UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

CLAUDIO FERNANDES BARANHUKE JUNIOR

ENSINO COMPLEXO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM ATLAS CONCEITUAL DE ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

PONTA GROSSA
2021

CLAUDIO FERNANDES BARANHUKE JUNIOR

ENSINO COMPLEXO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM ATLAS CONCEITUAL DE ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito de avaliação parcial para a obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de Concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges

PONTA GROSSA
2021

Baranhuke Junior, Claudio Fernandes
B225 Ensino complexo de línguas adicionais: um atlas conceitual de rotas teórico-didático-metodológicas / Claudio Fernandes Baranhuke Junior. Ponta Grossa, 2021.
136 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges.

1. Ensino. 2. Línguas adicionais. 3. Abordagens. 4. Sistema caótico. 5. Complexidade. I. Borges, Elaine Ferreira do Vale. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 401

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

CLAUDIO FERNANDES BARANHUKE JUNIOR

ENSINO COMPLEXO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM ATLAS CONCEITUAL DE ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 28 de setembro de 2021.

Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges – Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Sulany Silveira dos Santos
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Vilson José Leffa
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, autor de toda a complexidade ...

A Deus Filho, fonte inesgotável de condições iniciais ...

A Deus Espírito Santo, supremo dinamizador ...

À Maria Santíssima ...

Aos meus pais e a meu irmão ...

Aos meus familiares ...

Aos meus amigos e colegas ...

À professora doutora Elaine Ferreira do Vale Borges pela orientação e pela parceria acadêmica ...

Aos professores doutores Sulany Silveira dos Santos e Vilson José Leffa pela leitura desta dissertação e pelas suas sugestões e contribuições ...

A todos os professores, principalmente, os de língua inglesa, que cruzaram minha trajetória ecossistêmica ...

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Todas a coisas estão ligadas, como o sangue que une uma família

(Ted Perry, inspirado no Chefe Seattle)

RESUMO

Partindo da premissa de que o Ensino de Línguas Adicionais (ELA) é um grande Sistema Caótico (SC), caracterizadamente, aberto, adaptativo, auto-organizável, complexo, dinâmico, emergente, imprevisível, não-linear, sensível às condições iniciais e às retroalimentações, vivo, com comportamentos estabilizados provisoriamente ou estados atratores e manifestação física recursiva em formato fractal, também interconectado a sub e supra sistemas, com potenciais relações de processos físico-químicos, bio-cognitivos, sócio-históricos, político-culturais e metafísicos (GLEICK, 1991; HOLLAND, 1995; MORIN, 1995; CAPRA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016), objetivo, com esta dissertação, mapear conceitualmente rotas teórico-didático-metodológicas de ELA. Uma vez lidando com um SC, conforme Larsen-Freeman (2011), é imprescindível a proposição de um todo funcional. Dessa forma, elenco 21 abordagens de ELA como agentes do SC em análise, das quais: Abordagem Gramática Tradução, Abordagem Direta, Abordagem Situacional, Abordagem Audiolingual, Abordagem Instrumental, Abordagem Comunicativa, Abordagem Silenciosa, Abordagem Comunitária, Abordagem Resposta Física Total, Abordagem Sugestopédia, Abordagem Baseada em Competências, Abordagem Natural, Abordagem Comunicacional, Abordagem Metagenérica, Abordagem Linguagem Total, Abordagem Cooperativa, Abordagem Lexical, Abordagem Múltiplas Inteligências, Abordagem Baseada em Tarefas, Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem e Abordagem Dogme. Para tanto, utilizo-me da abordagem qualitativa (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PAIVA, 2019a) de pesquisa bibliográfica (MACEDO, 1994), desenvolvida através do método interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008). Como resultado de pesquisa, produzo um atlas conceitual – conjunto de sete mapas conceituais – que demostram alguns caminhos que podem ser tomados pelos professores de línguas adicionais para “moverem-se” pelo SC ELA.

Palavras-Chave: Ensino de Línguas Adicionais (ELA). Sistema Caótico (SC). Abordagens de Ensino de Línguas Adicionais. Atlas Conceitual.

ABSTRACT

In this dissertation, I assume that Additional Languages Teaching (ALT) is a large, open, adaptive, self-organizing, complex, dynamic, emergent, unpredictable, non-linear, sensitive to initial conditions and feedbacks, alive Chaotic System (CS) with momentarily stabilized behaviors or attractor states, and recursive physical manifestation as a fractal, interconnected to sub and supra systems, with potential relationships of physical-chemical, bio-cognitive, socio-historical, political-cultural, and metaphysical processes (GLEICK, 1991; HOLLAND, 1995; MORIN, 1995; CAPRA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016). In this academic work, I aim at mapping conceptually ALT theoretical-didactic-methodological routes. Once dealing with a CS, according to Larsen-Freeman (2011), it is essential to propose a functional whole. Thus, I list 21 ALT approaches as agents of the CS under analysis: Grammar Translation Approach, Direct Approach, Situational Approach, Audiolingual Approach, Instrumental Approach, Communicative Approach, Silent Approach, Community Approach, Total Physical Response Approach, Suggestopedia Approach, Competency-Based Approach, Natural Approach, Communicational Approach, Metageneric Approach, Whole-Language Approach, Cooperative Approach, Lexical Approach, Multiple Intelligences Approach, Task-Based Approach, Content and Language Integrated Learning Approach, and Dogme Approach. For that, I use a qualitative approach (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PAIVA, 2019a) of bibliographic research (MACEDO, 1994), developed through the interpretative method (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008). As a result of this academic research, I produce one concept atlas – a set of seven concept maps – that demonstrate some paths that can be taken by additional language teachers to “move” through the CS ALT.

KEYWORDS: Additional Languages Teaching (ALT). Chaotic System (CS). Additional Languages Teaching Approaches. Conceptual Atlas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Pressupostos teóricos da AGT 36

Quadro 02 – Pressupostos teóricos da AD 38

Quadro 03 – Pressupostos teóricos da ASit 40

Quadro 04 – Pressupostos teóricos da AAL 42

Quadro 05 – Pressupostos teóricos da AI 45

Quadro 06 – Pressupostos teóricos da AC 47

Quadro 07 – Pressupostos teóricos da ASil 49

Quadro 08 – Pressupostos teóricos da ACt 51

Quadro 09 – Pressupostos teóricos da ARFT 53

Quadro 10 – Pressupostos teóricos da ASug 55

Quadro 11 – Pressupostos teóricos da ABC 57

Quadro 12 – Pressupostos teóricos da AN 59

Quadro 13 – Pressupostos teóricos da ACC 62

Quadro 14 – Pressupostos teóricos da AMEL 64

Quadro 15 – Pressupostos teóricos da ALT 66

Quadro 16 – Pressupostos teóricos da ACoo 67

Quadro 17 – Pressupostos teóricos da ALex 70

Quadro 18 – Pressupostos teóricos da AMI 72

Quadro 19 – Pressupostos teóricos da ABT 74

Quadro 20 – Pressupostos teóricos da AAICL 76

Quadro 21 – Pressupostos teóricos do ADog 78

Quadro 22 – Pressupostos teóricos da ACEAL 89

Quadro 23 – Abordagens de ELA e as concepções de linguagem 101

Quadro 24 – Abordagens de ELA e as concepções de aprendizagem 102

Quadro 25 – Abordagens de ELA e as competências da linguagem *a priori* .. 104

Quadro 26 – Abordagens de ELA e as habilidades *a priori*..... 105

Quadro 27 – Abordagens de ELA e as unidade de ensino *a priori* 107

Quadro 28 – Abordagens de ELA e as concepções de aluno 108

Quadro 29 – Abordagens de ELA e as concepções de professor 109

Quadro 30 – Visão Panorâmica dos elementos constitutivos das abordagens de ela estudadas 111

Figura 01 – Todo funcional da dissertação, o SC ELA 18

Figura 02 – Organização de Anthony (1963) 21

Figura 03 – Tipos de sistemas 82

Figura 03 – Trajetória de análise dos dados 94

Figura 05 – Mapa conceitual 1 100

Figura 06 – Mapa conceitual 2 102

Figura 07 – Mapa conceitual 3 103

Figura 08 – Mapa conceitual 4 106

Figura 09 – Mapa conceitual 5 106

Figura 10 – Mapa conceitual 6 108

Figura 11 – Mapa conceitual 7 110

Figura 12 – Forças que agem nos elementos constituintes das abordagens de ELA 114

Figura 13 – Processo de estabelecimento de condições iniciais de ELA por meio do atlas conceitual desenvolvido 118

Figura 14 – Conceito de abordagem de ELA em perspectiva complexa 122

Figura 15 – Rotas teórico-didático-metodológica de ECLA 123

Gráfico 01 – Concepção de linguagem 111

Gráfico 02 – Concepção de aprendizagem 112

Gráfico 03 – Competência da linguagem 112

Gráfico 04 – Habilidade da linguagem 113

Gráfico 05 – Unidade de ensino 113

Gráfico 06 – Forças que agem nos elementos constituintes das abordagens de ELA 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAICL	Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem
AAL	Abordagem Audiolingual
ABC	Abordagem Baseada em Competências
ABG	Abordagem Baseada em Gêneros
ABT	Abordagem Baseada em Textos
AC	Abordagem Comunicativa
ACC	Abordagem Comunicacional
ACEAL	Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas
ACoo	Abordagem Cooperativa
ACt	Abordagem Comunitária
AD	Abordagem Direta
ADog	Abordagem Dogme
AGT	Abordagem Gramática Tradução
AI	Abordagem Instrumental
ALex	Abordagem Lexical
ALT	Abordagem Linguagem Total
AMEL	Abordagem Metagenérica
AMI	Abordagem Múltiplas Inteligências
AN	Abordagem Natural
ARFT	Abordagem Resposta Física Total
ASil	Abordagem Silenciosa
ASit	Abordagem Situacional
ASL	Aquisição de Segunda Língua
ASTP	*Army Specialized Training Program*
ASug	Abordagem Sugestopédia
CLIL	*Content and Language Integrated Learning*
ELA	Ensino de Língua(s) Adicional(is)
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LinFE	Língua para Fins Específicos

