

O LD em sala de aula: para onde a história levou.

RENATO PAZOS VAZQUEZ (CTUR/UFRRJ)

Esse artigo objetiva avaliar a importância do Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira / Espanhol dentro de sala de aula e as fronteiras de seu papel em consonância com a atuação do professor no processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Vale ressaltar que este trabalho se compreende dentro de um projeto de tese que se centrará desde a escolha até o uso do LD na escola.

A fim de compreender melhor o papel do livro didático dentro da sociedade como um todo e suas relações com as diferentes esferas sociais, faremos um recorrido biográfico das políticas públicas que envolvem o LD. Durante muito tempo todo o material utilizado pelos estudantes brasileiros era produzido na Europa e até mesmo os livros feitos por autores brasileiros tinham que passar por uma censura prévia. Esta situação só foi modificada em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa e com a criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, que se tornou responsável pela publicação dos LDs nacionais. (FECCHIO: 2007, p. 23)

Somente por volta do ano de 1929, 100 anos depois, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e com a chegada de Gustavo Capanema ao Ministério da Educação, que os LDs ganharam uma maior proporção e sob a ótica de material escolar, gratuitamente fornecido, passaram a fazer parte de políticas mais amplas e contínuas. Pode-se afirmar que esse é um marco na trajetória e desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação no Brasil, já que através da distribuição dos livros, o Governo tinha por objetivo escolarizar toda a população.

Gustavo Capanema tornou-se Ministro da Educação durante o governo de Getúlio Vargas em 1934 e uma de suas medidas foi a de colocar em prática o INL que tinha como suas primeiras atribuições: a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a expansão do número de bibliotecas públicas.

Em 1945 o Estado, através do art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, concretizou uma legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, no qual ficava a cargo do professor a escolha do LD que seria utilizado pelos seus alunos. Então, somente a partir de 45 o professor ganhou autonomia e responsabilidade para eleger o material que iria ser trabalhado na escola e não mais

o governo podendo atender assim as especificidades do seu público alvo. Sendo essa tarefa, em princípio, realizada, pelos professores até hoje no âmbito público escolar.

No ano de 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitia a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão coordenava as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Tal medida foi amplamente criticada pelos educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, ou seja, nossa educação seria monitorada por um órgão internacional.

Apesar das críticas, o fim deste acordo entre o MEC e USAID e a extinção da COLTED só ocorreu em 1971 e assim o INL criou e passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo o papel nas atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Cinco anos mais tarde, em 1976, o INL é extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se a responsável pela execução do PLIDEF e com isso o governo em conjunto com os Estados dão início à compra de livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, recursos não foram suficientes para atender a demanda de todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi, a partir de uma medida excludente, foi retirada do programa boa parte das escolas municipais.

Em 1983, houve novas modificações: por questões políticas, o FENAME foi substituído e foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que reuniu diversos programas de assistência do governo entre eles o PLIDEF. Esta nova medida foi novamente debatida, pois era considerada como uma política assistencialista e ainda apresentava várias denúncias de irregularidades tais como: a não distribuição dos livros didáticos nos devidos prazos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. É, nesta época, que se propõe a participação de professores na escolha dos livros e a ampliação do programa que veio resultar na forma de distribuição dos LDs que temos hoje.

Essa forma atual (Programa Nacional do Livro didático- PNLD), que será detalhada mais a frente, substituiu o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85. Segundo Höfling, o PNLD foi, seguindo a lógica da máquina administrativa do Estado, mais um programa apresentado como inovador, mas que, na verdade, apenas deu nova roupagem, e a ampliou o orçamento do seu predecessor. O novo programa sequer menciona a existência do PLIDEF. No entanto, de acordo com o site do FNDE¹, órgão que regula o programa, foram instituídas alterações significativas.

Dessas medidas que vinham, teoricamente, resolver as questões do ensino público no país, apenas uma delas foi realmente implementada nessa fase inicial, enquanto as outras duas seguem em discussão até a presente data. O Governo parou imediatamente de comprar os livros nos quais os exercícios eram realizados nos próprios para poder reutilizá-los, no entanto a distribuição para todo o país e a escolha por parte dos docentes não foram aplicadas imediatamente (CASSIANO, 2007).

