

# ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE L2 EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Juliano Sippel<sup>1</sup>

Universidade Nova de Lisboa

## Resumo

Neste texto, apresentamos noções fundamentais no âmbito da metodologia de ensino e aprendizagem de L2. O nosso principal objetivo é trazer à luz um conjunto de fundamentos que sustentam as diferentes visões do ensino de L2 atualmente existentes. Por tratar-se de um texto dirigido a docentes em formação (inicial ou contínua), clarificamos os conceitos de abordagem, método e técnica (Anthony, 1963; Richards & Rodgers, 2001), que dão embasamento à discussão, e as teorias de linguagem e aprendizagem (Vanpatten et al., 2020) subjacentes. Com base numa análise documental da literatura produzida no domínio da linguística educacional e da didática das línguas, identificamos e descrevemos os pressupostos de seis tendências de ensino de línguas: a abordagem natural (Krashen, 1981, 1982, 1985, 1987); a abordagem comunicativa (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Conselho da Europa, 2001); a condição pós-método (Brown, 2001; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Prabhu, 1990); o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) (Ellis, 1985, 2002, 2003, 2006, 2009, 2012; Ellis et al., 2009; Long, 1991, 1998, 2015; Prabhu, 1987; Skehan, 1996); o movimento de consciência linguística (Ançã, 2005; Carter, 2003; Nurutdinova, Shelestova & Baez, 2021; Torre, 1999); e a aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo (Beckner et al., 2009; Larsen-Freeman, 1997, 2006, 2009 2020).

**Palavras-chave:** Abordagem; Metodologia; Ensino; Aprendizagem; L2

---

<sup>1</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-1143>; Email: [sippeljuliano@gmail.com](mailto:sippeljuliano@gmail.com).

### Abstract

In this text, we present fundamental notions in L2 teaching and learning methodology. Our main aim is to bring to light a set of fundamentals that underpin the different visions of L2 teaching that currently exist. As this is a text aimed at teachers in training (initial or continuing), we clarify the concepts of approach, method, and technique (Anthony, 1963; Richards e Rodgers, 2001), which underpin the discussion, and the underlying theories of language and learning (Vanpatten et al., 2020). Based on a documentary analysis of the literature produced in the field of educational linguistics and language didactics, we have identified and described the assumptions of six language teaching trends: the natural approach (Krashen, 1981, 1982, 1985, 1987); the communicative approach (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Conselho da Europa, 2001); the post-method condition (Brown, 2001; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Prabhu, 1990); task-based language teaching (TBLT) (Ellis, 1985, 2002, 2003, 2006, 2009, 2012; Ellis et al., 2009; Long, 1991, 1998, 2015; Prabhu, 1987; Skehan, 1996); the language awareness movement (Ançã, 2005; Carter, 2003; Nurutdinova, Shelestova & Baez, 2021; Torre, 1999); and language learning as a complex adaptive system (Beckner et al., 2009; Larsen-Freeman, 1997, 2006, 2009 2020).

**Keywords:** Approach; Methodology; Teaching; Learning; L2

### 1. Introdução

Antes de apresentarmos as tendências identificadas na contemporaneidade relativamente ao ensino de L2, convém situarmos a terminologia recorrente na literatura no que diz respeito ao uso de *método* e *abordagem*. Uma das primeiras distinções feitas e às quais se recorre até os dias de hoje<sup>2</sup> quando da necessidade de situar essa dicotomia é a proposta de Anthony (1963). Buscando hierarquizar os termos empregados no ensino de L2, o autor estabelece a ordem *abordagem* -> *método* -> *técnica*, segundo a qual técnicas carregam métodos

---

<sup>2</sup> Olena e Llona (2021), Celce-Murcia (1991), Borges (2010), Vilaça (2008), Leffa (2016) são alguns exemplos.

contidos em uma abordagem. A abordagem é axiomática, está relacionada à natureza da linguagem e do processo de ensino de língua; o método é um plano ordenado e organizado de apresentação do material linguístico; a técnica é implementacional, é o que acontece na sala de aula sempre que se pretende atingir objetivos.

Relativamente à natureza da linguagem contida nas abordagens, Richards e Rodgers (2001)<sup>3</sup> mostram que é possível identificar pelo menos três teorias de linguagem: (i) a *visão estrutural* de que a língua é um sistema de relações estruturadas de forma relacionada para a decodificação do significado e de que o alvo de seu aprendizado é o domínio desse sistema; (ii) a *visão funcional* de que a língua é um veículo para realização do significado de funções e de que o objetivo de seu aprendizado é a expressão das funções que se executam na comunicação; e (iii) a *visão interacional* de que a língua é veículo com o qual se realizam relações interpessoais e de desempenho de transações sociais entre indivíduos e de que a meta de sua aprendizagem são os atos e as negociações presentes nas interações mediadas pela comunicação.

