

Método de Gramática e Tradução e Método Direto no ensino de inglês no Brasil: uma análise historiográfica

Ronaldo de Oliveira Batista¹
Cássia Cristina Marques Venezuela²

Resumo: Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a influência do Método de Gramática e Tradução e do Método Direto no ensino de inglês no Brasil no início do século XX. A partir de uma análise historiográfica que considera a retórica adotada pelos defensores de cada método para advogar a favor de sua adoção. Propõe-se uma interpretação da influência que dois métodos de ensino de línguas estrangeiras tiveram no contexto educacional brasileiro. Constituem-se como material de análise: escritos de Carneiro Leão (1932, 1935); a Reforma Francisco de Campos, de 1931, e Instrução para execução do Decreto n.º 20.833, que estabelecia a adoção do Método Direto (1931). Entende-se que a análise desses métodos e dos discursos que os sustentam permite evidenciar a dimensão ideológica por trás das práticas educacionais, muitas vezes negligenciada, ainda que presente nas escolhas pedagógicas e políticas que moldaram o ensino de línguas no Brasil. Argumenta-se, ainda, que a falta de fundamentação empírica para justificar a superioridade de um método sobre o outro revela uma tendência a substituir métodos com base em preferências ideológicas, em vez de critérios científicos, prática comum no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Historiografia Linguística. História da Educação. Métodos de ensino de língua estrangeira.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar, pela ótica da Historiografia Linguística (cf. Swiggers, 2019, 2024[1981]; Altman, 2019, 2021; Batista, 2013, 2020, 2025), a influência do Método de Gramática e Tradução e do Método Direto no ensino de inglês no Brasil do começo do século XX. O estudo dos métodos de ensino de línguas estrangeiras é complexo e multidisciplinar, uma vez que envolve as dimensões linguística (posições intelectuais e científicas assumidas—ou implicadas—pelos autores de textos em exame) e social (contextos em que o conhecimento

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003-atual). Doutor em Linguística (USP, São Paulo, Brasil), com estágios de pós-doutorado na Bélgica e em Portugal. Pesquisador do Instituto de Pesquisas Linguísticas Sedes Sapientiae para estudos do português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP/PUC-SP). Membro pesquisador colaborador do Laboratório de Historiografia da Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal), do Centro de Linguística da Universidade do Porto (Porto, Portugal). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7216-9142>. E-mail: ronaldo.batista@mackenzie.br.

² Professora da Graduação em Letras da Faculdade Cultura Inglesa (2017-atual). Mestra em Literatura Alemã (USP, São Paulo, Brasil). Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie com bolsa CAPES Proex. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-8496-1518>. E-mail: cassia.vene@gmail.com.

se manifesta, englobando instituições, agências de fomento, comunidades científicas, formas de sociabilidade) do chamado conhecimento linguístico. A Historiografia Linguística emerge como abordagem teórico-metodológica adequada para a investigação do ensino de inglês no Brasil do século XX, uma vez que proporciona análise do conhecimento linguístico em sua vertente pedagógica em diferentes contextos temporais. Por meio dessa perspectiva, é possível não apenas descrever o conhecimento linguístico em determinada época, mas também compreender suas características cognitivas e políticas.³

Um questionamento central conduz a argumentação neste artigo: como ocorreu a transição do Método de Gramática e Tradução para o Método Direto no ensino de línguas estrangeiras no Brasil durante a primeira metade do século XX?

A periodização desta análise considera marcos históricos da educação brasileira que influenciaram o ensino de línguas estrangeiras durante o início do século XX: a Reforma Francisco Campos (1931) e a Instrução para Execução do Decreto n.º 20.833 (1931). A Reforma estabeleceu novo panorama para o ensino no país, e a Instrução especificou diretrizes para o ensino de francês e outros idiomas no Colégio Pedro II e instituiu o Método Direto como abordagem pedagógica a ser adotada no ensino de línguas estrangeiras, substituindo o Método de Gramática e Tradução.