Em 1995, se iniciou a chamada Fase II do PNLD, na qual ocorrem mudanças substanciais como a aquisição universal e distribuição planejada do material. Essas mudanças se deram a partir da entrada de Fernando Henrique Cardoso na presidência, que tinha como objetivo desvincular o PNLD que estava sendo praticado pelo governo anterior de seu próprio e por isso implementou mudanças.

Assim, dos vários programas e tentativas experimentados pelos governantes para levar o LD à escola durante 67 anos (1929-1996), apenas com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se consegue iniciar uma seleção e distribuição contínua e ampla de livros didáticos, tal como temos atualmente.

O PNLD, reestruturado em 1997², funciona como uma espécie de mediação entre os professores e as editoras. Tem como objetivos principais inicialmente a aquisição e posteriormente a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas.

No entanto, uma maior preocupação com a qualidade dos livros didáticos já havia começado em 1990, quando os professores do ensino fundamental I (1º ao 5º

¹ http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html (consultado em 29/08/09)

² Por ser um programa nacional e, desta forma, de muita amplitude e necessidade de recursos, a situação econômica de cada época influenciou em seu andamento, só se regularizando em 1997 depois de várias mudanças e estabelecimento de parcerias com instituições como os Correios e o SENAI, entre outras, além das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

ano) tiveram a oportunidade de escolher os livros, e em 1993 foi feita uma comissão de avaliação que definiu como critérios de eliminação, por exemplo, a existência de preconceitos e erros técnicos nas áreas destinadas. Depois de analisados, estes livros eram classificados em 4 categorias. São elas: não-recomendados, recomendados com ressalva, recomendados e recomendados com distinção. Os não-recomendados são livros nas quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica (essa menção foi eliminada a partir do PNLD/1999); os recomendados tem ressalvas, e são livros que possuem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor poderiam não comprometer sua eficácia; recomendados, livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, com também os critérios mais relevantes da área; e os recomendado com distinção, são os livros que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas (essa menção foi criada a partir do PNLD/98).

A partir dos resultados extraídos dessa pesquisa, surgiu o primeiro Guia do Livro Didático (Guia). Neste Guia apareciam os livros avaliados dentro das duas categorias (recomendados e recomendados com distinção para a escolha dos professores. Depois, este manual passou a vir também com as resenhas dos livros oferecidos elaborada a partir da análise da comissão técnica e a categoria em que foram classificados.

Assim, com o início da Fase II do PNLD que, em 1996, o Ministério da Educação (MEC) resolveu fazer uma avaliação dos livros didáticos que eram usados por alunos das redes públicas, já que até então a sua função estava limitada a comprar e distribuir tais livros. Tal iniciativa deu-se pelos muitos problemas encontrados nos LD que prejudicavam alunos e educadores, já que em muitos casos o LD que era distribuído pelo Governo Federal era o único material didático disponível e utilizado em sala de aula.

É esse, então o início do processo oficial de avaliação dos LDs adquiridos pelo governo para a rede pública de ensino, tal qual o conhecemos hoje.

Em 2004 foi implantado o PNLEM, que nada mais é que o PNLD para o ensino médio. Esses dois programas de distribuição de livros didáticos (1ª Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e 2ª Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), coordenados pelo Governo Federal, apresentam, basicamente, as mesmas características em sua execução.

Nesta investigação também abordaremos a relação do professor com o LD (BATISTA & ROJO, 2005) discutindo o confronto presente entre o discurso do docente e sua atuação pedagógica. Essa discussão envolvendo a relação entre o professor e o LD revela que existe um confronto entre o discurso do professor e sua atuação pedagógica na qual mostra que a voz do autor do LD encobre a voz do professor. A partir daí podemos concluir que, inconscientemente ou não, muitos professores se escondem atrás da legitimidade e da autoridade dos LDs. Logo, há uma supervalorização do livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, deslocando o professor para o papel de coadjuvante dentro do cenário educacional. Desta forma os livros didáticos deixaram de ser um meio para se converter em um fim, quando, na verdade, o próprio fim não estaria em nenhum dos dois (professor ou instrumento de ensino) e sim no resultado da formação do aluno e o quanto essa formação se aproxima do que foi proposto nos documentos nacionais de regulamentação do ensino nas escolas (BRASIL/SEF, 1998 e BRASIL/SEB, 2006).