Além de uma teoria de linguagem, as abordagens de ensino devem ser complementadas por teorias de aprendizagem para serem convertidas em métodos. Richards e Rodgers (2001) mostram que uma teoria de aprendizagem subjacente a uma abordagem responde quais são as demandas cognitivas e psicolinguísticas envolvidas na aprendizagem de língua e quais são as condições que precisam ser atendidas para que os processos de aprendizagem sejam ativados. A união de uma teoria de língua a uma de aprendizagem pode resultar em um método de ensino<sup>4</sup>.

A função da técnica é conduzir uma abordagem a um método e pode ser relacionada ao que Richards e Rodgers (2001) chamam *design* ou *procedimento*-na medida em que é nesse

---

<sup>3</sup> Ao contrário de Anthony (1963), esses autores não estabelecem uma relação de hierarquia, mas de combinação entre os componentes *abordagem* e *método*.

<sup>4</sup> Baseando-nos em Richards e Rodgers (2001), citamos como exemplo a união do estruturalismo ao behaviorismo, que produziu o método audiolingual.

nível que se estabelecem os objetivos de um método, seleciona-se e organiza-se o conteúdo, planejam-se os modelos de tarefas condizentes com a proposta do método e indica-se o papel dos professores e dos materiais instrucionais. Diferentes teorias de língua determinam o que um método pode alcançar, mas os objetivos da aprendizagem são produto do *design* e não da abordagem, o que confere àquele uma dimensão procedimental.

Vanpatten et al. (2020) sistematizam a discussão sobre as teorias de aquisição de L2 em torno dos conceitos de *teoria*, *modelo* e *construto*. A primeira é referida como um conjunto de afirmações e leis sobre fenômenos naturais que explicam por que e de que forma esses fenômenos ocorrem; modelo é o que descreve processos (ou conjunto de processos) de um fenômeno; construtos, são os feitos-chaves sobre os quais a teoria se baseia. Dois exemplos de teorias amplamente difundidas na aquisição e na aprendizagem de L2 são o *behaviorismo* (uma teoria psicológica de aprendizagem focada no comportamento) e a *Teoria do Monitor* (que resultou na abordagem natural).

Ao olharmos com lentes históricas para as abordagens e metodologias de ensino de L2 empregadas ao longo dos anos (Germain, 1993; Leffa, 2016; Richards & Rodgers, 2001), deparamo-nos com: (i) Gramática e tradução (método empregado no estudo de textos clássicos, que consistia no aprendizado de regras gramaticais e listas de vocabulário e de frases para tradução); (ii) Abordagem direta (abordagem que teve como foco o aprendizado da fala, ensinada de forma dedutiva, por contextos de imersão na L2); (iii) Abordagem para e leitura (abordagem cujo foco do ensino é o léxico, e que segue vigente até os dias atuais em cursos de ensino de língua com caráter instrumental); e (iv) Método audiolingual (método assentado no estruturalismo linguístico, tendo como base o desenvolvimento de habilidades de fala por meio de exercícios de repetição de sentenças).

Não nos deteremos nos pressupostos metodológicos dessas abordagens por considerarmos já terem sido devidamente explorados na literatura e porque nosso objetivo é descrever um pouco do que se tem discutido nesse âmbito recentemente. Como é evidente,

tais metodologias e abordagens não estão anuladas e seguem presentes em muitos cursos de L2 e manuais didáticos<sup>5</sup>.

## 2. Tendências recentes do ensino de L2

Kumaravadivelu (1994) sistematiza os diferentes métodos de ensino de L2 em três grupos com diferentes focos de atenção: à língua; ao aprendiz; e à aprendizagem. Ao primeiro grupo pertence, por exemplo, o método audiolingual, porque procura dar ao aprendiz oportunidades de praticar estruturas linguísticas previamente selecionadas através de exercícios focados nas formas. Ao segundo, pertence o método comunicativo, pois pretende oportunizar ao aluno práticas de estruturas pré-selecionadas e noções comunicativas com base em atividades centradas em funções comunicativas. Ao terceiro grupo, pode-se associar a abordagem natural, com o uso de oportunidades de participação em tarefas para a aquisição da L2.

Essa sistematização é relevante quando pensamos em uma divisão entre o que se convencionou chamar na história de ensino de L2 de *era dos métodos* ou *era das abordagens* e *era do pós-método* (Richards & Rodgers, 2001). As tendências recentes de ensino de L2 que selecionamos pertencem a essa segunda era; falaremos de seis inclinações: abordagem natural; abordagem comunicativa; a condição do pós-método; o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT); o movimento da consciência linguística; e a aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo.