MC(s)	Mapa(s) Conceitual(is)
OHE	Observe-Hipotetize-Experimente
PPP	*Presentation-Practice-Production*
QI	Quociente de Inteligência
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SC	Sistema Caótico
TC	Teoria da Complexidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 CONDIÇÕES INICIAIS: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 20

1.1 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS: ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA .. 20

1.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 24

1.2.1 Concepção de Linguagem 24

1.2.2 Concepção de Aprendizagem 25

1.2.3 Competência da Linguagem 27

1.2.4 Habilidade da Linguagem 28

1.2.5 Unidade de Ensino 29

1.2.6 Concepção de Aluno 30

1.2.7 Concepção de Professor 31

1.3 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 32

1.3.1 Abordagem Gramática Tradução (AGT) – 1700 35

1.3.2 Abordagem Direta (AD) – 1890 37

1.3.3 Abordagem Situacional (ASit) – 1940 39

1.3.4 Abordagem Audiolingual (AAL) – 1950 41

1.3.5 Abordagem Instrumental (AI) – 1960 43

1.3.6 Abordagem Comunicativa (AC) – 1970 45

1.3.7 Abordagem Silenciosa (ASil) – 1976 48

1.3.8 Abordagem Comunitária (ACt) – 1976 50

1.3.9 Abordagem Resposta Física Total (ARFT) – 1977 52

1.3.10 Abordagem Sugestopédia (ASug) – 1978 54

1.3.11 Abordagem Baseada em Competências (ABC) – 1980 56

1.3.12 Abordagem Natural (AN) – 1983 58

1.3.13 Abordagem Comunicacional (ACC) – 1987 60

1.3.14 Abordagem Metagenérica (AMEL) – 1989 62

1.3.15 Abordagem Linguagem Total (ALT) – 1990 65

1.3.16 Abordagem Cooperativa (ACoo) – 1990 66

1.3.17 Abordagem Lexical (ALex) – 1993 68

1.3.18 Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI) – 1993 70

1.3.19 Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) – 1996 73

1.3.20 Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) – 1996 75

1.3.21 Abordagem Dogme (ADog) – 2000 77

2 NOVAS CONDIÇÕES INICIAIS: CIÊNCIA DA COMPLEXIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 80

2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE 80

2.1.1 Sistemas Caóticos 83

2.2 ABORDAGEM COMPLEXA (ACEAL) – 2011 87

3 BACIA ATRATORA METODOLOGICA 90

3.1 DELIMITAÇÃO DO TODO FUNCIONAL DA PESQUISA 91

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA 91

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA E DE REPRESENTAÇÃO DOS DADOS 93

4 ENSINO COMPLEXO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM ATLAS CONCEITUAL DE ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS 99

4.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM 100

4.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM 101

4.3 COMPETÊNCIA DA LINGUAGEM 103

4.4 HABILIDADE DA LINGUAGEM 104

4.5 UNIDADE DE ENSINO 106

4.6 CONCEPÇÃO DE ALUNO 107

4.7 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR 109

4.8 ANÁLISE DOS DADOS REVELADOS PELOS ATLAS CONCEITUAL 110

4.9 E AGORA, JOSÉ? COMO TRAFEGAR PELAS ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS USANDO O ATLAS CONCEITUAL 116

(IN)CONCLUSÕES 121

REFERÊNCIAS 126

INTRODUÇÃO

"Toda jornada começa com um primeiro passo"
(Buda)

Esta pesquisa é resultado direto e/ou indireto de minha história de vida, enquanto aprendiz e professor de língua adicional (inglês), possuidor de línguas de herança (ucraniano e polonês) e, também, na posição de professor-pesquisador. Assim sendo, opto por iniciar meu trabalho relatando minha narrativa autobiográfica, pois ela é fundamental – em meu ponto de vista – para o entendimento de meu lugar de fala teórico com esta investigação acadêmica e, ainda, para justificar o porquê da realização desta dissertação.

Desde muito pequeno tive contato com a língua ucraniana e, em menor grau, com a polonesa, as quais me foram introduzidas como línguas de herança para fins religiosos, uma vez que tenho descendência desses povos eslavos – meu primeiro contato com línguas adicionais. Contudo, a curiosidade pelo ensino, propriamente dito, de línguas adicionais surgiu somente por volta de meus oito anos.

Analisando, retrospectivamente, minha trajetória ecossistêmica, acredito que o interesse pelo ensino se constituiu principalmente pelo processo de espelhamento familiar, visto que vários integrantes de minha família (avó, tios e primos) seguiram o caminho do magistério.

Por sua vez, a ânsia por línguas adicionais, na figura do inglês, floresceu durante uma aula da, então chamada, quarta série, na qual a professora ensinou os números de zero a cinco, fato que me perturbou profundamente pelo estranhamento e pelo interesse que tive. Desde então, soube que queria ser professor de inglês.

Após essa "prematura" aurora profissional e devido ao início das aulas de LEM-Inglês[1] na escola, desejei fazer um cursinho de inglês em um instituto de idiomas de minha cidade, entretanto, mediante às minhas condições econômicas e de localização geográfica – zona rural – não era possível. No entanto, depois de alguns anos, ingressei naquele instituto, onde estudei por seis anos, até me aventurar pelo curso de Letras Português-Inglês (2016-2019) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

[1] Língua Estrangeira Moderna – Inglês, nomenclatura utilizada na rede pública estadual paranaense.

No segundo ano do curso de licenciatura, 2017, tive a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa – minha favorita de toda a graduação. Nessa matéria, estabeleci contato inicial com a problemática das abordagens de ensino de línguas via leitura do livro Approaches and Methods in Language Teaching de Richards e Rodgers. Durante a leitura, percebi traços de diversos daqueles modelos de ensino nas aulas de inglês que tive em meu tempo de escola e de cursinho, o que me causou grande encantamento pelo fato de conseguir ver a teoria na prática e a prática na teoria. Porém, meu entusiasmo não foi compartilhado pelos meus colegas de classe, tanto que durante as atividades relacionadas ao tema tivemos um grande desentendimento, dado que eu via utilidade prática para as técnicas do método silencioso (quadros, tabelas, bastões coloridos, gestos de correção etc.) e eles não.

No ano seguinte da graduação, 2018, deveria começar meu projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC), optei inicialmente por uma pesquisa sobre a aquisição do presente perfeito em inglês, mas, acabei sendo atraído para a área da complexidade, atrelada ao ensino de línguas, graças a minha orientadora, Elaine Ferreira do Vale Borges.

A identificação com a complexidade foi imediata e me causou um mind-blowing principalmente pelo potencial da teoria acolher, aninhar e constelar visões teóricas diversas e opostas. Logo, nessa perspectiva, as técnicas do método silencioso, que me causaram confusão anteriormente, poderiam coexistir e dialogar em harmonia com os procedimentos de outras abordagens.

Em meu TCC, trabalhei com os agentes e subagentes da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Língua (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015), objetivando aprofunda-la em uma perspectiva caleidoscópica e/ou em rede, por meio de um mapa mental. Consequentemente, desenvolvi minha primeira pesquisa acadêmica e, também, minha primeira publicação em periódico, sobre a abordagem complexa (BARANHUKE JR.; BORGES, 2019),

Ainda no ano de 2018, cursei, como aluno ouvinte, a disciplina de mestrado de minha orientadora sobre abordagens de ensino na perspectiva da complexidade e tive certeza de que minha epistemologia seria a complexa e que meu objeto de estudo seria as abordagens de ensino de línguas, o que me levou a desejar cursar o Mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG com um projeto sobre ensino complexo de línguas adicionais.

Tendo me filiado cientificamente ao Ensino de Línguas Adicionais (ELA, doravante) – umas das subáreas da Linguística Aplicada (LA) – e mantendo, nesta dissertação, esse interesse de pesquisa, defronto-me com dois aspectos político-linguísticos que precisam – em minha opinião – ser devidamente definidos *a priori*, para poder avançar em minha investigação: o que seria *ensino* e o que seria *língua adicional.*

Primeiramente, segundo Oliveira (2015), há majoritariamente duas maneiras distintas e divergentes de se compreender o ensino, uma como transferência de conhecimento (mais tradicional) e outra como facilitação da aprendizagem (mais contemporânea). Apesar de, historicamente, essas duas visões serem consideradas irreconciliáveis, na Teoria da Complexidade (TC) elas podem se complementar e estar juntas em sala de aula, alinhadas a outras perspectivas e transcendendo visões dicotômicas sobre ensino. Portanto, ensinar, nesse sentido – e, também, como o entendo –, seria o processo de entendimento das emergências de situações de aprendizagem, visando a ressignificação (transferência e construção) de conhecimentos.

