito e metacognitivo.

O ensino da gramática e as Metas Curriculares do Português como núcleo coesivo

O documento Programa de Português para o Ensino Básico – referencial teórico para professores de Língua Portuguesa e, mais tarde, para a criação das Metas Curriculares – apresenta uma alternativa ao ensino da Gramática que, em seu percurso histórico pelas terras lusitanas, passou por algumas alternâncias epistemológicas. No contexto em que surge, o programa está influenciado por vertentes teóricas que entendem a gramática como “ciência ao serviço do desenvolvimento da conscientização da língua materna” (FERRAZ, 2007, p. 41). Pelo fato de, nessa altura, os intelectuais portugueses responsáveis pela onda de reforma reconhecerem a importância do ensino da gramática para o aperfeiçoamento linguístico, põe-se em xeque a convicção, entre os docentes de Português, de que o ensino gramatical é insignificativo – mesmo porque Portugal vinha apresentando baixos desempenhos em exames internacionais, o que foi relacionado à insignificação que o ensino gramatical vinha recebendo em sala de aula.

Enquanto texto em tese reformador, o Programa de Português para o Ensino Básico vai de encontro às práticas docentes em voga quando da sua implementação. Entenderá, pelo mesmo motivo, que “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (REIS, 2009, p. 15) é capacidade de quem domina o conhecimento explícito de língua. Isso se daria com a ressalva de que essa competência está assentada na instrução formal, tomando assim um lugar diferente da competência gramatical com a qual o Homem nasce e desenvolve em seu processo de aquisição da linguagem. Assim, se a aprendizagem do conhecimento explícito de língua está a par do conhecimento intuitivo dela, a aprendizagem gramatical implica o desenvolvimento de processos metacognitivos; por outro lado, o efeito de explicitar algo supõe a existência de alguma coisa implícita; no caso da gramática, o conhecimento intuitivo que o alunado traz de casa. Nota-se nessa proposta a influência de vertentes teóricas gerativistas, contemporâneas à sua elaboração. A proposta, na verdade, aproveita a concepção de que a Linguística é uma ciência formal e cognitiva.

Estando em lugar próprio para si, os documentos normativos dão à competência Conhecimento Explícito de Língua atenção específica por parte do professor, tanto para o tratamento do seu conteúdo programático, quanto para o ensino desse conteúdo. Há que existir, então, um trabalho de sistematização do conteúdo gramatical, num espaço e tempo específicos para esse efeito, como refere Reis (2009, p. 19):

Importa notar que, sendo certo que o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita), também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo. Assim, [...] há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática.

Está, pois, o ensino da gramática garantido pelo programa de Português para o ensino básico. Não obstante, no entendimento das autoridades portuguesas, faltava-lhe um instrumento cronológico-programático que apresentasse aos docentes os descritores de desempenho e os ciclos de escolaridade em que se inserem. No dia 18 de abril de 2012, é publicado no *Diário da República de Portugal* o despacho n. 5306/2012, legalizando, entre outras instâncias, a promoção para “a elaboração de documentos clarificadores que dão prioridade aos conteúdos fundamentais, sendo o ensino de cada disciplina curricular referenciado pelos objetivos e conteúdos de cada programa oficial” (PORTUGAL, 2012, p. 13952).

A partir desses documentos classificadores, o desenvolvimento do ensino passa a ser orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares. As Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico têm como texto base os Programas de Português e busca discriminar o que nesses programas é essencial à aprendizagem do aluno, consequentemente, para sua plena formação e bom desempenho nos exames nacionais e internacionais.

Além disso, segundo a proposta de reforma, ao se organizar o ensino em metas de aprendizagem, dá-se às pessoas interessadas – alunos e profissionais da educação – uma clarificação dos objetivos que se devem alcançar em cada ano de escolaridade e ao fim de cada ciclo. As metas tornam-se, assim, uma ferramenta com a qual se aferem os desempenhos e competências imputáveis aos alunos no ensino de língua materna em Portugal ao longo da carreira escolar.

Relativamente aos domínios de aprendizagem, as metas curriculares respeitaram aqueles cinco estipulados pelos Programas de Português e acrescentaram um, estando agora o ensino formal da oralidade, da escrita, da leitura, da gramática e da educação literária a cargo do professor de língua materna. No domínio da Gramática, dizem as Metas:

Pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (BUESCU, 2012, p. 6).