Ressaltamos que, independentemente da abordagem de ensino, fatores como motivação, idade, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, interesses e contexto em que ocorre o aprendizado interferem em seu processo. Apesar disso, aprendizagem de L1 e L2 são, a certa medida, tarefas semelhantes: almejam a construção de uma gramática da língua-

---

<sup>5</sup> Veja-se o sucesso comercial do *Método Assimil*, um método focado na assimilação de diálogos, disponível em diversas L2, ou mesmo de recursos digitais como o *Duolingo*, que também possui essas bases e metodológicas.

alvo com base nos dados linguísticos disponíveis aos quais o falante está exposto (Madeira, 2017, 2018).

## 2.1 Abordagem natural

Se buscamos um percurso histórico, podemos situar o surgimento da abordagem natural na esteira da audiolingual. As críticas de Chomsky (1959) ao behaviorismo (a teoria de aprendizagem que deu suporte ao desenvolvimento dessa abordagem) mostraram que o desenvolvimento da competência linguística dos falantes não está relacionado à formação de hábitos, mas pertence a sistemas de aquisição internos aos sujeitos. Esse conjunto de ideias pode ser resumido no que se convencionou chamar de *hipótese inatista para a aquisição da linguagem*, perspectiva que postula a existência de propriedades linguísticas universais presentes na mente dos sujeitos e de um mecanismo de aquisição de linguagem.

De acordo com essa hipótese, os falantes dispõem de um conhecimento linguístico inato, que possibilita ou facilita a aquisição, fazendo-os compreender e produzir estruturas gramaticais sem a necessidade de serem submetidos a instruções explícitas. Esse conhecimento inato seria uma espécie de programação biológica, denominada *faculdade da linguagem*, específica para aquisição da linguagem e cujo desenvolvimento é semelhante ao de qualquer outra função biológica. A faculdade da linguagem apresenta dois componentes, um cognitivo (para armazenamento de informações) e um de desempenho (para articular o uso das informações armazenadas), que resultam em um sistema de recepção de *inputs* e um de produção de *outputs*; possui um estado inicial, determinado pela dotação genética, modificado com base e em resposta à língua exposta. O estado inicial do conhecimento linguístico, herdado geneticamente, é denominado *Gramática Universal* e contém todas as regras de todas as línguas, mas é a exposição à língua materna que fará com que determinadas regras sejam ativadas em detrimento de outras. A partir do *input* a que estão expostos os falantes, origina-se a seleção de regras gramaticais da língua; as regras inatas que não são selecionadas (pois

não estão presentes na língua materna), tornam-se inativas e desaparecem (Chomsky, 1995; Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Com base na hipótese inatista para a aquisição de linguagem, Krashen (1981, 1982, 1985, 1987) formulou cinco hipóteses para a aprendizagem de L2: (i) a *hipótese de aquisição e aprendizagem* de uma língua, sendo processos que resultam de diferentes sistemas de conhecimento - a aprendizagem, do conhecimento explícito, adquirido por meio de *inputs* com intenção consciente de descobrir se contêm regularidades e elaborar conceitos e regras; a aquisição, do conhecimento implícito, resultante do processamento de *inputs* sem tal intenção, isto é, de forma inconsciente (Hulstijn, 2005); (ii) a *hipótese da ordem natural*, segundo a qual existiria uma ordem natural (gradativa e previsível) para a aquisição de estruturas gramaticais por ordem de complexidade; (iii) a *hipótese ou modelo do monitoramento*, que diz respeito ao uso do conhecimento das regras formais para monitorar a produção de enunciados na L2; (iv) a *hipótese do input*, segundo a qual a aquisição se dá quando o aluno é exposto a uma L2 na relação 'i+1', sendo 'i' o nível de língua adquirido e '1', o nível seguinte, imediatamente superior a 'i' e determinado pelo *input*, isto é, pelo material linguístico fornecido; e (v) a *hipótese do filtro afetivo*, que seria responsável por explicar por que os fatores afetivos e motivacionais envolvidos na aquisição influenciam no desempenho do aluno, podendo otimizar ou atrasar o domínio da L2.

A abordagem natural tem como objetivo desenvolver a aquisição da L2, ao invés da aprendizagem. Para tanto, Krashen (1987) postula que a compreensão deve preceder a produção da L2, que deve ocorrer nos estágios de resposta não verbal, resposta com uma única palavra, com combinação de duas ou três palavras, com sentenças e finalmente com discursos mais complexos – o objetivo de ensino deve ser expor os alunos a *input* compreensível, promovendo assim a aquisição da L2. O currículo de ensino deve ser composto por tópicos e não por estruturas gramaticais e as atividades desenvolvidas em sala

de aula devem ter o objetivo de baixar o filtro afetivo dos alunos – devem ser interessantes e relevantes para encorajá-los a expressarem-se livremente e com baixos níveis de ansiedade.