O conceito de língua adicional – que tomo neste trabalho –, em seu turno, é mais moderno e abrangente do que o de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE)[2] e se refere, fundamentalmente, ao ensino de qualquer língua, aprendida após a consolidação da língua materna independentemente do contexto geopolítico (LEFFA; IRALA, 2014).

Dispondo do tema central de pesquisa – o ELA – e tendo em vista o meu interesse, como professor, por abordagens de ensino de línguas adicionais (como dissertado na narrativa que inicia essa Introdução), nesta pesquisa, enveredo pelo universo do ELA à luz do Paradigma da Complexidade, ou do Pensamento Complexo,

[2] De acordo com o Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras do Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG (2017): “Segunda língua é aquela que o estudante aprende no país em que ela é falada oficialmente. Um brasileiro estudando inglês em Londres aprende esse idioma como segunda língua, por exemplo. A experiência desse estudante é completamente diferente daquele que está fazendo um curso de inglês em seu país de origem. Nesse caso, diz-se que ele está aprendendo uma língua estrangeira e não uma segunda língua. Em outras palavras, a definição de segunda língua está relacionada com o contexto na qual ela é aprendida. Quem aprende um idioma no país em que ele é falado tem muito mais contato com a língua. São exemplos de oportunidades para aprender uma segunda língua os programas de intercâmbio e a imigração. Nesses casos, o estudante poderá utilizar seus conhecimentos nas interações diárias, no comércio ou em restaurantes e aprimorar, ainda mais, o seu aprendizado. [...] Diferentemente da segunda língua, a língua estrangeira é aquela aprendida no país de origem do estudante. É o caso, por exemplo, dos cursos ministrados em escolas de idiomas, no ensino regular e em universidades. No aprendizado da língua estrangeira, a imersão no idioma é bem menor do que na segunda língua. O estudante tem contato com a língua somente durante as aulas e prática conversação com os professores e colegas. Para aprimorar seus conhecimentos, ele terá de correr atrás de oportunidades para praticar o idioma estudado”.

ou da Ciência da Complexidade, ou da Nova Ciência, ou ainda da TC – minha preferência terminológica – (GLEICK, 1991; HOLLAND, 1995; MORIN, 1995; CAPRA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016); sendo que essa escolha teórica também se alinha às minhas vivências e crenças relatadas.

Na perspectiva da TC, o ELA, embasado em Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Borges e Silva (2016), seria um grande sistema caótico (SC) caracterizadamente aberto, adaptativo, auto-organizável, complexo, dinâmico, emergente, imprevisível, não-linear, sensível às condições iniciais e às retroalimentações, vivo, com comportamentos estabilizados provisoriamente ou estados atratores e manifestação física recursiva em formato fractal, também interconectado a sub e supra sistemas, com potenciais relações de processos físico-químicos, bio-cognitivos, sócio-históricos, político-culturais e metafísicos.

Devido ao fato de investigar o ELA por meio da TC, necessito, conforme Larsen-Freeman (2011), propor um todo funcional[3] para realizar meu estudo; isto é, estabelecer limites para minha pesquisa sem, todavia, esquecer das interconexões "externas" desse recorte. Desse modo, elenco 21 abordagens de ELA – aquelas em maior destaque em obras importantes da área como a de Richards e Rodgers (2014)[4], por exemplo – como os agentes do SC ELA que analiso, quais sejam: Abordagem Gramática Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem Situacional (ASit), Abordagem Audiolingual (AAL), Abordagem Instrumental (AI), Abordagem Comunicativa (AC), Abordagem Silenciosa (ASil), Abordagem Comunitária (ACt), Abordagem Resposta Física Total (ARFT), Abordagem Sugestopédia (ASug), Abordagem Baseada em Competências (ABC), Abordagem Natural (AN), Abordagem Comunicacional (ACC), Abordagem Metagenérica (AMEL), Abordagem Linguagem Total (ALT), Abordagem Cooperativa (ACoo), Abordagem Lexical (ALex), Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI), Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) e Abordagem Dogme (ADog) – conforme Figura 1 abaixo[5].

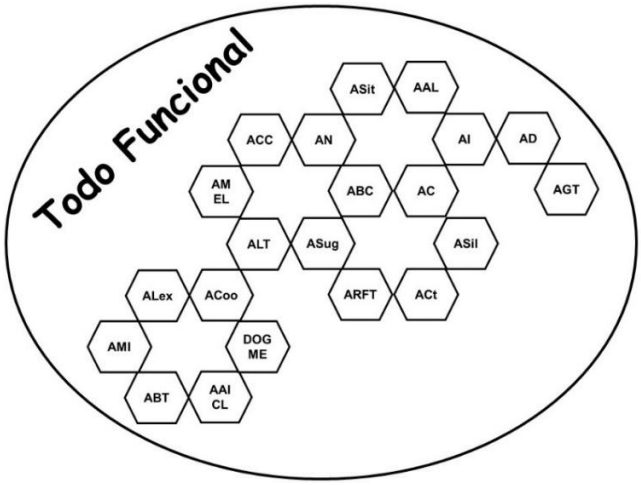
[3] Nome dado pela TC para o objeto de estudo e/ou o *corpus* da pesquisa, pois diferentemente de outras perspectivas, na TC, além do objeto/*corpus* possuir vários elementos (um todo), ele também precisa funcionar com um; ou seja, não basta haver grande número de agentes, eles precisam está em uma relação de complexidade entre si.

[4] Embora outras obras importantes, no contexto brasileiro e internacional para a discussão de abordagens de ELA, também são utilizadas nesta pesquisa.

[5] A Figura 1 é uma tentativa de representação fractal do todo funcional proposto, visto que os diferentes agentes do sistema (abordagens – as quais foram distribuídas aleatoriamente na imagem) refletem a forma do todo (SC ELA), produzindo, uma vez em interação, padrões autossemelhantes e recursivos.

A seleção dessas abordagens de ELA é resultado também de minha trajetória enquanto professor-pesquisador, pois, foram com elas que, durante minha caminhada acadêmica, tive maior ou menor contato.

Figura 01 – Todo funcional da dissertação, o SC ELA



Fonte: o autor.

No panorama traçado, objetivo, com esta dissertação, mapear, conceitualmente, rotas teórico-didático-metodológicas[6] de ELA disponíveis ao SC ELA; ou seja, ambiciono, através da produção de mapas conceituais (MCs), demostrar com as 21 abordagens de ELA trabalhadas aqui (o todo funcional) atuam – ou, pelo menos, podem atuar – como caminhos comumente tomados pelos professores de línguas adicionais para “moverem-se” consciente ou inconscientemente pelo SC ELA.

Para alcançar esse propósito, lanço mão da abordagem qualitativa (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PAIVA, 2019a) de pesquisa bibliográfica (MACEDO, 1994), desenvolvida através do método interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008).

[6]Compreendo que a divisão teórico-prática do ELA foi importante – e em alguns contextos ainda o é – para a constituição da epistemologia dessa área. No entanto, opto por não usar a alcunha “rotas teórico-práticas” devido ao fato de perceber, historicamente, a emergência de duas noções distintas de prática, uma didática, referindo-se à métodos e técnica; e, outra metodológica, que diz respeito à pedagogia intuitiva e/ou ao senso de plausibilidade do professor. Portanto, considero o termo “rotas teórico-didático-metodológicas” mais condizente com meu entendimento daquilo que viria a ser uma abordagem de ELA.

Realizando uma pesquisa bibliográfica, elenco como principais referências de minha investigação, no que tange as abordagens de ELA – meu todo funcional – obras e autores como Anthony (1963), Kelly (1969), Leffa (1988), Celce-Murcia (2001), Brown (2001), Nunan (2003), Harmer (2007), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Borges (2011, 2012), Paiva (2012), Richards e Rodgers (2014), Oliveira (2014), Richards (2015), Thornbury (2017) e Borges, Gabre e Puhl (2018).

A fim de analisar as fontes secundárias acima citadas, proponho sete rotas de análise, das quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem, habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno e concepção de professor. Essas rotas auxiliam-me na organização e na representação dos dados em um atlas conceitual – conjunto de sete MCs (resultado de pesquisa).

Em relação à estrutura deste trabalho, ele está dividido em 4 capítulos, além desta *Introdução*, das *(In)Conclusões* e das *Referências*.

Primeiramente, trato no capítulo 1 *Condições Iniciais: Ensino de Línguas Adicionais*, da tríade terminológica/conceitual abordagem-método-técnica, dando especial atenção à noção de abordagem de ensino de línguas e a seus elementos constituintes, além de trabalhar com 21 abordagens de ELA (cf. Figura 1).

Em seguida, na segunda parte, *Novas Condições Iniciais: Ciência da Complexidade e o Ensino de Línguas Adicionais,* apresento alguns conceitos preliminares da TC e os relaciono ao ensino de línguas por meio da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas, a ACEAL.

No capítulo 3, introduzo minha *Bacia Atratora Metodológica*; ou seja, apresento meu todo funcional, metodologia de pesquisa e instrumentos de análise e de representação dos dados.

Finalmente, no capítulo 4, *Ensino Complexo de Línguas Adicionais: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas*, demostro, por meio de um conjunto de MCs, alguns caminhos de ELA que estão disponíveis aos professores de línguas adicionais para trafegarem pelo SC ELA, destacando as potencialidades do atlas conceitual desenvolvido para o fazer docente complexo e/ou para a emergência do professor complexo (BORGES; SILVA, 2019).