Nesse contexto social e pedagógico, destacou-se a figura de Antônio Carneiro Leão (1887–1966), para quem o momento era adequado para uma “reforma radical” no ensino de línguas estrangeiras no ensino secundário, com o governo federal liderando o processo. Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884–1980), geógrafo e então diretor do Colégio Pedro II, apoiou a reforma implementada pelo ministro Francisco [Luís da Silva] Campos (1891–1968) nas escolas secundárias públicas. A partir da publicação do Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, foi estabelecida comissão no Colégio Pedro II. Formada por Delgado de Carvalho, o tradutor Adrien Delpech (1867–1942), o filólogo Antenor Nascentes (1886–1972), o autor de livros didáticos de português Julio Nogueira (fl. década de 1930), o autor de livros e dicionários didáticos de inglês Oswaldo Serpa (fl. década de 1930) e Carneiro Leão. Após várias reuniões consecutivas, a comissão elaborou a instrução que orientaria o ensino do francês e de outros idiomas no Colégio Pedro II, resultando na Instrução para Execução do Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1932). De acordo com Chaguri (2017), Carneiro

³ Segundo Altman (1998), a Historiografia Linguística deve investigar tanto a dimensão cognitiva (relacionada ao conteúdo intelectual de documentos históricos, isto é, as fontes de análise) quanto a dimensão social do conhecimento linguístico.

Leão, que era professor de francês, foi o principal promotor do “novo” Método Direto, o qual, segundo ele, proporcionava aprendizado mais prático e dinâmico das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão), e se opunha ao “método clássico”, utilizado até então (o Método de Gramática e Tradução). Ainda segundo Leão, no Método Direto a língua seria tratada como viva e real, com ênfase no vocabulário e nas situações cotidianas dos alunos, visando o desenvolvimento da educação linguística de forma mais próxima da realidade dos estudantes.

A partir desses marcos (definidos como hipótese de trabalho a guiar o recorte temporal), foram selecionados os materiais de análise, isto é, os documentos históricos: a Reforma Francisco de Campos (1931); a Instrução para Execução do Decreto n.º 20.833 (1931) e escritos de Carneiro Leão (1932, 1935).

Sendo assim, constituem-se como parâmetros e categorias de análise⁴ dos documentos históricos (cf. Altman & Lourenço, 2023; Batista, 2025; Mesquita & Vieira, 2025): (i) parâmetros internos orientam observação dos documentos históricos em relação aos modos de organização e constituição intelectual/cognitiva do material de análise: metalinguagem presente nos documentos em relação a métodos; definições de ensino de línguas estrangeiras; caracterização e propósitos de métodos de ensino; (ii) parâmetros externos de análise colocam em evidência: clima de opinião no qual emergiram e circularam os documentos; formação e atuação profissional dos autores dos documentos; formas de institucionalização das propostas de ensino presentes nos documentos.

Ao desvelar essa interação, este artigo busca analisar os desdobramentos da adoção do Método Direto no ensino de inglês no Brasil, com três eixos centrais: 1) investigar os princípios que sustentaram o processo de legitimação do método; 2) compreender sua relação com a exclusão da tradução como ferramenta pedagógica, frequentemente associada a práticas consideradas ultrapassadas; e 3) articular essa discussão histórica às dinâmicas do ensino atual, oferecendo elementos para discutir como pressupostos ideológicos de um método influenciam a configuração atual das práticas pedagógicas.

Sobre método no ensino de línguas estrangeiras

⁴ Entende-se que parâmetros de análise são dimensões/pontos de vista de observação de documentos históricos e podem se caracterizar como internos (conteúdo intelectual) e externos (contexto histórico e social). A partir desses parâmetros (também chamados de dimensões de análise) são definidas as categorias de análise a partir das quais serão analisados os materiais (cf. BATISTA, 2025b).

De acordo com Richards & Rodgers (2016 [1986]), um método de ensino de línguas estrangeiras é constituído por três componentes interligados: abordagem, design e procedimento. A abordagem fundamenta o método, estabelecendo bases teóricas sobre a natureza da linguagem e os processos de aprendizagem. Ela define princípios que nortearão a organização do ensino. O design, por sua vez, refere-se à estruturação do curso, determinando como os princípios da abordagem serão aplicados na prática. Ele envolve a seleção de materiais, a organização das atividades e a definição dos objetivos de aprendizagem. Por fim, o procedimento compreende ações concretas realizadas em sala de aula para implementar o design, como técnicas de ensino, atividades interativas e recursos utilizados. Em resumo, a abordagem fornece o arcabouço teórico, o design estrutura o curso e o procedimento concretiza as atividades de ensino.