Apesar de dar suporte a questões caras ao ensino (como a diferença entre aquisição e aprendizagem) e, por conta disso, merecer ser citada como uma tendência recente, os efeitos do ensino explícito na aprendizagem de L2 têm sido apontados como mais benéficos (Graff & Housen, 2009; Lightbown, 2013; Spada & Tomita, 2010). Relativamente aos padrões de desenvolvimento de uma língua estrangeira, o fornecimento de instruções explícitas pode afetar a rota e a taxa de aquisição e os níveis finais e estágios de proficiência, proporcionando a internalização, a modificação e a consolidação do conhecimento adquirido.

## 2.2 Abordagem comunicativa

Ainda muito vigente na oferta de cursos e manuais de ensino de L2, a abordagem comunicativa possui bases na teoria de linguagem funcionalista, que tem como objetivo determinar o modo como as pessoas se comunicam por meio de uma língua – o que implica considerar as estruturas das línguas como funções. Para Halliday (1970), principal expoente da linguística funcional, a linguagem serve à expressão do conteúdo e tem as funções: (i) ideacional, por meio da qual os falantes organizam e incorporam à sua língua experiências do mundo real, incluindo sua subjetividade; (ii) interpessoal, cujo uso se faz presente na participação de eventos de fala e na manutenção de papéis sociais; e (iii) textual, que é instrumental para as outras duas funções. O texto passa a ser a unidade operacional, não limitado à relação entre frases, mas como significado enquanto mensagem. Uma gramática funcional deve ter como hipótese a existência de uma instrumentalidade entre o uso da língua e a sistematicidade de sua estrutura, de forma a explicar regularidades estruturais por circunstâncias recorrentes de uso e, como premissa, deve ter o desenvolvimento da competência comunicativa.



Canale e Swain (1980) propõem que a competência comunicativa se adquire com a junção de quatro competências: (i) a gramatical – o domínio do código necessário ao reconhecimento de regras da língua para formar palavras e frases; (ii) a sociolinguística – o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua; (iii) a discursiva – o encadeamento de frases, formando um todo significativo; e (iv) a estratégica – o emprego de estratégias que compensam a falta de conhecimento de determinadas regras.

Bachman (1990), amplia o conceito de competência comunicativa na tentativa de mostrar que essa competência também envolve a capacidade de usar ou implementar esse conhecimento – um metaconhecimento. Em seu modelo, usar uma língua requer conhecimento organizacional (gramatical e textual), pragmático (proposicional) e o emprego de estratégias metacognitivas (planejamento em função de objetivos).

Também é importante referir o conceito de competência comunicativa adotado no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – QECR, dada a importância desse documento como instrumento de política e planejamento de ensino de L2. Ao tratar a competência em língua não como capacidade indivisível, mas como conjunto de capacidades desenvolvidas individual e socialmente, a competência comunicativa surge atrelada à ideia de plurilinguismo, definida como competência expandida no contexto cultural dos indivíduos “da língua falada em casa para a da sociedade em geral” (Conselho da Europa, 2001, p.23) e depois para as L2 aprendidas em instituições formais ou pela experiência direta. Por não ficarem armazenadas em compartimentos mentais separados (o que caracteriza a ideia de multilinguismo), constrói-se a competência comunicativa, na qual a experiência das línguas se inter-relacionam e interagem nas diferentes situações sociais.

Desse contexto teórico resulta o surgimento da abordagem comunicativa, que tem como foco, como é claro, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Essa abordagem enfatiza o uso da língua – o objetivo agora não é mais descrever a forma da língua, mas aquilo que é possível fazer por meio dela. A progressão da aprendizagem nesse

contexto está relacionada mais com a capacidade de comunicar, do que no mero conhecimento das estruturas gramaticais (ainda que o domínio da competência gramatical seja um dos parâmetros pelos quais se avalia a progressão); além disso, a comunicação está sempre inserida em um contexto adequado. O ensino passa a ser flexível e adaptável, a comparação entre L1 e L2 bem-vista e praticada e as habilidades linguísticas (compreender, falar, ler, escrever) passam a ser apresentadas de forma integrada. Ocorre também a primazia dos materiais autênticos, isto é, textos escritos (no caso de manuais didáticos) reais e publicados em jornais, revistas e demais veículos publicitários (Leffa, 2016; Richards & Rodgers, 2001).