1 CONDIÇÕES INICIAIS: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

"Os limites da[s] minha[s] linguage[ns] são os limites do meu mundo"
(Adaptado de Wittgenstein)

Conforme Richards e Rodgers (2014), o bilinguismo e/ou o multilinguismo, tanto histórico quanto contemporaneamente, é a regra, ao invés de ser a exceção, como costuma ser repetido pelo senso comum. Logo, os autores defendem ser justo afirmar que o ELA sempre foi e, ainda, é uma questão prática humana. Entretanto, segundo os pesquisadores, é somente a partir da segunda metade do século XX que esse campo do saber passa a ser visto cientificamente.

Levando em consideração essa, sempre atual, relevância do ELA, discuto, nas próximas seções deste capítulo, os termos abordagem, método e técnica – fundamentais a essa subárea da LA e a este trabalho –, dando especial atenção à noção de abordagem de ELA (cf. seção 1.1). Em seguida, trago uma breve reflexão sobre os elementos constitutivos de uma abordagem de ELA (cf. seção 1.2), para então tratar de 21 abordagens de ELA que constituem o *corpus* deste estudo (cf. seção 1.3), das quais: Abordagem Gramática Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem Situacional (ASit), Abordagem Audiolingual (AAL), Abordagem Instrumental (AI), Abordagem Comunicativa (AC), Abordagem Silenciosa (ASil), Abordagem Comunitária (ACt), Abordagem Resposta Física Total (ARFT), Abordagem Sugestopédia (ASug), Abordagem Baseada em Competências (ABC), Abordagem Natural (AN), Abordagem Comunicacional (ACC), Abordagem Metagenérica (AMEL), Abordagem Linguagem Total (ALT), Abordagem Cooperativa (ACoo), Abordagem Lexical (ALex), Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI), Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) e Abordagem Dogme (ADog).

1.1 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS: ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA

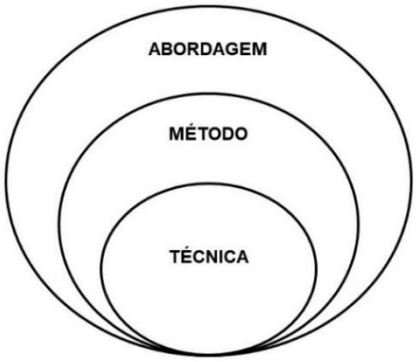
A área de ELA, em conformidade a Anthony (1963), sempre esteve preocupada em (re)criar termos e conceitos úteis a descrição de seus pressupostos teóricos e ações práticas. Dessa forma, o linguista aplicado ressalta, já na década de 1960, a utilização "desnorteada" dos vocábulos: abordagem, método e técnica,

> abordagem áudio-oral e o método áudio-lingual; a abordagem da tradução; o método direto; o método de mímica e memorização (mim-mem); técnica de prática de padrões; método gramatical e até mesmo método natural ou "método da natureza" da pedagogia do ensino de línguas. (ANTHONY, 1963, p. 63, tradução minha)[7]

De frente a esse alastramento terminológico, o pesquisador sentiu a necessidade de organizar essas unidades lexicais para que as discussões cessassem e as pesquisas pudessem avançar. Portanto, a realocação hierárquica e a definição clara dos termos abordagem, método e técnica seriam passos importantes a serem dados no campo de ELA.

Em linhas gerais, de acordo com o pesquisador, uma "técnica levaria a cabo um método, que deveria ser coerente com uma abordagem."[8] (ANTHONY, 1963, p. 63, tradução minha); ou seja, em uma escala hierárquica, a abordagem ocupa o topo, abaixo, encontra-se o método, seguido pela técnica.

Figura 02 – Organização de Anthony (1963)



Fonte: O autor - baseado em Anthony (1963).

Tendo realocado hierarquicamente os conceitos, o estudioso ainda define cada um deles. Assim sendo, primeiramente, uma *abordagem* é:

> [um] conjunto de pressupostos correlatos que tratam da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé – algo no qual alguém

[7] *"the aural approach and the audio-lingual method; the translation approach; the direct method and the mimic-and-memorize method; pattern practice techniques; grammar method; and even the natural or 'nature' method of language pedagogy"* (ANTHONY, 1963, p. 63).
[8] *"technique carry out a method which is consisted with an approach"* (ANTHONY, 1963, p.63).

> acredita, mas que não necessariamente pode provar.[9] (ANTHONY, 1963, p. 63-64, tradução minha)

Borges (2009) ainda argumenta e demonstra que, junto aos dois pilares clássicos Anthonyanos (concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem), as abordagens de ELA ainda buscam desenvolver uma determinada competência da linguagem *a priori* (BORGES, 2009).

Por sua vez, o conceito de *método*, etimologicamente, advém da palavra grega "*μέθοδος*" (méthodos), em que "*μέθ"* (méta) significa "que segue" e *"οδος"* (hodos) quer dizer "caminho". Isto posto, método seria um caminho a ser seguido para se chegar a um determinado fim. Nessa mesma linha de raciocínio, Anthony (1963, p. 65, tradução minha) define-o, no cenário da LA, como: "um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele se contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental."[10] (ANTHONY, 1963, p. 65, tradução minha); ou seja, método é um plano ordenado, global e processual de práticas de ensino, mais ou menos prescritivas/normativas, necessárias para a aplicação efetiva de uma abordagem. Em outras palavras, seria – como o entendo – o desenho prototípico de uma aula característica de uma determinada abordagem.

Vale demarcar que essa definição de método não se confunde com o conceito de metodologia, o qual se relaciona

> ao que o professor efetivamente desenvolve em sala de aula como educador, baseando-se, para isso, em suas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos (mais ou menos definidos durante a sua formação acadêmica). Pressupostos estes que são provenientes – mesmo que distante, é válido ressaltar – das reflexões das comunidades científicas (de sentido mais restrito) e assimilados em algum momento da vida desses professores-educadores, seja pela leitura de livros, pelo uso de material didático pronto e/ou pela formação acadêmica. Mas a metodologia é essencialmente baseada na experiência construída em sala de aula. (BORGES, 2010, p. 404).

Retornando à hierarquia de Anthony (1963), em último estágio, encontra-se a *técnica*, a qual seria algo

---

[9] *"[A] set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith – something which one believes but cannot necessarily prove"* (ANTHONY, 1963, p. 63-64).

[10] *"is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the select approach. An approach is axiomatic, a method is procedural"* (ANTHONY, 1963, p. 65).

> implementar – é aquilo que de fato acontece em sala de aula. É um truque específico, uma estratégia ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem.[11] (ANTHONY, 1963, p. 66, tradução minha)

Dessa forma, após essa breve explanação teórica, entendo haver a formação de uma tríade terminológica/conceitual entre os termos abordagem-método-técnica. Contudo, nesta dissertação, em razão do todo funcional proposto (21 abordagens de ELA), enfatizo o conceito de abordagem de ELA, o qual de posse das discussões acima exteriorizadas, mais as discussões de Almeida Filho (1997), Borges (2010) e Richards e Rodgers (2014), defino-o, da seguinte forma: Teoria de ELA de natureza filosófica-axiomática que se sustenta em dois pilares, um tratando da natureza da linguagem (pressupostos da Linguística) e outro lidando com a substância da aprendizagem (pressupostos da Psicologia da Aprendizagem), visando o desenvolvimento de determinada competência da linguagem *a priori*. Além disso, envolve uma concepção de aluno e uma concepção de professor, mais a presença de uma habilidade da linguagem[12] e de uma unidade de ensino *a priori*[13]. Esses elementos, uma vez em conjunto/sistema funcionam como rotas teórico-didático-metodológicas de ELA.

---

[11] *"[I]mplematational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well"* (ANTHONY, 1963, p. 66).

[12] Esclarecendo que a premissa de haver a presença de uma habilidade da linguagem *a priori* no âmago da estruturação teórico-metodológica de uma abordagem foi assimilada, para o desenvolvimento deste trabalho, da comunicação pessoal da Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, orientadora desta dissertação.

[13] Destaco que, quando me refiro às competências da linguagem, às habilidades da linguagem e às unidades de ensino, utilizo a expressão latina *a priori* (em um primeiro momento, em tradução livre), dado que todas as abordagens de ELA, em minha compreensão, fundamentada nas discussões com a orientadora deste trabalho, buscam, em última instância, desenvolver todas as competências da linguagem, todas as habilidades da linguagem e todas as unidades de ensino, pois elas são necessárias para o uso real da linguagem *a posteriori.* Em outras palavras, é necessário, como depreendo, que as abordagens de ELA prevejam o desenvolvimento de uma determinada competência (BORGES, 2009), de uma habilidade da linguagem e de uma unidade de ensino para que o ensino possa ser propiciado inicialmente, mas ao "final" do processo, de maneira mais ou menos explícita, todas as possíveis manifestações desses elementos são efetivadas, em maior ou menor grau. Por exemplo, a abordagem comunicativa desenvolve a competência comunicativa *a priori*, entretanto, no decorrer do processamento da linguagem, acaba desenvolvendo a competência linguística *a posteriori* (BORGES, 2009). Além disso, vale demarcar que na TC, quando há condições iniciais diferentes, os resultados são distintos; ou seja, competências, habilidades e unidades diferenciadas *a priori* levam a dessemelhantes abordagens.