Embora essa perspectiva ofereça uma análise das dimensões internas de um método (ou seja, o que esse método entende por “língua” e por “aprendizagem”), é preciso ressaltar que a implementação de um método em um determinado contexto educacional transcende esses componentes. A dimensão externa, que engloba o contexto político, social e histórico, exerce uma influência significativa na forma como os métodos são adaptados e vivenciados na prática. Ao analisarmos a trajetória dos métodos de ensino de línguas na escola brasileira, por exemplo, percebemos que fatores como políticas educacionais, recursos disponíveis e a formação dos professores determinaram a maneira como os métodos foram implementados e seus resultados.

Transição de métodos no ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Em Didática especial de línguas modernas (1979 [1957]), Valnir Chagas descreve que o aperfeiçoamento da imprensa na primeira metade do século XVI despertou no homem da Renascença um entusiasmo pelo estudo da Antiguidade Clássica, que conseqüentemente gerou a necessidade de disciplinar o ensino do grego e do latim. O objetivo de ensino dessas línguas era a leitura de grandes obras produzidas por autores gregos e romanos, o que incentivava os professores a se aterem ao aspecto formal do ensino. Para Chagas, foi o formalismo gramatical do estudo do latim que gerou o Método de Gramática e Tradução. Esse método incentiva a aprendizagem da estrutura gramatical de uma língua a partir da tradução de textos literários. Schmidt, em O Ensino científico das línguas modernas (1958 [1935], p. 26), chamava o ensino

que se utiliza da tradução de “método indireto, gramatical ou clássico”, pois segundo ela, ao se utilizar de tradução, o professor não utilizava da própria língua estrangeira como meio de ensino.

Schmidt (1958 [1935]) situa a Alemanha como o local de origem do Método Direto. A reforma do ensino de línguas, iniciada na segunda metade do século XIX com o desenvolvimento da fonética, defendia “o ensino do idioma estrangeiro por meio desse mesmo idioma, sob a forma intuitiva” (SCHMIDT, 1958 [1935], p. 27). A autora aponta o ano de 1882 como o marco inicial dessa reforma, quando Wilhelm Viëtor (1850–1918), foneticista e professor da Universidade de Marburgo, publicou o livro *Der Sprachunterricht muss umkehren* (O ensino de línguas tem de mudar).

No entanto, Howatt (1985) afirma que preceitos do Método Direto já eram registrados no século XVI. O autor cita o caso do filósofo Michel de Montaigne (1533–1592), cujo pai contratou um tutor que se comunicava apenas em latim desde sua infância. A aprendizagem ocorreu por imersão, sem ênfase no estudo sistemático da gramática, princípio que posteriormente caracterizaria o Método Direto.

O Método Direto propunha o ensino de uma língua estrangeira a partir do uso dessa língua. O professor deve garantir a compreensão dos alunos a partir da utilização de recursos como realia, discos, lápis, giz, livros, cadernos, tinteiros, canetas, régua, borracha, caixas, relógio com ponteiros móveis e calendários no ensino de línguas estrangeiras. Esses materiais buscavam estabelecer associação imediata entre conceitos e expressão oral, sem recorrer à mediação por tradução. Quanto ao estudo gramatical, previa-se abordagem pontual em casos de uso frequente nas séries iniciais, com sistematização progressiva nas etapas seguintes. A tradução, nesse contexto, era excluída das práticas pedagógicas (Chagas, 1979 [1957], p. 118).

O pensamento de Carneiro Leão encontra eco nas ideias do Método Direto, que concebe o aprendizado de uma língua a partir de seu uso em atividades de oralidade na sala de aula. Em *O Ensino das Línguas Vivas*, publicado em 1935, o autor defendia que o objetivo do aprendizado de uma língua estrangeira era possibilitar “[...] contato direto e imediato dos homens de uma pátria com os homens de outra” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 26). Na mesma obra, o autor também apresenta insatisfação com as aulas de línguas estrangeiras que existiam no Brasil na época: “[...] o ensino de línguas foi sempre um dos pontos mais fracos da educação secundária brasileira” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 17). Em outras palavras, Carneiro Leão

considerava que o desenvolvimento da oralidade era a principal habilidade a ser alcançada no ensino de uma língua estrangeira.