A finalidade do estudo da L2 em um contexto comunicativo não é mais a de se alcançar maestria nas línguas tendo como modelo final o falante nativo, mas o desenvolvimento de um repertório linguístico em que todas as capacidades comunicativas tenham espaço (Conselho da Europa, 2001).

### 2.3 A condição do pós-método

Nas últimas décadas o conceito de método vem sendo alvo de críticas por conta de ser caráter prescritivo. Nesse sentido, argumenta-se que a natureza de prescrição impossibilitaria uma prática docente autônoma e crítica, o que conduziria os docentes de L2 a um papel de mero reprodutores. Também o fato de que o desenvolvimento de diferentes métodos não acabou com a existência de problemas no processo de aprendizagem de línguas leva à defesa da impossibilidade de conferir a um método a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no ensino de L2 (Brown, 2001; Prabhu, 1990).

Prabhu (1990) parte do conceito de plausibilidade para defender a ideia de que não há melhor e pior método de ensino de L2, mas que a intuição pedagógica dos docentes, durante a atuação real nos contextos de salas de aulas – no contato real com os alunos e na qualidade

da resposta obtida com o emprego de determinada estratégia de ensino –, é o que deve guiar o uso de um ou mais métodos.

Em consonância com essas reflexões, Kumaravadivelu (1994, 2001) discute a *condição de pós-método* do ensino de L2. Segundo o autor, a pedagogia do pós-método significa a busca de uma alternativa para um método ao invés de um método alternativo. A teoria de linguagem subjacente a essa pedagogia é o interacionismo, que se opõe a uma visão de língua como sistema abstrato de formas. Tendo como expoente as ideias do Círculo de Bakhtin (Bakhtin & Volochinov, 2004), essa noção de linguagem propõe pensar a língua como fenômeno social da interação verbal, realizada por meio do ato enunciativo e produto da interação entre os sujeitos.

O pós-método caracteriza-se essencialmente por três pressupostos: (i) a autonomia do professor – que passa a guiar sua prática docente não pelo que lhe orientam os métodos, mas pela necessidade concreta de seu trabalho, que lhe deverá permitir acionar diferentes metodologias segundo lhe convenha; (ii) o ensino baseado em projetos e tarefas – que torna o aluno ativo em sua aprendizagem e o incentiva a envolver-se com os recursos que lhe são disponibilizados para aprender; e (iii) a pedagogia crítica – na qual a língua passa a ser vista como instrumento de poder nas relações que por ela são permeadas/mediadas (Kumaravadivelu, 1994, 2001).

Essa pedagogia pode ser compreendida como um sistema tridimensional que mobiliza os fatores de particularidade (que abrange aquilo que é específico e particular numa sala de aula de L2: os professores, os alunos e seus objetivos), praticabilidade (item que contempla a busca por métodos motivada/acionada pela prática) e possibilidade (que diz respeito às relações de poder e de domínio vigentes nas sociedades e a possibilidade de mudança por meio da conscientização dos estudantes) (Kumaravadivelu, 2001).

#### 2.4 O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)

A abordagem comunicativa pode ser distinguida em duas versões: uma denominada *fraca* ou *moderada*, na qual se identifica e ensina os diferentes componentes das competências comunicativas de forma isolada com práticas controladas de padrões linguísticos a serem seguidos – modelo conhecido como *Presentation, Practice, Production (PPP)* (Howatt, 1984); outra, denominada *forte*, que se baseia no princípio de que a L2 é aprendida por meio da comunicação e no ato de comunicar os estudantes descobrem as regras do sistema linguístico – modelo conhecido como *Focus on Forms (FoF)* (Long, 1991, 1998, 2015).

O ensino de línguas baseado em tarefas surge como alternativa ao modelo PPP, na medida em que esse não permite que se identifiquem as necessidades comunicativas dos alunos, resultando em práticas com exercícios pouco estimulantes, que diminuem a motivação dos alunos. Tendo o FoF como princípio metodológico, o EBLT continua mantendo a comunicação como objetivo central do ensino, mas a tentativa de solucionar problemas surge durante a interação, focalizando a atenção sobre aspectos linguísticos. Nesse sentido, o EBLT pode ser considerado uma extensão da abordagem comunicativa, mas que se baseia no uso de tarefas como unidade central do ensino da L2 (Long 1991, 1998, 2015; Richards, 2006).