1.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Uma abordagem de ELA, como destacado na seção anterior (cf. seção 1.1), possui, em meu parecer, sete elementos constitutivos:

1) concepção de linguagem;
2) concepção de aprendizagem;
3) competência da linguagem *a priori*;
4) habilidade da linguagem *a priori*;
5) unidade de ensino *a priori*;
6) concepção de aluno;
7) concepção de professor.

Nas próximas subseções desta seção (cf. subseções 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6, 1.2.7), discuto brevemente cada um dos elementos constitutivos de uma abordagem de ELA acima apresentados, bem como algumas de suas possíveis manifestações.

1.2.1 Concepção de Linguagem

De acordo com Geraldi (1984), há três concepções de linguagem, das quais:

1) linguagem como expressão de pensamentos;
2) linguagem como instrumento de comunicação;
3) linguagem como interação.

A visão de *linguagem como expressão de pensamentos*, segundo Geraldi (1984), Travaglia (1996) e Gomes (2013), compreende o fenômeno língua, enquanto um sistema fixo de normas usadas para a expressão de pensamentos. Essa percepção vincula-se aos princípios filosóficos de linguagem, que se atrelam ao conceito de língua literária, a qual é vista como tradução dos processos de racionalização de uma determinada consciência egóica, desvinculada de contextos socio-histórico-culturais (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

Por sua vez, *linguagem como instrumento de comunicação* interpreta a língua como um conjunto de signos linguísticos que se combinam, mediante regras, para produzir comunicação entre um emissor e um receptor, por meio de um canal (JAKOBSON, 1969). Dito de outro modo, linguagem é código (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996).

Linguagem como interação, em seu turno, conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) e Gomes (2013), vê a língua como ação socio-verbo-discursiva, manifestada por interlocutores socio-histórico-culturalmente situados e com diversas finalidades, por meio de gêneros da linguagem[14].

Vale destacar que a linguagem é tomada na TC, consoante a Beckner *et al.* (2009), Borges e Paiva (2011), Borges (2016) e Leffa (2016), como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Sistêmica, pois envolve vários elementos, por exemplo, letras, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, signos, frases, parágrafos, textos, funções, discursos, ideologias etc. Adaptativa, porque os agentes constitutivos do sistema agregam-se e se modificam para que possam integrar-se ao todo. Complexa, uma vez que os elementos desse sistema estão em estreita interconexão e interdependência. A linguagem ainda compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais (BORGES; PAIVA, 2011). Ademais, ela constela diferentes concepções de linguagem historicamente constituídas a depender da emergência do sistema linguagem em ação (BARANHUKE JR.; BORGES, 2019).

1.2.2 Concepção de Aprendizagem

Baseando-me em Fossile (2010) e Richards e Rodgers (2014), identifico referência a sete concepções de aprendizagem, quais sejam:

1) behaviorista;
2) associacionista;
3) construtivista;
4) cognitivista;
5) humanista;

[14] Opto pelo termo gêneros da linguagem, seguindo o entendimento de Paiva (2019b) de que essa nomenclatura é uma boa solução para tratar do estudo de gêneros sem adentrar a contenda terminológica gêneros textuais *versus* gêneros discursivos.

6) sugestológica;

7) sociointeracionista.

A *teoria behaviorista* de aprendizagem se define, em linhas gerais, pela proposição do comportamento humano observável – um hábito constituído e consolidado – como objeto de estudo, tanto da psicologia quanto da própria educação (TOURINHO, 2011).

No que diz respeito à perspectiva *associacionista* de aprendizagem, ela está intimamente relacionada à visão de signo linguístico. Dessa forma, a fim de aprender, é preciso que o aluno sempre associe uma imagem sonora/acústica a uma imagem mental (SAUSSURE, 1916; RICHARDS; RODGERS, 2014).

O *construtivismo* nasceu, em harmonia a Fossile (2010), a partir das observações de Piaget sobre como crianças constroem seus conhecimentos. Para o pesquisador suíço, há quatro fatores que interferem decisivamente no processo de construção sociocognitiva: fator biológico, fator experiencial, fator social e fator das equilibrações.

Em seu tocante, o *cognitivismo* surgiu da contraposição aos postulados behavioristas, entendendo a aprendizagem como resultado de ações cognitivas internas que envolvem pensamentos e que, portanto, não pode ser observada diretamente; mas, que pode ser analisada através de modelos de processamento de informações (MOREIRA, 1999).

A *concepção humanista* de aprendizagem, desenvolvida majoritariamente, tal qual Lima, Barbosa e Peixoto (2018), por Maslow e Roger, realça o caráter único da experiência humana no processo de aprendizagem, tanto que essa visão defende a ênfase na trajetória experiencial do estudante, visto que é ela que propicia ou não a aprendizagem.

Por outro lado, em conformidade a Richards e Rodgers (2014), a *sugestologia*, uma (pseudo)ciência, foi aplicada à aprendizagem pela abordagem sugestopédia – apesar de *a priori* não ter essa finalidade. Enquanto hipótese de aprendizagem, ela dá destaque a comunicações inconscientes e subliminares, as quais são responsáveis pela ativação das reservas e/ou dos potenciais humanos.

A concepção *sociointeracionista* de aprendizagem, também conhecida como teoria sócio-cultural de Vygotsky, dá visibilidade ao papel da linguagem e do pensamento no processo de interação (própria aprendizagem) de um determinado

sujeito sócio-histórico-culturalmente situado com o mundo a sua volta (FOSSILE, 2010).

1.2.3 Competência da Linguagem

O conceito de *competência*, entendido enquanto conhecimento formal e tangível da língua, foi cunhado pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, para contrapor-se ao termo *desempenho*, que seria o uso real, por conseguinte, falho da linguagem. No entanto, desde a proposição dessa dicotomia – competência *versus* desempenho – várias discussões foram desencadeadas como as de Hymes (1976), Canale e Swain (1980), Bagarié (2007), Oliveira (2007) e Koch e Elias (2009). De posse desses estudos, encontro menção a seis competências da linguagem[15], das quais:

1) competência linguística;
2) competência comunicativa;
3) competência pragmática;
4) competência sociolinguística;
5) competência estratégica;
6) competência metagenérica.

A *competência linguística* refere-se ao conhecimento tangível das estruturas gramaticais da língua; ou seja, é "o conhecimento que um falante-ouvinte possui sobre as regras e as características [formais] dessa língua" (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Por sua vez, a *competência comunicativa*, desenvolvida por Dell Hymes (1972), acentua, no dizer de Oliveira (2007, p. 65): "não apenas o conhecimento [gramatical] mas também a habilidade [desempenho] de usar esse conhecimento [para a comunicação]".

A *competência pragmática* diz respeito, condizente a Bachman (1990) e Oliveira (2007), ao uso adequado da linguagem em diferentes situações de comunicação, reconhecendo significados e convenções do contexto que se está

[15] Essa discussão é possível, uma vez que estou tomando a competência comunicativa de maneira ampla, desmembrando algumas sub-competências comunicativas (pragmática, sociolinguística, estratégica e metagenérica), que historicamente vêm sendo incluídas como partes integrantes dessa competência.

interagindo. Isto posto, essa competência favorece o conhecimento contextual da linguagem.

Por outro lado, *competência sociolinguística*, nas palavras de Oliveira (2007, p. 69), é o “conhecimento e a habilidade que o falante-ouvinte possui para expressar e entender enunciados de um modo apropriado, de acordo com fatores sociais e culturais do contexto em que se encontra”. Em outras palavras, essa competência aborca as regras socioculturais da linguagem.

A *competência estratégica* seria aquela que lida com o uso de diversas estratégias verbais e não verbais, que visam suprir e/ou compensar falhas ou necessidades da/na linguagem, por isso também pode ser chamada competência de compensação (OLIVEIRA, 2007).

Em último lugar, há a competência da linguagem que permite interagir adequadamente ao possibilitar o reconhecimento e a produção de diferentes tipos de gêneros da linguagem, a *competência metagenérica* (KOCH; ELIAS, 2009; OLIVEIRA, 2013); pois, como afirmam Borges e Paiva (2011), são os diferentes gêneros da linguagem que materializam a língua.

1.2.4 Habilidade da Linguagem

Em harmonia a Brown (2001) e Oliveira (2015), quatro são as habilidades da linguagem, quais sejam:

1) leitura;
2) escuta;
3) escrita;
4) fala.

Conforme os autores supracitados, *leitura* e *escuta* são consideradas habilidade de compreensão da linguagem, enquanto *escrita* e *fala* são consideradas habilidades de produção da linguagem. Nessa perspectiva, as habilidades de compressão são passivas, ao passo que, as habilidades de produção são ativas. Habilidades ativas são aquelas, nas quais os alunos produzem linguagem ou se colocam como protagonistas do texto, tanto oral quanto escrito, por eles criados; já,

as passivas são aquelas, nas quais os aprendizes apenas recebem os textos (orais ou escritos).

Essa noção linear das habilidades da linguagem apresentadas em Brown (2001) e em Oliveira (2015), como demarcado por Baranhuke Jr. e Borges (2019) e Borges e Baranhuke Jr. (2021), reforçam a visão tradicional de *input* (habilidades de compreensão) como a entrada de dados e de *output* (habilidades de produção) como saída. No entanto, essa visão vem sendo substituída na TC por uma concepção mais dinâmica com a emergência dos termos *affordance*[16] (VAN LIER, 2000) e lingualização[17] (SWAIN, 1993).

1.2.5 Unidade de Ensino

Tendo por base as discussões de Richards e Rodgers (2014), constato a existência de três unidades básicas de ensino, das quais:

1) palavra;
2) sentença;
3) texto[18].