Kelly, em *25 Centuries of Language Teaching* (1969, p. 25), destaca que o ensino de uma língua estrangeira pode ter dois principais focos: significado e gramática. Ele classifica métodos que se apropriam da tradução como centrados no significado. Professores do século XIX, por exemplo, consideravam a tradução como “a única maneira de transmitir significado” (KELLY, 1969, p.25), afirmação rejeitada por intelectuais que apoiavam o Método Direto. Segundo Kelly (1969, p. 25), os professores mais tradicionais, adeptos do Método de Gramática e Tradução, manifestavam desprezo por aqueles que defendiam o ensino direto. Essa atitude contribuiu para que os defensores do Método Direto rejeitassem, de forma generalizada, qualquer aspecto relacionado ao método tradicional.

Outro aspecto do Método de Gramática e Tradução que enfurecia os professores partidários do Método Direto era sua dependência da etimologia. No Método de Gramática e Tradução, a etimologia era a melhor maneira de abordar o significado de palavras. Segundo Kelly (1969, p. 31) o ensino de etimologia se manteve relevante até o século XVII, quando os gramáticos entenderam que as línguas modernas românicas, como francês, italiano, espanhol eram descendentes genéticos do latim, o que fortaleceu a etimologia como aspecto crucial do ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, para verdadeiramente entender uma palavra, era preciso entender seu significado e sua origem latina. Isso pode ter gerado a percepção descrita por Oliveira (2015, p. 75), que menciona que, dado o grau de complexidade gramatical do grego clássico e do latim, era comum acreditar que o ensino de latim fosse importante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Podemos relacionar essas ideias com a proposta de Kelly (1969), que diferencia a aprendizagem formal/informal de um idioma. Segundo o autor, a história negligenciou os registros relacionados à aprendizagem informal, havendo apenas registros da aprendizagem formal, acadêmica:

Como estabelecemos nossos limites no ensino, que não está automaticamente vinculado à aprendizagem, tivemos que negligenciar a aprendizagem informal de línguas, que não alcançava aceitação acadêmica e política. Embora as línguas além do grego e do latim fossem aprendidas antes do século XIII, elas não eram formalmente ensinadas e, por isso, não encontram espaço neste livro (Kelly, 1969, p. 2, tradução nossa).

Além disso, no contexto de ensino de latim no Brasil, é preciso lembrar que ele se relaciona com nosso processo de colonização. Segundo Leite & Castro (2014), nos primeiros dias após a chegada ao Brasil, os jesuítas fundaram a primeira escola de leitura e escrita da colônia, seguida por outras, como o Colégio de Todos os Santos, em 1556, em Salvador. Durante os 210 anos em que administraram a educação brasileira, ofereceram todos os níveis de formação, tanto para os nativos quanto para os governantes. Sua atuação educacional era baseada na *Ratio Studiorum*, diretriz que orientava a organização do sistema educacional e o currículo dos padres. O ensino do latim e das humanidades era central, sendo o latim tanto uma disciplina quanto o meio principal para transmissão do conhecimento. O lugar do latim no currículo das escolas jesuítas, refletia seu uso no mundo letrado europeu da época. Já distante de sua associação exclusiva com a cultura romana, no currículo jesuíta o latim era utilizado não apenas para preservar os elementos da cultura clássica, mas também como meio de expressão do pensamento e da cultura europeus contemporâneos. Assim, o ensino de latim desempenhava papel central, não apenas relacionado ao mundo acadêmico ou à Antiguidade, mas também como principal veículo de transmissão das ideias e do pensamento cristão e secular.