A tarefa, nesse âmbito, é o veículo principal da aprendizagem e pode ser compreendida como um projeto de trabalho, que requer do estudante processamento pragmático para atingir resultados em termos de compreender se o adequado conteúdo proposicional foi veiculado de forma coerente. A execução de uma tarefa exige atenção primária ao significado e ao uso das fontes linguísticas com semelhança à língua usada no mundo real. Trata-se de um plano de trabalho que o aluno deve realizar com foco no significado, envolvendo processos cognitivos como seleção, classificação, ordenação e avaliação de informações e que, tendo objetivos e resultados previamente definidos, aciona as quatro competências comunicativas da L2 na solução de problemas (Ellis, 1985, 2002, 2003, 2006, 2009, 2012; Ellis et al., 2009; Prabhu, 1987).

Podemos elencar alguns princípios do ELBT, segundo Nunan (2004): (i) as aulas e materiais devem fornecer modelos de apoio as estudantes, pois não se deve esperar que produzam estruturas não ensinadas; (ii) deve haver uma história pedagógica – uma tarefa tem de ser construída sobre outras anteriores; (iii) a aprendizagem deve ser ativa, devendo ser o aluno a realizar o trabalho e não o docente; (iv) é necessário que haja integração entre as formas gramaticais e suas funções comunicativas; (v) as tarefas reprodutivas devem ser conduzidas de forma a exercitar o domínio das formas, do sentido e da função e ser usadas como base para a criação; e (vi) momentos de *feedback* e reflexão sobre a aprendizagem devem ser dados aos alunos.

Vale ressaltar que o ELBT não deve excluir momentos de trabalho com as formas linguísticas, pois processar a L2 apenas para extração de significado não garante a sensibilidade necessária para a produção das estruturas linguísticas requeridas na comunicação. A análise da forma auxilia à reestruturação da interlíngua e é necessário que se salientem as estruturas que são necessárias à execução da tarefa (Skehan, 1996).

## 2.5 O movimento da consciência linguística

A abordagem comunicativa surge como resposta ao audiolinguismo desenvolvido nos EUA, rejeita o ensino centrado apenas nas estruturas gramaticais da L2 e ganha muita adesão ao longo de décadas, mas, apesar do ainda vigente sucesso comercial, passa a ser questionada na década de 1990. A rejeição ao ensino da gramática como fim em si mesmo produziu profissionais do ensino de L2 que, muitas vezes, não eram conhecedores dos sistemas gramaticais e não sabiam conduzir métodos de ensino baseados nesses sistemas. O questionamento sobre a eficácia dessa abordagem ganha força justamente quando se passa a salientar a importância da consciência linguística, enquadrada no movimento britânico denominado *Language Awareness Movement* (Torre, 1999).

Consciência linguística tem a ver com a percepção consciente da natureza da língua e seu papel na vida humana (Hawkins, 1996). Em relação à aprendizagem de L2 e mesmo de L1, a consciência linguística “refers to the development in learners of an enhanced consciousness of and sensibility to the forms and functions of language” (Carter, 2003, p.64).

O desenvolvimento da consciência sobre a língua conduz seus falantes a serem utilizadores mais confiantes e responsáveis e, refletir sobre metalinguagem, traz à tona a discussão sobre a importância do ensino da gramática das línguas. Há atualmente a tendência ao regresso do ensino de estruturas gramaticais, calcadas na aprendizagem explícita de estruturas linguísticas, jamais desassociadas das compreensões orais e escritas. O movimento da consciência linguística promove a autonomia do aluno, que passa a tomar consciência daquilo que sabe, que não sabe e que precisa aprender, tornando-se um utilizador da língua mais confiante (Ançã, 2005).

Nurutdinova, Shelestova e Baez (2021) mostram que a abordagem meramente comunicativa não é suficiente ao pleno desenvolvimento da consciência gramatical, não garantindo aos alunos de L2 uma fala livre de erros dessa ordem. Sabendo que a competência gramatical é necessária para o desenvolvimento das demais competências, os autores refletem sobre o desenvolvimento de uma abordagem que seja integrada ao ensino de gramática (uma espécie de abordagem comunicativa-cognitiva). O domínio da gramática em uma L2 implica ao aluno a capacidade de criar formas e estruturas sintáticas específicas em diferentes contextos e com certo grau de automação. A junção das funções comunicativas e cognitivas surge quando o falante escolhe um modelo adequado a uma tarefa e o organiza segundo as normas da L2; forma e tarefa devem estar associadas para que, assim que surja uma tarefa comunicativa, a forma gramatical adequada venha à mente dos alunos.

Em termos metodológicos, Nurutdinova, Shelestova e Baez (2021) fornecem subsídios para a formação das habilidades gramaticais necessárias ao desenvolvimento da consciência linguística, com a sugestão de um trabalho faseado. O primeiro estágio corresponde à

familiarização com algum fenômeno gramatical; um elementar, inclui o domínio de formas que levem à produção de novos padrões, com exercícios de analogias para transferência de traços familiares para novos fenômenos; em um estágio de combinação, os novos modelos gramaticais são inseridos ou combinados a novos meios, permitindo o uso de exercícios que despertem a criatividade dos alunos; e o último estágio, é onde ocorre a sistematização e a generalização, compreendendo atividades de análise, comparação e classificação.