A noção de *palavra*, de acordo com Basílio (2016, p. 10), é compreendida, "como uma unidade lexical, uma sequência fônica que se associa de modo relativamente estável a (a) um significado ou conjunto de significados; (b) um conjunto de propriedades sintáticas; (c) um conjunto de propriedades morfológicas; e (d) um conjunto de determinações de uso".

Em contrapartida, *sentença* pode ser vista como "uma abstração forjada para exemplificar questões linguísticas, assim como pode ser considerada por outros como uma unidade linguística inferior ao texto e ao discurso." (AGUSTINI; SILVA, 2015, p. 218).

---

[16] *Affordances* são, em conformidade a Van Lier (2004, p. 104, tradução de Elaine Borges e Walkyria Silva) "relações de possibilidade, o resultado da percepção de um objeto, enquanto co-percebendo a si mesmo. Em outras palavras, o que eu percebo é percebido da forma como aquilo é relevante para mim".

[17] "Processo de produção de sentidos e de criação de conhecimentos e de experiências através da linguagem." (SWAIN, 2006, p. 98, tradução de Vera Menezes).

[18] Opto por não chamar de gênero da linguagem, visto que nem sempre, historicamente falando, o texto foi visto dessa forma.

Já, *texto* seria "[...] qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um *jogo de atuação comunicativa* – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível." (SCHMIDT, 1978, p. 70, grifos do autor). Em outras palavras,

> o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentido, como função de escolha operadas pelo coenunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece [...] o texto é um constructo histórico e social (KOCH, 2002, p. 7).

1.2.6 Concepção de Aluno

Diferentes abordagens de ELA atribuem diferentes concepções aos aprendentes (RICHARDS; RODGERS, 2014). Desse modo, nas discussões de Larsen-Freeman e Cameron (2011), Richards e Rodgers (2014), Oliveira (2014) e Thornbury (2017), identifico 20 papéis diferentes para os discentes, os quais são, de certa forma, metafóricos e autoexplicativos (e que detalho no momento em que for discutir cada uma das abordagens de ELA): receptáculo, interlocutor, papagaio, fera, centro, negociador, ativo, aconselhado, ator, seguidor, esponja, executor de tarefas, criador, colaborador, cooperador, analista de dados, pessoa inteira, protagonista, autônomo, recursivo.

Classicamente e ainda fortemente ecoado pelo senso comum, essas concepções acima reconhecidas alinham-se – em minha interpretação – a duas grandes noções de aluno, quais sejam:

1) aluno passivo;
2) aluno ativo.

Um *estudante passivo* seria aquele que meramente reproduz informações, enquanto, um *estudante ativo* seria aquele que aprende, organiza, reestrutura e utiliza as informações recebidas (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Assim sendo, compreendo que os papéis receptáculo, papagaio, fera, aconselhado, ator, seguidor, esponja e executor de tarefas alinham-se a percepção

passiva de aprendiz. Ao passo que, os papéis interlocutor, centro, negociador, criador, colaborador, cooperador, analista de dados, pessoa inteira, protagonista, autônomo e recursivo alocam-se a visão ativa de educando.

Na TC, essa dicotomização – passividade *versus* proatividade – é desfeita, dado que o aprendiz assume diferentes comportamentos a partir das emergências de sala de aula, mesmo que eles sejam contraditórios entre si (SILVA; PAIVA, 2016). Ademais, a própria definição de aluno para a complexidade como “uma unidade complexa capaz de se adaptar a todo tipo de circunstância novas e diversas com as quais um sujeito ativo pode se deparar em um mundo dinâmico” (DAVIES; SUMARA, 2006, p. 14, tradução de Walkyria Silva e Vera Menezes), aponta para essa fractalização identitária do aluno (SADE, 2009).

1.2.7 Concepção de Professor

Assim como as diferentes abordagens de ELA atribuem diferentes visões aos aprendizes, elas também estabelecem diferentes características aos docentes (RICHARDS; RODGERS, 2014). Nas discussões de Larsen-Freeman e Cameron (2011), Richards e Rodgers (2014), Oliveira (2014) e Thornbury (2017), há a indicação de 17 perspectivas – que, assim como as de aluno, são metafóricas e autoexplicativas (e que discutido mais detalhadamente quando tratar sobre cada uma das abordagens de ELA) – para aquele profissional: autoridade, condutor, adestrador, consultor, mediador, silencioso, conselheiro, diretor, assessor, fonte, criador de tarefas, colaborador, facilitador, analista linguístico, motivador, instrutor e recursivo.

Contudo, seguindo o entendimento de Baranhuke Jr. (2019), organizo essas concepções acima destacadas em dois grandes grupos, dos quais:

1) professor técnico;
2) professor mediador.

O *professor técnico* é aquele “visto enquanto detentor do conhecimento a ser ensinado e/ou a autoridade técnica na transmissão desse conhecimento, além de atuar como dirigente ou condutor do processo de ensino e aprendizagem” (BARANHUKE JR., 2019, p. 34). Dos papéis acima identificados, relaciono as visões

autoridade, condutor, adestrador, silencioso, diretor, fonte, criador de tarefas, analista linguístico e instrutor ao professor técnico.

Por sua vez, o *professor mediador* atua, de acordo com Baranhuke Jr. (2019, p. 34), “como auxiliador no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ele ainda adota uma postura investigativa e reflexiva perante seu fazer docente. Professor e alunos são, dessa forma, metaforicamente, parceiros de jornada”. Conecto, dessa forma, os papéis consultor, conselheiro, assessor, colaborador, facilitador, motivador e recursivo a visão de professor mediador.

Borges e Silva (2019), inseridas na LA complexa, falam sobre o chamado professor complexo, o qual tem por principal finalidade dinamizar os sistemas nos quais está inserido enquanto agente fundamental, por exemplo, o sistema ensino e desenvolvimento, exercendo diferentes papéis que surgem das emergências de sala de aula (SADE, 2009; BORGES; PAIVA, 2011).

1.3 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Baranhuke Jr. (2019), com base em Bell (2003), Borges (2010) e Larsen-Freeman (2012), ressalta ser quase consenso entre os estudiosos da área de ELA que a maneira como se ensina línguas, as referências teóricas que aparecem nos planejamentos e nas ações práticas em sala de aula, os materiais didáticos selecionados, as atividades desenvolvidas, as estratégias consideradas necessárias aos alunos e outras decisões que envolvem o ensino são baseadas, implícita ou explicitamente, no conhecimento, mais ou menos estabelecido e/ou nas crenças, desses processos que os professores têm das abordagens de ELA.

Assim sendo, há na literatura da área várias discussões sobre os mais diversos modelos de ELA (métodos e abordagens), como as de Kelly (1969), Leffa (1988), Celce-Murcia (2001), Brown (2001), Nunan (2003), Harmer (2007), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Borges (2011, 2012), Paiva (2012), Richards e Rodgers (2014), Oliveira (2014), Richards (2015), Thornbury (2017), Borges, Gabre e Puhl (2018), entre outras. No entrelaçamento desses estudos, encontro referência aos métodos tradicionais e/ou alternativos:

1) gramática tradução;
2) direto;

3) silencioso;
4) comunitário;
5) resposta física total;
6) sugestopédia;
7) linguagem total;
8) múltiplas inteligências.

Também identifico menção às seguintes abordagens:

1) situacional;
2) audiolingual;
3) comunicativa;
4) instrumental;
5) baseada em competências;
6) natural;
7) comunicacional;
8) baseada em textos/gêneros;
9) cooperativa;
10) lexical;
11) baseada em tarefas
12) aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem;
13) dogme.

Partindo da noção de abordagem, apresentada no item 1.1 desta dissertação, enquanto uma teoria de ELA – sustentada em uma concepção de linguagem e de aprendizagem, para o desenvolvimento de determinada competência *a priori*, envolvendo uma habilidade da linguagem e uma unidade de ensino *a priori*, mais as concepções de aluno e de professor –, entendo que todos os 21 métodos e abordagens de ELA, acima apresentados, possuem em seus bojos teórico-didático-metodológico, implícito ou explicito, os sete elementos constitutivos de uma abordagem de ELA (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor). Consequentemente,

neste estudo, trato todos eles como abordagens, chamando-os e os organizando, cronologicamente, da seguinte maneira:

1) Abordagem Gramática Tradução (AGT) – 1700;
2) Abordagem Direta (AD) – 1890;
3) Abordagem Situacional (ASit) – 1940;
4) Abordagem Audiolingual (AAL) – 1950;
5) Abordagem Instrumental (AI) – 1960;
6) Abordagem Comunicativa (AC) – 1970;
7) Abordagem Silenciosa (ASil) – 1976;
8) Abordagem Comunitária (ACt) – 1976;
9) Abordagem Resposta Física Total (ARFT) – 1977;
10) Abordagem Sugestopédia (ASug) – 1978;
11) Abordagem Baseada em Competências (ABC) – 1980;
12) Abordagem Natural (AN) – 1983;
13) Abordagem Comunicacional (ACC) – 1987;
14) Abordagem Metagenérica (AMEL) – 1989;
15) Abordagem Linguagem Total (ALT) – 1990;
16) Abordagem Cooperativa (ACoo) – 1990;
17) Abordagem Lexical (ALex) – 1993;
18) Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI) – 1993;
19) Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) – 1996;
20) Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) – 1996;
21) Abordagem *Dogme* (ADog) – 2000.