Ainda segundo Leite & Castro (2014), a expulsão dos jesuítas ordenada pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, 1699–1782) em 1759 impactou diretamente a educação brasileira, pois quase todos os professores da colônia foram afastados. Influenciado pelos ideais iluministas, Pombal buscava substituir a organização eclesiástica do ensino por uma abordagem laica. O Verdadeiro método de estudar (1746), de Luís António Verney (1713–1792), foi a obra do período cujas proposições guiaram as reformas pombalinas. Verney criticava o método dos jesuítas, que segundo ele focava excessivamente na memorização de regras gramaticais e dedicava pouco tempo à leitura. O autor defendia uma posição oposta à dos jesuítas: ele defendia reformas educacionais baseadas no estudo da Antiguidade Clássica para que os estudantes se vinculassem à tradição e à cultura clássicas, pois apenas por meio dos textos dos grandes autores latinos seria possível entender e conhecê-las. O método de ensino de língua escolhido por Verney, embora busque proficiência na leitura do latim, se alinhava mais com os métodos que tratavam o latim como língua viva. No entanto, ao enfatizar a importância dos clássicos como tradição, relegava ao latim o papel de língua morta e, portanto, não falada, não escrita.

Almeida Filho (2001) afirma que o método de Verney estava ancorado nas ideias de Locke relacionadas à utilidade da cultura, o que começou a distanciar o ensino de latim das

propostas humanistas de ornamentação do espírito. Isso pode ter representado o início do declínio do ensino de língua latina no Brasil. Ainda em 1809, o Rei D. João VI (1767–1826) assinou a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, o primeiro registro oficial de uma cadeira de língua viva. Um dos propósitos de ensinar línguas estrangeiras vivas (a Decisão n. 29 determinava o ensino não só de inglês, mas também de francês e italiano) era o afastamento da pedagogia escolástica. Além disso, o ensino de línguas vivas era considerado “útil”, pois representava a possibilidade de uso imediato no contato com aliados estrangeiros.

Segundo Fogaça & Gimenez (2007), os próximos anos foram de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Segundo os autores, em 1892, a carga horária semanal destinada ao ensino de línguas modernas chegava a 47 horas, terminando com 17 horas obrigatórias em 1929. Durante a República, o ensino de idiomas vivos foi reduzido a dois, sendo estes o francês e o inglês, ou alternativamente o alemão, com uma média de três anos de instrução para cada um deles. Além disso, não havia diferenciação em método de ensino para línguas clássicas e modernas. Segundo Oliveira (2006), um relatório de 1884 relata que o inspetor-geral do Colégio Pedro II, Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho (1854–1890), reuniu-se com a congregação do colégio por 13 vezes ao longo do ano de 1883 para discutir a organização do ensino da filosofia, mas em diversas sessões ocuparam-se do ensino de línguas:

A primeira indicava ser conveniente a conservação do estudo da Língua Vernácula dividido em três cursos estabelecidos pelo regulamento vigente, por facilitar a aprendizagem das outras Línguas e ser indispensável. [...]. A segunda conclusão dispunha que as Línguas Vivas deveriam ser ensinadas de modo que os alunos entendessem as obras nelas escritas. Para tanto, era preciso começar tal estudo nos primeiros anos do curso, [...] para a aquisição de boa pronúncia. [...] Tal medida, segundo a conclusão terceira, não pretendida restringir às classes inferiores o ensino das Línguas Vivas, mas tornar os alunos mais aptos a prestar os Exames Finais, no sétimo ano. [...] A quarta conclusão estabelecia a progressão das Línguas Vivas: quando os alunos estivessem já adiantados em Latim e Francês, [...] estariam prontos para iniciar o tirocínio de Inglês, e depois do Alemão. No quarto ano do estudo do Latim, conforme a conclusão quinta, os alunos poderiam começar o Grego, conhecendo assim um maior número de prosadores e poetas [...]. Quanto à Gramática de qualquer uma das Línguas, suas definições, divisões e classificações deveriam ser, tanto quanto possível, unificadas e simplificadas, pois tal complicação servia apenas para confundir o espírito dos meninos (conclusão 6.^a). **Cada professor poderia escolher o método que lhe parecesse melhor (conclusão 7.^a), desde que não sacrificasse o que recomendava o regulamento vigente com ‘minudencias grammaticae’, ou obrigasse os alunos a Temas e traduções muito extensas** (Oliveira, 2006, p. 277-278, ênfase adicionada).