A formação da consciência linguística se dá por meio de um trabalho feito em etapas e com uso de materiais gramaticais. É uma tendência de ensino que almeja a construção de um conhecimento explícito da língua (Costa, 2009), nos domínios fonológico – para identificar e manipular unidades da língua oral; morfológico – para identificar e manipular morfemas; sintático – para identificar frases e sintagmas e seus processos de concordância; e lexical ou semântico – para ampliar a capacidade lexical dos falantes.

Nesse sentido, recorreremos à meta-análise de Ellis (2002), que examina uma série de investigações sobre o papel do ensino explícito de L2 e nos dá evidências que a instrução explícita produz efeitos positivos à aquisição. Isso se dá sobretudo pela natureza reflexiva e metalinguística, inerente ao conhecimento explícito; ademais, como a rota típica de aquisição é a da forma, que inicia por padrões mais simples até construções mais complexas, uma instrução nesse âmbito tem o importante papel de acelerar o aprendizado da língua.

## 2.6 A aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo

Finalmente, destacamos uma posição recente da literatura da Linguística educacional, que é a concepção de processo de aprendizagem de L2 como um sistema adaptativo complexo. Da mesma forma que a pedagogia do pós-método afirma que não se pode conferir a um método o sucesso ou o fracasso do ensino de L2, essa vertente considera que a aprendizagem está próxima da imprevisibilidade inerente aos sistemas complexos e que seu êxito não depende de métodos.

A epistemologia da complexidade tem origem diversa, com antecedentes em diferentes campos, como a matemática, a biologia e a física, responsáveis por assentar as bases do pensamento complexo. A Teoria da Complexidade abarca o estudo de sistemas complexos, que são aqueles constituídos por um conjunto de elementos interdependentes que interagem formando uma rede com propriedades, comportamentos e níveis organizacionais imprevisíveis. Imprevisibilidade e capacidade de mudança são características que ocorrem nos ambientes constitutivos de sistemas complexos. Tais sistemas são também não lineares e não têm efeito proporcional à causa, o que significa que uma pequena alteração em um de seus parâmetros pode resultar em grandes implicações (Larsen-Freeman, 2020).

Larsen-Freeman (1997, 2006, 2009, 2020) tem sido influente em relacionar complexidade à aquisição de L2 como uma perspectiva teórica para explicar e descrever fenômenos que emergem na aprendizagem: padrões de língua, por exemplo, surgem na interação de indivíduos que adaptam recursos a contextos, que também estão em mudanças constantes. O uso da L2 pode alterar os recursos linguísticos do falante, que são disponibilizados para outros usos, isso porque a natureza mutável da língua faz com que as percepções sejam atualizadas e alteradas constantemente.

Beckner et al. (2009) relacionam aquisição, uso e mudança da língua como facetas de um mesmo sistema adaptativo complexo. Para os autores: (i) o sistema é constituído por vários agentes (que são os falantes) interagindo mutuamente; (ii) o sistema é complexo porque o comportamento desses falantes é baseado em interações anteriores, que, juntando-se às atuais, alimentam o comportamento futuro; (iii) o comportamento dos falantes é consequência de fatores concorrentes que vão desde a mecânica perceptual às suas motivações sociais; (iv) as estruturas da língua emergem de padrões de experiência, interação social e processos cognitivos. Os autores afirmam, ainda, que a organização cognitiva da língua é baseada na experiência com ela, o que conduz a um entendimento de gramática como uma rede construída a partir de instâncias categorizadas de usos da língua. Tal como



ocorre na L1, na aprendizagem da L2 os alunos constroem novos padrões por analogias e recombinação de padrões.

Um sistema complexo possui como condição intrínseca a mudança constante e, como tal, adapta-se à medida que sua dinâmica é alimentada pela energia que nela entra. Ainda que a Teoria da Complexidade não se constitua propriamente como uma abordagem para orientar o processo de ensino de línguas, seu uso tem ajudado a compreender por que alunos desenvolvem trajetórias tão diferentes quando aprendem uma L2 e como os professores podem potencializar sua aprendizagem, modificando seu estado inicial (Larsen-Freeman, 1997, 2006, 2009, 2020; López, Bahia e Silva, 2019; Silva, 2019).

### **3. Considerações finais**

Este texto se destina a docentes em formação, pelo que abordamos noções fundamentais para a construção de uma visão ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem de L2, debatidos atualmente. Não esperamos que a discussão se esgote nestas páginas: outras tendências de ensino podem ser identificadas, descritas, praticadas e testadas nas aulas de línguas.