Tanto os Programas quanto as Metas garantem a harmonia do ensino da gramática com os outros domínios de aprendizagem em língua materna. Quer-se assegurar um ensino gramatical baseado na interdisciplinaridade (pois relaciona-se com outros domínios do Português). Se, por um lado, é o Guião de Implementação de Conhecimento Explícito de Língua que cobre uma fundamentação teórica e uma abordagem metodológica para as aulas no domínio da Gramática, por outro lado, são as Metas as responsáveis pela garantia e harmonia dos tópicos científico-metodológicos a serem estudados ao longo do percurso escolar.

Sobre a competência Conhecimento Explícito de Língua, por exemplo, já dizia o Guião, ser entendida como uma competência nuclear, a par das outras previstas pelo currículo; o seu ensino deve ser autônomo e não objeto instrumental no ensino de línguas por causa da sua transversalidade. A elaboração das Metas Curriculares, por seu turno, vem reforçar essa proposta e apontar-lhe um caminho a ser seguido, o que vai na direção cronológico-metodológica definida pelas metas.

Essas concepções só fazem sentido tendo como referência um conhecimento implícito de língua, o qual o aluno usa para fins de comunicação eficientemente. Entretanto, esse conhecimento implícito é intuitivo e não pode o aluno refletir sobre a língua que fala de maneira suficientemente rigorosa sem uma devida instrução que o conduza a explicitar as regularidades e a forma como a língua se organiza. Por isso, para o Guião, “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (COSTA, 2009, p. 10). Nessa concepção, pode-se perceber a importância que a língua usada pelo aluno recebe em sala de aula. As novas propostas querem que aquilo que se costuma chamar “idioleto” seja usado em favor dos alunos nas aulas de gramática.

Se os alunos são falantes competentes em sua língua materna, então torna-se descabido dizer que os alunos não sabem gramática. É certo que há nos estudantes de língua materna um grande conhecimento gramatical implícito, e o professor não fazer uso desse fato em prol do ensino de língua é descartar um

grande aliado – daí a necessidade de diferenciar o ensino do funcionamento da língua do ensino de conhecimento explícito de língua. Crê o Guião que, ao se ensinar o funcionamento da língua, entende-se o objeto de estudo como algo externo aos estudantes, ao passo que, ao se ensinar conhecimento explícito de língua, pressupõe-se que o objeto de estudo está localizado num nível psicológico implícito ao estudante.

Entender o ensino de gramática por esse viés, diz Costa (2009), possibilita ao professor e ao aluno uma série de recursos didático-pedagógicos inacessíveis perante outra atitude teórico-metodológica. Ainda de acordo com Costa (2009), a tomada de consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos, por exemplo, permite ao professor tirar proveito dos níveis gramaticais já adquiridos para ensinar outros ainda não alcançados pelo aluno, sejam eles os que só se aprendem em contexto formal ou aqueles de aquisição tardia. Saber os aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea auxiliará os professores na seleção dos níveis gramaticais a serem mobilizados para a aprendizagem de aspectos da língua ainda não adquiridos pelos alunos. Assim, destaca Costa (2009), investir num ensino que vise à busca de regularidades permite que o aluno saia das imposições da gramática tradicional e, tendo aprendido tudo aquilo que é regular, tenha apenas de memorizar as irregularidades. Torna-se, aliás, incoerente um ensino meramente normativo quando o objetivo é tornar explícito um conhecimento implícito, por isso entender o ensino da gramática pelo viés do Guião permite orientar o ensino da gramática a caminhos que vão para além da correção do erro.

CONCLUSÃO

No século XIX, viram-se os reformadores da área de ELE desenvolverem metodologias a fim de mudar um quadro de ensino que consideravam obsoleto por estar baseado em princípios já colocados em causa pelos resultados das pesquisas científicas contemporâneas a eles. A par disso, o descontentamento dos pais e dos próprios alunos ao adquirirem a língua estrangeira impulsionou aquela reforma. No século XXI, em Portugal, os reformadores – dessa vez impulsionados por mudanças no quadro político português e também no desempenho dos alunos em exames internacionais – chegam, outra vez, à conclusão de que o ensino de línguas deve ser reformulado.