Ou seja, os professores de línguas vivas ou clássicas tinham a liberdade de adotar o método que preferissem, e provavelmente todos se utilizavam de tradução em suas aulas.

A próxima mudança educacional brasileira que impactou o ensino de línguas estrangeiras foi a Reforma Francisco de Campos, de 1931. A Reforma marcou um período de transformação no ensino secundário. Com o objetivo de modernizar e padronizar esse ensino, a reforma estabeleceu uma série de medidas que visavam conferir maior organicidade à cultura escolar. Como o aumento da duração do curso secundário, que foi dividido em dois ciclos distintos, e a adoção da seriação do currículo, ou seja, a organização do conteúdo em séries anuais. Além disso, a frequência às aulas passou a ser obrigatória para todos os alunos, e um sistema de avaliação detalhado e regular foi instituído para acompanhar o desempenho dos estudantes.

A Reforma Francisco de Campos levou à Instrução para Execução do Decreto n.º 20.833, de 1931, que instituiu o Método Direto como a abordagem pedagógica a ser adotada no ensino de línguas estrangeiras, substituindo o Método de Gramática e Tradução, no Colégio Pedro II. A Instrução determina que o Método Direto deve ser adotado desde a primeira aula dos cursos, que as aulas devem acontecer em idioma estrangeiro e que a tradução não é recomendada:

Art. 1º O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, **terá caráter minimamente prático** e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, **adotando-se o método direto desde a primeira aula.**

[...]

Art. 2º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, **no idioma que se tem de ensinar.**

§ 1º — **A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível.**

§ 2º — A língua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam os escritores contemporâneos mais recomendáveis.

§ 3º — **Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer à língua portuguesa para explicações indispensáveis**, que ainda não possam ser dadas pelo método direto (BRASIL, 1932, ênfase adicionada).

O discurso de modernização que permeia a Reforma Francisco de Campos também é presente no discurso da Instrução, que foi influenciada pelas ideias de Carneiro Leão, que identificou a necessidade de reformar o ensino de línguas estrangeiras no país, alinhando-o às demandas do currículo secundário na década de 1930 (Chaguri & Machado, 2019).

Para Carneiro Leão, o uso do Método Direto na aprendizagem de línguas estrangeiras ajudaria o aluno do ensino secundário a crescer, desenvolver e enriquecer seu aprendizado, além de criar oportunidades para melhorar seu comportamento social e humano, em conjunto com outras áreas do saber:

O homem só conhece pela experiência, interpretada pela inteligência. É a acção da experiência opera-se segundo o fim que se tem em vista obter. A experiência será apercebida de uma ou de outra maneira, conforme o intuito seja conseguir noções tendentes a uma attitude social de cultura, ou a uma capacidade technica, destinada á conquista de aptidão nova para a luta por determinada posição na comunidade (Carneiro Leão, 1932, p. 293).

O pensamento de Carneiro Leão estava em consonância com o pensamento da época sobre a renovação educacional. Os anos 1930 foram um período de disputa na escola brasileira, em que o grupo autodenominado “Escola Nova” buscava organizar a escola como “um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (Saviani, 2007, p. 244).

Ainda sobre o Método Direto, Carneiro Leão deixou outros escritos, como O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica (1935), em que menciona que as reformas educacionais dos anos 1930 buscavam formar um novo homem para desempenhar novas atividades produtivas, ao lado de uma educação linguística que utilizasse um método novo e moderno, capaz de ajudar o estudante brasileiro a “[...] falar e a escrever, fornecendo cultura” (Carneiro Leão, 1935, p. 18).

Os escritos de Carneiro Leão, embora mencionem que o Método Direto seria mais moderno que o “método clássico”, fizeram pouca menção sobre como a língua deveria ser ensinada segundo esse método ou como deveria ser feita a instrução da gramática.

Segundo Kelly (1969, p. 41), inicialmente o Método Direto repudiava o ensino de gramática, já que o Método de Gramática e Tradução prezava pelo ensino das estruturas gramaticais de maneira dedutiva, mas eventualmente adotou o ensino indutivo, que expunha o aluno a exemplos autênticos da língua, geralmente baseando sua instrução em diálogos curtos.