Sabemos que os docentes têm papel fundamental na construção dos saberes que alicerçam as metodologias e práticas de ensino; são deles o importante papel de legitimação do conhecimento produzido e compartilhado nas disciplinas (Tardif, 2001). Nesse sentido, apesar de apresentarmos um recorte da literatura produzida no âmbito da linguística educacional, acreditamos dar subsídios a quem se debruce sobre questões relativas ao ensino de L2 e convidamos futuros investigadores a ampliarem essa discussão.

### **Referências**

Ançã, M. H. (2015) Revisitando a Consciência Linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de português. *Calidoscópico*, vol. 13 (I), 83-91.

- Anthony, E. M. (1963) Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, vol. 17(2).
- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. N. (2004) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec.
- Beckner, C. et al. (2009) Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning*, vol. 59 (1), 1-26.
- Borges, E. F. V. (2010) Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*, vol. 13 (2), 397-414.
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1(1).
- Carter, R. (2003) Key concepts in ELT. Language awareness. *ELT Journal*, vol. 57 (1), 64-65.
- Celce-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a second foreign language*. Heinle & Heinle Publishers.
- Chomsky, N. (1959) A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, vol. 35 (1), 26-58.
- Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge: The Mit Press.
- Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER)*. Asa.
- Costa, J. (2009) A gramática na sala de aula: o fim das humanidades? *Palavras*, vol. 36, 32-46.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford, OUP.
- Ellis, R. (2002) Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24 (2), 223-236.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006) Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AIIA Review*, vol. 19, 18-41.
- Ellis, R. (2009) Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.

- Ellis, R. et al. (2009) Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual matters, pp. 303-332.
- Ellis, R. (2012) *Language teaching research and pedagogy*. Willey Blackwell.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Clé International.
- Graaff, R. & A. Housen. (2009) Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 726-755.
- Halliday, M. A. K. (1970) Language structure and language function. *New horizons in linguistics*. Penguin.
- Hauser, M. D., Chomsky, N. & Fitch, W. T. (2002) The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569-1579.
- Hawkins, E. (1996) *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Howatt, A. (1984) *A History of language teaching*. Oxford University Press.
- Hulstijn J. H. (2005) Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. *Studies in Second Language Learning*, 27, 129-140.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. (1987) *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994) The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 28 (1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35 (4), 537-560.
- Larsen-Freeman, D. (1997) Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 18 (2), 142-152.
- Larsen-Freeman, D. (2006) The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, vol. 27, 590-619.
- Larsen-Freeman, D. (2009) Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 30, 579-589.

- Larsen-Freeman, D. (2020) Complex dynamic systems Theory. In *Theories in second Language Acquisition. An introduction*. Routledge, 248-270.
- Leffa, V. J. (2016) *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Educat.
- Lightbown, P. (2013) Learner readiness. *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden Blackwell, 3247-3250.
- Long, M. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.
- Long, M. (1998) *Focus on Form in Task-based Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. (2015) *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- López, C. H.; Bahia, E. J. S.; Silva, W. M. (2019) Aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo: análise de narrativas e proposta de intervenção. *Linguagem & Ensino*, vol. 22 (1), 179-196.
- Madeira, A. (2017) Aquisição de língua não materna. *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Language Science Press, 305-330.
- Madeira, A. (2018) Contributos da investigação em aquisição de segunda língua para o ensino de português a diferentes públicos. *Anais Simpósio SIPLÉ 2018*, Natal, RN, 27 a 28 de setembro.
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nurutdinova, A. R.; Shelestova, O. V.; Baez, I. V. (2021) Linguistic and didactic aspects of the “Linguistic Consciousness” formation in teaching foreign languages: grammar skills formation. *Revista EntreLínguas*, vol. 7 (1), 105-114.
- Olena, k. & Llona, S. (2021) Approaches and methods in language teaching. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*, vol. 2. Oxford.
- Prabhu, N. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1990) There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24 (2), 161-176.
- Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International.
- Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Skehan, P. (1996) A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17 (1), 38-62.
- Silva, A. H. P. (2019) Apontamentos para o ensino do sistema sonoro do PB. *Revista Trama*, vol. 15 (34), 3-17.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010) Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, vol. 60 (2), 263-308.
- Tardif, M. (2001) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Torre, M. G. (1999) Tendências recentes no ensino de línguas estrangeiras. *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Vanpatten, B. et al. (2020) The nature of theories. In *Theories in second language acquisition. An introduction*. Routledge, 1-18.
- Vilaça, M. L. C. (2008) Métodos de Ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. VII (XXVI), pp. 73-88.