Para isso, iremos discutir as fronteiras na função do Livro Didático em relação à do professor, levantando a hipótese que é comum, entre os profissionais de ensino, atualmente, de se esconderem atrás da legitimidade e da autoridade dos LDs acarretando em uma supervalorização do livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, deslocando o professor para o papel de coadjuvante dentro do cenário educacional.

Ao buscarmos um histórico dos Livros Didáticos de Língua Estrangeira, muitas vezes encontraremos um paralelo que é feito da evolução destes com o desenvolvimento das chamadas “metodologias do ensino de línguas” (Leffa, 1988). A fim de compreender o papel dos LDs dentro de uma metodologia de ensino e até sua relação com o professor iremos trazer alguns conceitos importantes e uma breve descrição exemplificativa dos métodos considerados de maior importância ao longo da história do ensino de Língua Estrangeira.

Em princípio, é necessário que tenhamos a compreensão do que são metodologia, método e abordagem, suas relações entre si e aplicações no contexto desse trabalho. Em relação à palavra método, podemos buscar seu significado através da etimologia advinda do grego *méthodos*. *Meths* podemos traduzir para meta enquanto *hodos* como via ou caminho, ou seja, um método é quando delineamos um caminho específico para atingir uma meta, objetivo.

É importante esclarecer a relação que esses termos têm entre si e como serão aplicados ao nosso estudo. Para Leffa (1988), abordagem é “o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” enquanto o método “trata das normas de aplicação dos pressupostos teóricos”. Nessa definição encontrada pelo autor a metodologia não entra em questão. Em uma relação hierárquica, podemos dizer que a abordagem precede o método dando base para o mesmo definir suas regras de seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos e normas de avaliação para a elaboração de um curso determinado.

No entanto, na visão de Richards e Rodgers (2001) essa relação se dá de forma harmônica entre método, abordagem e outros dois elementos dos quais ele acrescenta (design e procedimento). Não há níveis hierárquicos nesse caso e cada um influencia o outro de forma igual e determinante. Segundo esses dois autores, as definições dos termos que estamos aqui discutindo não se distinguem muito dos citados acima por Leffa.

Neste trabalho trataremos, em específico, das abordagens que surgiram ao longo da história do ensino de Língua Estrangeira. Cada método se originou tomando como base uma abordagem específica que, em sua maioria, foram originadas dos estudos de ciências como a Lingüística, Psicologia, Sociologia, dentre outras. A partir destas propostas teóricas interdisciplinares, cada abordagem reúne idéias do que entende ser Língua Estrangeira e quais os objetivos pretendidos ao ensiná-las em um ambiente escolar. A evolução e desenvolvimento dessas ciências acabaram por provocar revisões e reformulações nos diferentes métodos vigentes em cada época. Até mesmo outras linhas de estudo foram incorporadas à esse âmbito de discussão como Análise do Discurso, Lexicologia, Semântica, Pragmática, dentre outras. Essas abordagens ganharam popularidade com uma nomenclatura, considerada aqui nesse trabalho, equivocada. Chama-se de método o

que, na verdade, são abordagens, a visão mais ampla de língua de cada uma dessas teorias.

Este trabalho não pretende defender nenhuma das abordagens como sendo a mais correta, moderna ou eficaz. Apenas apresentaremos as características das principais que ganharam força nas teorias de ensino pontuando suas semelhanças, diferenças e contextos nos quais surgiram. Vale ressaltar que a cronologia se torna importante uma vez que, nota-se como regra, uma tentativa de negar a abordagem predecessor em uma tentativa de firmar o novo como verdade absoluta, gerando um método perfeito. Pretendemos também, juntamente com essa descrição permear a descrição com o papel do Livro Didático em cada uma dessas abordagens. A partir das concepções de cada um deles teremos um protagonismo maior ou menor do LD e também do professor como agente influenciador de todo esse processo de ensino/aprendizagem.