Há, no que diz respeito ao colima de opinião, algumas disparidades em relação aos dois movimentos de reforma. A mais visível delas diz respeito à rapidez com que a mudança é implementada. Enquanto os reformistas de ELE eram dispersos, a proposta de reforma em Portugal parte do governo central, por isso há, no primeiro caso, uma inviabilização de reforma repentina, enquanto, no segundo, isso é possível.

Por outro lado, é possível elencar uma série de práticas e fenômenos que se relacionam num movimento pendular de 130 anos. Vejamos quais são eles:

1. Se, no século XIX, Sweet já advogava um lugar para a gramática, no século XXI ela também terá seu espaço reservado. Antigamente, julgava-se que textos conectados deveriam formar as bases do ensino em gramática, proporcionando, assim, uma ligação entre as aprendizagens em dois níveis da linguagem verbal, quais sejam, o nível escrito (texto) e o nível metacognitivo (gramática). Na

atualidade, as metas curriculares preveem o ensino da gramática relacionado aos outros domínios previstos pelo programa, ligando os níveis linguísticos e metacognitivos outra vez. Assim, os reformadores antigos criticavam um estudo unidisciplinar; os atuais reformadores voltam a fazer essa crítica e dizem que a gramática deve ser ensinada em sintonia com mais de um domínio.

2. Quando, 130 anos atrás, os reformadores do ELE propuseram um ensino baseado na leitura, na oralidade e no conhecimento gramatical, estavam – embora não o chamassem assim – dividindo o ensino de Língua por competências. Em 2012, as Metas Curriculares de Português também vão dividir o ensino por competências, quais sejam, leitura, escrita, oralidade, conhecimento explícito de língua e educação literária.

3. Quer-se, desde a reforma ELE, que dedução seja considerada. A reforma portuguesa buscará, de novo, essa consideração nas salas de aula.

4. Já no século XIX, a linguística tinha um *status* de ciência mental. Recentemente, a preocupação com o caráter cognitivo da gramática em relação ao aluno é ressaltada.

5. Aquilo que hoje costuma-se chamar idioleto teve sua utilização reclamada pelos reformadores do ELE. A proposta portuguesa volta a exigir lugar para essa variedade num ensino/aprendizagem de língua eficaz.

6. A antiga reforma vai contra o controverso ensino de regras gramaticais, assim como a recente mudança não quer ensinar regras gramaticais, mas explicitar a regularidade do sistema linguístico.

7. Os textos conectados devem formar a base do ensino da gramática, seguindo uma abordagem de natureza indutiva – diziam os antigos reformadores. Os textos devem formar a base do ensino de gramática – dizem os recentes reformadores.

8. Recomendava-se que jogos, canções e outros recursos motivacionais fossem utilizados como forma de despertar e manter a atitude positiva em relação à língua ensinada. Recomenda-se um laboratório de linguagem.

9. Queria-se a participação dos alunos na aprendizagem. Quer-se a participação dos alunos na aprendizagem.

10. Ensinar primeiro a gramática contextualizada, depois sistematizar as regras: era o que diziam os reformadores ELE. Ensinar primeiro a gramática contextualizada, depois sistematizar as regras. Não se dispensa o trabalho de sistematização nos dois casos.

Essas considerações levam-nos a fazer referência às palavras de Kelly, em seu clássico de 1969, *25 centuries of language teaching*. Para ele, os princípios teóricos disponíveis para o ensino de línguas não sofreram mudanças significativas ao longo de toda história. As aparentes mudanças dizem respeito aos meios e recursos usados, a partir dos princípios, para a definição de métodos. Dito de outra maneira, o que sofre uma mudança constante é a forma como os princípios e os procedimentos são apresentados a uma geração. Consequentemente, vista sob a ótica da rede de fatores que constituem a manifestação de uma prática pedalingüística, a razão para o surgimento de uma ideia, para a sua utilização, bem como para o seu abandono e ressurgimento, só pode ser encontrada na sociedade em que essa prática foi desenvolvida.