Desse modo, nas próximas subseções (cf. subseção 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.3.5, 1.3.6, 1.3.7, 1.3.8, 1.3.9, 1.3.10, 1.3.11, 1.3.12, 1.3.13, 1.3.14, 1.3.15, 1.3.16, 1.3.17, 1.3.18, 1.3.19, 1.3.20, 1.3.21), trato dessas 21 abordagens de ELA.

Para a discussão das abordagens de ELA, recorro aos autores supracitados, buscando destacar em cada uma das 21 abordagens de ELA os elementos de constituição de uma abordagem de ELA (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor – não

necessariamente nessa ordem), os quais já se encontram presentes nas discussões dos autores, mas, de forma diluída. Logo, (re)organizo-os para que se adéquem a definição de abordagem utilizada. Após a explanação textual dos sete elementos de constituição das 21 abordagens de ELA, apresento quadros com esses pressupostos, sintetizando aquilo que discuti. Em seguida, em cada uma das subseções, recorro novamente à bibliografia acima destacada, tentando caracterizar como seria, mais ou menos, o desenho prototípico de uma aula dessas abordagens (método), determinando suas principais técnicas características.

1.3.1 Abordagem Gramática Tradução (AGT) – 1700

A Abordagem Gramática Tradução (AGT) é considerada, cronologicamente, em consonância a Richards e Rodgers (2014), o primeiro modelo, propriamente dito, de ELA. Essa abordagem surgiu, segundo os autores, na Alemanha no século XVIII, sendo chamada em alguns contextos de Método Tradicional, Método Clássico, Método Alemão, Método Prussiano etc.

De forma geral, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), a AGT possui pressupostos mentais e filosóficos no tocante à linguagem, os quais, alinham-se, fundamentando-me em Borges, Gabre e Puhl (2018), com a concepção de linguagem como expressão de pensamentos, a qual considera a língua como algo imutável e tradutório do processo de formulação de pensamentos (GERALDI, 1984).

Por sua vez, a aprendizagem é vista como capacidade de manipulação precisa da morfossintaxe da língua (palavras e sentenças – as quais atuam como as unidades de ensino), alcançada via numerosas e sucessivas tentativas de acerto, um germe do behaviorismo (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

Levando em consideração às visões de linguagem e de aprendizagem da AGT – expressão do pensamento e behaviorismo, respectivamente –, mais a afirmação de Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 13, tradução minha) de que “através do estudo da gramática da língua alvo, os alunos tornar-se-iam mais familiarizados com a gramática de suas línguas nativas, e está familiaridade ajudá-

los-ia a falar e a escrever melhor em suas línguas nativas."[19], a competência que essa teoria de ELA desenvolve a *priori* é a linguística (BORGES; GABRE; PUHL, 2018).

De acordo com Richards e Rodgers (2014, p. 6, tradução minha), a AGT objetiva que os alunos "[aprendam] a língua para poder ler sua literatura ou para se beneficiar da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resulta do estudo da língua estrangeira."[20]; ou seja, a ênfase reside na habilidade da leitura *a priori,* a qual auxilia no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesse contexto, como sugere Larsen-Freeman e Anderson (2011), o docente é a autoridade máxima em sala de aula em razão de seu conhecimento gramatical e literário, e o discente, um receptáculo a ser preenchido pelos saberes do mestre.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AGT (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 01 – Pressupostos teóricos da AGT

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Expressão de Pensamentos	Behaviorista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Leitura	Palavra Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Receptáculo	Autoridade	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AGT, para Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a leitura de alguma passagem literária canônica. Depois, o professor pede aos aprendizes que traduzam o excerto lido, auxiliando-os com o vocabulário novo e/ou desconhecido. Uma vez sem mais questionamentos de natureza vocabular, o docente instrui os alunos a resolverem questões de decodificação textual, entregando uma lista de palavras e sentenças para a tradução e identificação de sinônimos e de antônimos. Após essa atividade, o profissional

[19] *"through the study of the grammar of the target language students would become more familiar with the grammar of their native language and that familiarity would help them speak and write their native language better"* (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 13).
[20] *"Learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 6).

explica a regra gramatical presente no fragmento textual, pedindo para que os aprendentes criem sentenças, a fim de que eles memorizem a regra gramatical estudada.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) tradução de passagens literárias;
2) questões de decodificação textual;
3) memorização de listas de vocabulário, de sinônimos e antônimos e de regras gramaticais;
4) criação de sentenças.

1.3.2 Abordagem Direta (AD) – 1890

A Abordagem Direta (AD), tal qual Celce-Murcia (2001), surgiu na Grã-Bretanha no final do século XIX, enquanto reação à AGT e em decorrência, nas palavras de Harmer (2007), da criação da Associação Fonética Internacional.

A AD parte do princípio de que "uma língua estrangeira podia ser ensinada sem tradução ou uso da língua materna do aluno se o significado fosse transmitido diretamente através de demonstração e ação [por meio de] intensa interação na língua alvo."[21] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 11, tradução minha). Em outras palavras, a AD teria como foco o desenvolvimento da competência comunicativa *a priori* (BARANHUKE JR., 2019).

Essa teoria de ELA possui uma visão de linguagem como instrumento de comunicação (RICHARDS; RODGERS, 2014); pois, ela é vista como código. Ademais, é pela noção de signo linguístico, representada pela relação intrínseca entre significante e significado (SAUSSURE, 1916), que emerge a concepção associacionista de aprendizagem do modelo direto (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

O foco do ensino, como define Larsen-Freeman e Anderson (2011), é a produção oral, alcançada através da atenção sistêmica a fonética e a fonologia da

[21] *"a foreign language could be taught without translation or the use of learner's native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action […] intensive oral interaction in the target language"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 11).

sentença (unidade de ensino), ensinada, por sua vez, mediante perguntas e respostas que contemplassem a linguagem necessária às situações cotidianas de uso (OLIVEIRA, 2014).

A interação, de acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), acontece entre professor e aluno e, também, entre discente e docente, sendo o profissional, o condutor da aula e o aprendiz seu interlocutor direto.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AD (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 02 – Pressupostos teóricos da AD

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Associacionista	Comunicativa
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Interlocutor	Condutor	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AD, em conformidade a Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a exposição, na língua adicional – nunca, em hipótese alguma, na língua materna –, da situação comunicativa que será ensinada naquela aula, por exemplo, no parque, no aeroporto, no supermercado etc. Em seguida, o professor apresenta *realia* (imagens, cartazes, mapas, objetos) que se relacionem a situação comunicativa trabalhada, entregando uma pequena passagem escrita, normalmente um parágrafo, para a leitura em voz alta. Passa-se, então, a uma "sessão" de perguntas e respostas, possibilitando a criação de uma conversação. Como finalização da aula, ou como tarefa de casa, os aprendentes escrevem um parágrafo sobre aquilo que estudaram.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) uso de *realia*;

2) leitura vocalizada;

3) perguntas e respostas;

4) conversação;

5) escrita de parágrafos.

1.3.3 Abordagem Situacional (ASit) – 1940

Consoante a Celce-Murcia (2001) e Richards e Rodgers (2014), a Abordagem Situacional (ASit) ou Abordagem Oral, desenvolvida na década de 1940, é a principal manifestação da corrente britânica oral de ELA.

Essa tendência, "desenhada pelo movimento da reforma"[22] (CELCE-MURCIA, 2001, p. 7, tradução minha), buscava, segundo Richards e Rodgers (2014, p. 44, tradução minha), "desenvolver uma fundamentação mais científica para uma abordagem oral de ensino de inglês do que foi evidenciado pelo Método Direto"[23].

O principal aspecto da ASit, como explica Richards e Rodgers (2014), é a aquisição de vocabulário e de regras gramaticais para o desenvolvimento da oralidade, pois, para essa abordagem, a "fala era [...] a base da língua, e a estrutura [da sentença] era vista como estando no centro da capacidade da fala."[24] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 47, tradução minha). Assim sendo, conforme os pesquisadores, há o emprego da visão de linguagem como instrumento de comunicação, ensinada situacionalmente, por meio "[d]o uso de objetos concretos, figuras e *realia*, os quais junto de ações e gestos podem ser usados para demonstrar os significados de novos itens linguísticos."[25] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 50, tradução minha).

Em linhas gerais, a ASit é uma ressignificação, em minha acepção, da AD; porém, visando o desenvolvendo da competência linguística *a priori* por meio da oralidade. Desse modo, a ênfase está na produção oral, alcançada mediante incansáveis tentativas de acerto, que levariam a "perfeição" linguística – concepção behaviorista de aprendizagem.

Tal qual Oliveira (2014), o aluno, na ASit, é visto como "papagaio", já que é através das inúmeras repetições orais que ele aprenderá a língua. O professor, em

---

[22] *"draws from the Reform Movement"* (CELCE-MURCIA, 2001, p. 7).
[23] *"to develop a more scientific foundation for an oral approach to teaching English than was evidenced in the Direct Method"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 44).
[24] *"Speech was [...] the basis of language, and structure was viewed as being at the heart of speaking ability"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 47).
[25] *"the use of concrete object, pictures, and realia, which together with actions and gestures can be used to demonstrate the meanings of new language items"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 50).

seu turno, é o condutor da aula, dado que ele é o modelo a ser seguido e imitado fielmente pelos aprendentes.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ASit (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 03 – Pressupostos teóricos da ASit

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Behaviorista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Papagaio	Condutor	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ASit, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), organiza-se em três momentos: apresentação (*presentation*), prática (*practice*) e produção (*production*). Na primeira fase, o professor apresenta oralmente, através de *realia*, a estrutura que será trabalhada. Em seguida, por meio de repetições orais (*drills*) em coro, depois individuais, os aprendizes praticam a estrutura em estudo. Já, no último estágio, os discentes, “mais livremente” (re)produzem linguagem semelhante àquela apresentada pelo educador.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu plano prático (método), acima relatado, as seguintes técnicas:

1) *PPP;*
2) *drills;*
3) repetição em coro;
4) repetição individual.