A abordagem que está a mais tempo presente no ensino de línguas e é precursor nesta tarefa chama-se abordagem da gramática e da tradução. Foi criado para suprir a necessidade de se ensinar latim e grego, as línguas clássicas que, na época do Renascimento, demandavam ser difundidas. Segundo Leffa, a abordagem de gramática/tradução:

“consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno.” (Leffa, 1982 p. 4)

O processo de ensino/aprendizagem baseia primordialmente na língua materna do indivíduo da qual ele parte para fazer traduções diretas e simples no intuito da compreensão da Língua Estrangeira. A aprendizagem da LE, nessa abordagem é vista como uma atividade quase que exclusivamente intelectual no qual o estudante enquanto ensino de léxico deve memorizar as regras gramaticais e os exemplos aos quais ele foi exposto a fim de apreender tanto morfologia quanto a sintaxe.

O ensino da LE através dessa abordagem dá ênfase na forma escrita da língua com predominância de exercícios de repetição gramatical e leitura dos autores clássicos do idioma. Grande parte desses exercícios era extraída do Livro Didático dando um papel de protagonista a esse instrumento de ensino. Geralmente, nesses casos a relação professor/aluno é quase inexistente e se dá verticalmente no

qual o docente detém um saber que, com o auxílio do LD, tem o dever de passar para seus alunos de forma passiva, direta e pragmática.

Como havíamos frisado anteriormente a abordagem sucessora costuma negar a base da que veio antes. Com a Abordagem Direta essa regra também se apresenta na medida em que adota como método a exclusão total da língua materna dos momentos de ensino/aprendizagem em oposição à abordagem anterior. Surgiu no século XVI e tem seu primeiro registro com Montaigne que aprendeu o Latim já através dessa abordagem e, no Brasil, foi introduzida em meados da década de 30 do século passado no Colégio Pedro II. Leffa (1982), ao descrever os métodos utilizados nessa abordagem, diz que “a transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua”. A ênfase, aqui, é na forma oral da língua com apresentação de situações dialogais para servir de simulação e estímulo de aprendizagem. Essa abordagem é pioneira na integração ainda questionável das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino de Língua Estrangeira.

Devido a esses fatores podemos afirmar que, em relação à primeira abordagem apresentada, o Livro Didático perde seu papel central na sala de aula dando mais espaço para a inclusão do professor como fonte de conhecimento e agente influenciador do processo de ensino/aprendizagem. Entendemos que o aluno, neste caso, se comporta como mero coadjuvante do processo sem que lhe seja dada liberdade de interferência direta na construção do conhecimento.

Em seguida, após algumas tentativas americanas de menor força de desenvolver novas abordagens com a abordagem a partir da leitura, a próxima abordagem que ganhou destaque foi a audiolingual que teve início nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. Seu surgimento se deve a necessidade imediata que surgiu de encontrar falantes das línguas dos países alvo dos EUA na guerra. Para suprir essa necessidade de forma rápida desenvolveram um método no qual a escrita era deixada de lado e acreditava que a língua é, essencialmente, oral. Leffa afirma que, em relação a esta abordagem:

“A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados.” (Leffa, 1982)

Analisando a relação do Livro Didático nesta dinâmica de ensino podemos afirmar que se tornou mais coadjuvante ainda visto que surgiram outros materiais didáticos que vieram para cumprir o papel complementos no objetivo do ensino como, por exemplo, fitas de áudio para praticar a audição dos alunos e vídeos situacionais que visava a imersão do aluno na língua falada. O professor acaba ganhando um papel de maior destaque e inicia um trabalho de escolha dos materiais que estão a sua disposição a fim de adaptar a melhor maneira aplicada à seus alunos. Vale ressaltar que, nesse caso ainda, há uma pressão para que os textos escritos sejam descartados em virtude dos textos orais.

Seguindo as abordagens em ordem cronológica, Leffa (1982) ainda cita algumas que tiveram algum destaque ao longo das décadas e influenciaram o ensino de línguas até culminar na abordagem que inaugurou um novo período dessa prática sem ainda o ter encerrado. Dentre estas abordagens podemos mencionar: sugestologia de Lozanov na qual são enfatizados os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico; aprendizagem por aconselhamento em que o centro é o aluno e consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas; abordagem natural que visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente) dentre outras.

A abordagem comunicativa, que foi previamente mencionada, foi desenvolvida pelos europeus que, à contramão dos americanos, nunca se desviaram dos estudos semânticos e da sociolingüística. Esta abordagem baseia-se nas teorias que tiveram maior destaque nessa época que são, além das mencionadas acima, a psicolingüística, etnografia de comunicação, pragmática e análise do discurso. Para Larsen-Freeman (1993), o objetivo da Abordagem Comunicativa é o de formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo, isto é, de usá-la de maneira contextualizada, a fim de atingir proficiência.