Já o Método de Gramática e Tradução, desde o século XVII, com a escola de Port-Royal, preconizava a explicação de gramática de uma língua estrangeira em língua vernácula.

Schmidt (1958 [1935]) estrutura *O ensino científico das línguas modernas* em capítulos que abordam oralidade, vocabulário, leitura, escrita, gramática, laboratório de línguas, o ensino da civilização estrangeira e literatura. No capítulo dedicado à gramática, a autora descreve que o aumento no comércio entre nações europeias durante o final do século XIX gerou uma demanda maior por instrução em idiomas estrangeiros. Contudo, o Método de Gramática e Tradução, então predominante, mostrava-se incapaz de desenvolver a língua estrangeira como meio de expressão. Essa deficiência levou à crença na inutilidade da gramática no processo de aprendizagem de línguas. De acordo com Schmidt (1958 [1935]), um dos objetivos do Método Direto é "repôr as coisas no seu lugar" (Schmidt, 1958 [1935], p. 148). A autora argumenta que o estudo de gramática é imprescindível, mas deve focar a língua, e não a ortografia. Além disso, a autora explica que o aprendizado da leitura em língua estrangeira deve preceder o estudo gramatical.

Embora a Instrução para Execução do decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931 se referisse apenas ao Colégio Pedro II e as escolas que o tinham como modelo, os escritos de Carneiro Leão e de outros autores dos anos 1930 mencionam que sua perspectiva era a de que o Brasil todo adotasse o Método Direto como forma de instrução de línguas estrangeiras. Um dos problemas para a expansão desse Método era a necessidade de professores nativos ou “com domínio nativo” da língua que ensinavam. Além disso, Oliveira (2015, p. 89) cita um problema ideológico: a proibição do uso de língua materna em sala de aula impossibilitava que estudantes e professores utilizassem seu repertório linguístico no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Considerações finais

A transição do Método de Gramática e Tradução para o Método Direto no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, durante a primeira metade do século XX, foi formalizada com a publicação da Instrução para Execução, decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931. O documento estabelecia o uso exclusivo do idioma estrangeiro em sala de aula e desencorajava a prática da tradução.

A implementação de políticas linguísticas, estabelecida por documentos oficiais que definem métodos de ensino de línguas nas escolas, envolve processos sociais e cognitivos que consolidam visões específicas sobre a língua e sua aprendizagem. No contexto analisado, a substituição do Método de Gramática e Tradução pelo Método Direto foi justificada por um discurso presente em registros oficiais e publicações da época, os quais associaram o segundo a princípios científicos e atualizados, enfatizando atividades de leitura, escuta e prática oral em sala de aula. Contudo, os fundamentos do Método Direto remontam à mesma época do Método de Gramática e Tradução, tendo sido proposto como alternativa a ele (Richards & Rodgers, 2016 [1986]).

No Brasil, o Método de Gramática e Tradução está historicamente vinculado às escolas jesuítas, o que contribuiu para sua percepção como modelo ultrapassado. Autores como Carneiro Leão, por exemplo, defenderam o Método Direto como uma abordagem moderna por se contrapor ao tradicional. Essa perspectiva influenciou a Instrução do decreto n.º 20.833 (1931), que adotou o Método Direto sem detalhar suas vantagens pedagógicas, limitando-se a associá-lo ao “homem moderno” e à aprendizagem por experiência. A ausência de explicações sobre como a gramática seria ensinada de forma prática revela uma estratégia retórica para legitimar o método, em vez de embasá-lo em reflexões didáticas.

A decisão reflete uma tendência ideológica de priorizar o “novo” em detrimento do “antigo”, utilizando a crítica ao Método de Gramática e Tradução como justificativa. A Instrução, no entanto, não oferece evidências empíricas que comprovem a superioridade do Método Direto, apoiando-se em generalizações sobre a relevância da experiência no aprendizado.