THE REFORM MOVEMENT IN LANGUAGE TEACHING AND THE CURRICULUM GOALS FOR PORTUGUESE – 130 YEARS THAT RELATE

Abstract: Motivated and guided by Koerner (1989), for whom the historical knowledge about a discipline is what characterizes the true scientist, we aimed at describing and explaining the influence of extra linguistic factors upon the formulation and execution of approaches and methods, programs and plans for language teaching. In this article, two movements of reform, separated by 130 years, the Reform Movement in Language Teaching, 1882, and the Curriculum Goals, 2012 are described and discussed based on the framework of Linguistic Historiography. In the final considerations, the continuities and discontinuities identified in the comparative analysis are explained by the climate of opinion that characterized each periods and by the pendulum model that demonstrates that the two movements of reform are related.

Keywords: Language teaching. Historiography. Reform movement.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. (Coord.). *Projecto “Metas de Aprendizagem”*. Lisboa: IEUL, 2010. Disponível em: <<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/281817.PDF>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BREBNER, M. *The method of teaching modern languages in Germany*. London: Cambridge University Press, 1898.
- BREYMAN, H. *Die neusprachliche Reform – Literatur von 1876-1893 – eine bibliographisch – kritische Übersicht* Leipzig 1895.
- BUESCU, H. C. et al. *Metas curriculares de Português: ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: MEC/DGE, 2012.
- COSTA, J. et al. *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico: conhecimento explícito de língua*. Lisboa: MEC, 2009.
- FERRAZ, M. J. *Ensino de língua materna*. Lisboa: Caminho, 2007
- FRANKE, F. *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Heilbronn: Henninger, 1884.
- GILBERT, M. The origins of the Reform Movement in Modern Language Teaching in England (Part I, II, III). *The Durham Research Review*, Durham, n. 4, p. 1-9, 1953; n. 5, p. 9-18, 1954.
- HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- JESPERSEN, O. *How to teach a foreign language*. London: Swan & Co. LTD, 1904.
- KELLY, L. *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House, 1969.
- KOERNER, K. *Practicing linguistic historiography: selected essays (Part I)*. Amsterdam: John Benjamin, 1989.
- KOHLER, K. Three trends in Phonetics: the development of Phonetics as a discipline in Germany since the nineteenth century. In: ASHER, R. E.; HENDER-

SON, J. (Ed.). *Towards a history of Phonetics*. Edinburgh: At the University Press, 1981. p. 161-177.

LUNA, J. M. Por uma historiografia da formação de professores de Português como Língua Estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba, n. 86, p. 61-79, jul./dez. 2012.

METAS de aprendizagem. Lisboa: MEC/DGIDC, 2012. Disponível em: <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PORTUGAL. Parecer n. 2/2011, de 14 de dezembro de 2010. Parecer sobre as Metras de Aprendizagem em Preâmbulo. *Diário da República*, 2ª série, n. 1. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 3 jan. 2011a.

PORTUGAL. Despacho n. 17169/2011, de 12 de dezembro de 2011. *Diário da República*, 2ª série, n. 245. Lisboa: MEC, 23 dez. 2011b.

PORTUGAL. Despacho n. 5306/2012, de 14 de abril de 2012. *Diário da República*, 2ª série, n. 77. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 18 abr. 2012.

REIS, C. (Coord.). *Programas de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: MEC, 2009.

SAYCE, A. H. "How to learn a language", a review of how to learn Danish (Danish-Norwegian), by E. C. Otté. *Nature*, London, n. 20, p. 93-94, 1879.

SWEET, H. *A handbook of Phonetics*. Oxford: Clarendon, 1877.

SWEET, H. *An Anglo-Saxon Primer*. Oxford: Clarendon Press, 1882.

SWEET, H. *The practical study of languages*. Transactions of the philological society. London: Oxford University Press, 1899. p. 577-599.

SWEET, H. *Elementarbuch des Gesprochenen Englisch*. Oxford: Clarendon Press, 1885.

SWEET, H. *A primer of spoken English*. Oxford: Clarendon Press, 1890.

SWEET, H. *First steps in Anglo Saxon*. Oxford: Clarendon Press, 1897.

SWEET, H. *The practical study of languages*. A guide for teachers and learners. London: Dent, 1899. Republicado pela Oxford University Press em 1964, editado por R. Mackin.

VIËTOR, W. Language teaching must start afresh! A contribution to the question of stress and overwork in schools. 1882/86. Tradução do alemão. In: HO-WATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. Apêndice, p. 340-363.

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em fevereiro de 2016.