O papel do professor nessa abordagem é de detentor de conhecimento e gestor dos materiais que lhes são dispostos em sala de aula.

“uma linguagem comunicativa que reconhece a importância da função pedagógica da fala do professor no contexto escolar e o que significa ser comunicativo nele, por meio da interação com o mundo real, que é uma parte importante do processo de socialização da aprendizagem, mas que deve ser visto como um meio e não como um fim em si”. (KFOURI KANEOYA, 2002 p. 57)

O aluno é elemento central desse processo e o foco é na sua capacidade de se comunicar, tanto verbalmente como de forma escrita através de exercícios de comunicação real ou simulada a fim de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua. O Livro Didático cumpre papel de um dos materiais didáticos à disposição do professor e tem uma relação com ele de complemento já que há outras estratégias a serem trabalhadas devido à grande liberdade proporcionada por essa abordagem como a comunicação entre alunos, técnicas de dramatização, utilização de textos autênticos e atuais dentre outras.

Ressaltamos novamente que não é, aqui, nossa intenção destacar alguma abordagem como sendo ideal ou sem defeitos. Inclusive, há algumas críticas a serem feitas em relação a cada uma das abordagens e a todas de forma geral. Toda abordagem, desde o seu surgimento, se declarou detentora de métodos idéias, capazes de resolver qualquer problema no âmbito do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, como afirma Vilaça (2008) em uma de suas críticas às abordagens sofremos com a “inexistência do método perfeito”. São tantos os aspectos que envolvem o processo de ensino aprendizagem que se mostra inviável que apenas uma abordagem englobe fatores cognitivos, sociais, culturais, semânticos entre outros.

Outra crítica em relação às abordagens é a falta de contextualização de cada uma em relação ao público para o qual está sendo aplicada. Parte-se do pressuposto que se podem relevar as especificidades de cada situação de ensino e suas variáveis contextuais. Essa generalização vai de encontro à proposta apresentada pelos documentos nacionais de ensino que afirmam que deve haver uma aproximação do conteúdo ensinado à realidade de cada aluno para formar cidadãos críticos capazes de refletir e interagir de forma a transformar o meio no qual estão inseridos.

Apesar de toda a evolução e desenvolvimento das teorias relacionadas à educação, como foi afirmado anteriormente, não surgiu nenhuma abordagem capaz de resolver por completo essa questão e, por isso, acreditamos na heterogeneidade da utilização das abordagens de acordo com a aplicabilidade e demanda de aprendizado da situação e grupo apresentados para o professor. Portanto, ao invés da busca de uma abordagem com métodos perfeitos, que foi o objetivo ao longo de todos esses anos, propomos a busca de um método mais adequado. Por isso, é

possível e recomendável a utilização das mais diversas abordagens com um mesmo grupo, para diferentes fins como defende Vilaça:

“Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas”. (Vilaça, 2008 p. 10)

O papel do professor dentro desse contexto “ecletico” ganha em importância e autonomia uma vez que defendemos que ele é protagonista nesse papel de comandar sua aula. O professor munido de uma formação (inicial e continuada) de qualidade e, conseqüentemente, de posse do conhecimento de todas as abordagens disponíveis para sua aplicação poderá avaliar e tomar a melhor decisão em relação ao seu momento de ensino/aprendizagem. O contexto pedagógico influenciará diretamente nas escolhas de abordagem e metodológicas de cada momento. Os agentes envolvidos no processo decisório de como proceder com qualquer situação didática devem dar liberdade e autonomia ao professor, pois ele, próximo aos seus alunos e passível de reflexões acerca das possibilidades de ensino terá subsídios para tal decisão.

Bibliografia

BRASIL MEC/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006.

BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação, PUC, 2007.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2010** : Apresentação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

KFOURI KANEOYA, Marta L. Cabrera. **Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações na atividade docente**. Revista UNORP, v1(1):53-65, dezembro 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. **Foreign language teaching methodology and language teacher education**. AILA, Amsterdam: 1993, p. 1-15.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching.**

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras:** fundamentos, críticas e ecletismo. In: REVISTA DE LETRAS do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2008.