Podemos associar essa discussão histórica às dinâmicas de ensino de língua estrangeira atual, uma vez que o discurso pedagógico de ensino de línguas estrangeiras ainda associa a tradução a aulas antiquadas e inapropriadas, e não como uma ferramenta pedagógica que pode ajudar na aprendizagem eficaz.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALTMAN, Cristina; LOURENÇO, Júlia. Outro ponto de vista: uma historiografia linguística feminina no Brasil (1960-1990). *Fórum Linguístico*, n. 20, v. 3, p. 9375-9389, 2023.

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968 - 1988)*. São Paulo: Ed. Humanitas, 1998.

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 19-44.

ALTMAN, Cristina. A ciência, a história da ciência e o seu ensino. *Confluência*, número especial 30 anos, p. 233-257, 2021.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019a, p. 81-114.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia da linguística. *Linha D'Água*, v. 32, n. 1, p. 155-174, 2019b.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2020.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Cinco questões sobre narrar histórias da linguística*. São Paulo: Pá de Palavra, 2025.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia Linguística. *Linguarum Arena*, v. 10, p. 57-70, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Saúde. Instrução para Execução do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 9 mar. 1932.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. O Problema do Método. *Boletim de Educação Pública*, v. 2, n. 3, p. 291-298, 1932.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Companhia Nacional, 1935.

CHAGURI, Jonathas de Paula; Antônio Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário Brasileiro (1930-1934). 2017. 338 f. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CHAGURI, Jonathas de Paula; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Brasil (1930-1934). *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, e87897, 2019.

DORIA, Escragnoille. *Memória Histórica Comemorativa do 1º Centenário do Colégio de Pedro Segundo: 2 de dezembro de 1837 - 2 de dezembro de 1937*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Cultura e Saúde, 1937.

FERNANDES, Thaís. *A Tradução e o ensino do latim*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010.

FOGAÇA, Francisco Carlos; GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

HOWATT, Anthony P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

KALTNER, Leonardo F.; SANTOS, Melyssa C. S. dos. Ernesto Faria (1906-1962) e o latim para a formação de filólogos e linguistas no Brasil do século XX: análise historiográfica. *Cadernos de Linguística*, v. 5, n. 2, e748, 2024.

KELLY, Louis G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House Publishers, 1969.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 27, n. 2, p. 53-77, 2014.

LIMA, Danielle C. de. A tradução no ensino/aprendizagem de Latim: uma análise das diversas nomeações do texto traduzido. *Cadernos de Tradução*, v. 37, n. 3, p. 139-159, 2017.

MARKOVA, Ivana. *Paradigms, Thought and Language*. London: John Wiley & Sons, 1982.

MESQUITA, Fábio; VIEIRA, Franciso Eduardo. Diretrizes teórico-metodológicas para a realização de pesquisas em historiografia da gramaticografia. *Confluência*, n. 68, p. 37-80, 2025.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Instituição do Ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)*. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016[1986].

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Junqueira. *O Ensino Científico das Línguas Modernas*. Rio de Janeiro: Briguier & Cia, 1935

SWIGGERS, Pierre. A escrita da história linguística: uma nota metodológica. *Revista Letras*, n. 110, p. 189-198, 2024[1981].

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

Grammar-Translation Method and Direct Method on English teaching in Brazil: a historiographical analysis

Abstract: The objective of this article is to discuss the influence of the Grammar-Translation Method and the Direct Method on English language teaching in Brazil during the early 20th century. This is done through a historiographical analysis that examines the rhetoric employed by proponents of each method to advocate for their adoption. This study proposes an interpretation of the impact that these two foreign language teaching methods had within the Brazilian educational context. The materials analyzed include writings by Carneiro Leão (1932, 1935); the Francisco de Campos Reform of 1931; and the Instruction for the Implementation of Decree No. 20.833, which mandated the adoption of the Direct Method (1931). It is posited that an analysis of these methods and their supporting discourses illuminates the ideological dimension underlying educational practices—a dimension often overlooked yet inherent to the pedagogical and political choices that shaped language education in Brazil. Furthermore, it is argued that the lack of empirical grounding to justify the superiority of one method over the other reveals a tendency to replace methodologies based on ideological preferences. This is a rather than scientific criteria, a common practice in the Brazilian educational landscape.

Keywords: Linguistic Historiography. History of Education. Foreign language teaching methods.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2025.

Aceito em: 04 de abril de 2025.