1.3.4 Abordagem Audiolingual (AAL) – 1950

Segundo Brown (2001), desde o começo do século XX, havia nos Estados Unidos, diferentemente, da Grã-Bretanha, a tendência a se enfatizar a habilidade da leitura para o ensino de línguas. Contudo, com a entrada dos norte-americanos na Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma mudança drástica naquele panorama, pois o exército precisava de pessoal qualificado para trabalhar como intérpretes e tradutores, mas não havia profissionais para cumprir a demanda. Assim sendo, houve a necessidade da criação de novos programas de ensino.

Em 1942, conforme Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rodgers (2014), foi criado o *The Army Specialized Training Program (ASTP)*[26] com o objetivo de desenvolver a fluência conversacional em diversas línguas. O modelo adotado pelo programa foi o Método Informante do linguista norte-americano Leonard Bloomfield (modelo criado originalmente para descrever línguas nativas americanas), no qual um informante – falante nativo – fornece um *corpus* para o linguista, que, por sua vez, estabelecerá a estrutura da língua. Uma vez tendo o modelo linguístico e a estrutura da língua, era possível, então, aprendê-la. Esse tipo de curso durava aproximadamente seis semanas, contando com quinze horas de repetições (*drills*), junto de cerca de trinta horas de estudo individual (atividades).

Após dois anos de aplicação do programa, em salas de aulas pequenas com alunos maduros e altamente motivados, resultados excelentes foram alcançados (OLIVEIRA, 2014). Foi nesse contexto, que nas décadas de 1950 e 1960, imperou, nos Estados Unidos, a Abordagem Audiolingual (AAL).

Para a AAL língua é fala e fala é estrutura, a qual é definida, nesse panorama, enquanto padrões frasais e regras gramaticais. Desse modo, com o intuito de aprender a estrutura, é necessário atenção dedutiva e sistêmica à pronúncia, mediante intensas repetições orais (LEFFA, 1988). Logicamente, podemos pensar que a AAL e a ASit são uma mesma abordagem; porém, Richards e Rodgers (2014) atentam ao fato de ambas surgiram em contextos diferentes – norte-americano e britânico, respectivamente –, além de que a AAL está intimamente atrelada a tradição norte-americana de análise contrastiva[27], fato que não acontece com a ASit.

---

[26] Em português, Programa de Treinamento Especializado do Exército.

[27] Estudo da língua por meio do contraste entre o sistema linguístico materno e o adicional, dando ênfase nas diferenças existentes entre eles.

No que tange a concepção de linguagem e de aprendizagem, a AAL, como Richards e Rodgers (2014) informam, rompe com pressupostos "não científicos" das abordagens anteriores e se apresenta como um constructo empírico e científico. Aprender a língua, a qual é um instrumento, "implica em dominar os elementos ou blocos de construção da linguagem e aprender as regras, pelas quais esses elementos são combinados, do fonema ao morfema, para a palavra, para a frase, para a sentença"[28] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 63, tradução minha), ocasionando a emergência *a priori* da competência linguística (BARANHUKE JR., 2019). Desse modo, a AAL utiliza-se, nas palavras de Brown (2001), do behaviorismo como concepção de aprendizagem, que se caracteriza, neste caso, pelo tripé estímulo-resposta-reforço. Nessa visão, erros devem ser evitados a todo custo, através de reforçamento positivo e/ou negativo, a fim de que determinados comportamentos não se tornem hábitos linguísticos futuros.

O aluno é, de acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), uma fera a ser "adestrada". Por sua vez, o professor é o centro, o modelo a ser seguido e a fonte do "adestramento", o adestrador.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AAL (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 04 – Pressupostos teóricos da AAL

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Behaviorista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Fera	Adestrador	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AAL, em conformidade a Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com a escuta de um diálogo dramatizado pelo professor. Em seguida, o profissional repete sentença por sentença da conversa,

[28] *"entails mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phoneme to morpheme to word to phrase to sentence"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 63).

sendo ecoado pelos alunos. Após a repetição em coro, o docente divide a turma em duas, objetivando que os aprendentes pratiquem entre si o diálogo; feito isso, o professor chama individualmente alguns alunos para dramatizarem a conversa, parando a qualquer momento a repetição para corrigir erros ou elogiar acertos. Depois, o ensinante fala determinada sentença do diálogo, a fim de que os alunos a substituam com outras palavras ou frases fornecidas por ele. Após todos esses *drills*, o profissional, contrastivamente, será capaz de perceber estruturas fonéticas que deverão ser trabalhadas, através de pares mínimos, visando a produção linguística semelhante à de um falante nativo.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) diálogos;
2) dramatização;
3) drills;
4) reforçamento;
5) análise contrastiva;
6) pares mínimos.

1.3.5 Abordagem Instrumental (AI) – 1960

Em consonância a Richards (2015), percebeu-se, na década de 1960, que muitos alunos precisavam aprender outras línguas, devido a seus estudos e/ou a suas profissões. Por conseguinte, como afirma o pesquisador, seria mais interessante "ensinar a eles tipos específicos de linguagem e habilidades comunicativas necessárias a determinadas atribuições [...] ao invés de se concentrar somente no [...] inglês [e qualquer língua adicional] geral."[29] (RICHARDS, 2015, p. 77, tradução minha). Desse modo, aflorou a chamada Língua para Fins Específicos (LinFE) ou, no contexto brasileiro de ELA, Abordagem Instrumental, AI (RAMOS, 2005).

Hutchinson e Waters (1987, p. 19, tradução minha) reforçam que a

> [LinFE] deve ser vista como uma abordagem, não como um produto [...] não é um tipo específico de língua ou metodologia, nem é constituinte de um tipo

[29] *"to teach them the specific kinds of language and communicative skills needed for particular roles […] rather than just to concentrate on […] general English"* (RICHARDS, 2015, p. 77).

> particular de material. Propriamente entendido, ela é uma abordagem de ensino de línguas, a qual é baseada nas necessidades dos aprendizes.[30].

Enquanto uma abordagem de ELA, a LinFE fundamenta-se em uma concepção interacional de linguagem (BORGES, 2009, 2011; BORGES; GABRE; PUHL, 2018) e, de acordo com Ramos (2005), no construtivismo como pressuposto de aprendizagem; porém, Howatt e Widdowson (2004) destacam aspectos *neobehavioristas* ou behavioristas relaxados (BORGES, 2011), nessa teoria.

Hutchinson e Waters (1987, p. 19, tradução minha) propõem ser a AI "uma abordagem de ensino de línguas em que todas as decisões, como o conteúdo e o método [bem como a habilidade da língua a ser trabalhada], são baseados nas razões de aprendizagem do aluno"[31], sendo que o foco é sempre em uma ou duas habilidades da língua (compreensão e produção oral ou compreensão e produção escrita, geralmente), nunca em todas em simultâneo.

Para esse modelo, o ensino deve organiza-se ao redor das necessidades educacionais e/ou profissionais dos estudantes; consequentemente, o docente – um desenvolvedor de materiais didáticos – escolhe textos (unidade de ensino *a priori*) e atividades que sejam relevantes aos contextos em que os alunos atuam (RICHARDS, 2015). Dessa forma, o conhecimento adquirido é sempre voltado ao uso, fazendo emergir a competência *a priori* que esta abordagem busca desenvolver, a pragmática (BORGES, 2009, 2011; BORGES; GABRE; PUHL, 2018).

No tocante a visão de aluno e de professor, Dudley-Evans (2001) e Ahmed (2014) informam que o aprendiz é o centro, visto que a aprendizagem é inteira e estrategicamente pensada nele e o professor atua como um consultor das necessidades dos aprendentes.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AI (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro (cf. Quadro 05).

O desenho característico de uma aula da AI, levando em consideração as discussões de Hutchinson e Waters (1987), Santos (2012) e Ahmed (2014), é de difícil

---

[30] *"should be seen as an approach not as a product […] it is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need"* (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

[31] *"[…] an approach to language teaching in which all decisions as to content and method […] are based on learners' reasons for learning"* (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

definição, dado que lições instrumentais são, por sua natureza, altamente sensíveis aos contextos de ensino. No entanto, em linhas gerais, ele começa com a análise das necessidades dos aprendizes. Uma vez estabelecidas as necessidades, o educador é capaz de identificar qual(is) habilidade(s) deveria(m) ser selecionada(s) e que tipo de linguagem/vocabulário específico deve ser escolhido. Em seguida, o professor trabalha intensivamente a(s) habilidade(s), por meio de estratégias de aprendizagem[32] na estrutura prototípica: estratégias de pré-habilidade, estratégias de foco na habilidade e estratégias de pós-habilidade.

Quadro 05 – Pressupostos teóricos da AI

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Construtivista Neobehaviorista	Pragmática
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Depende das Necessidades	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Centro	Consultor	

Fonte: O autor.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) análise de necessidades;
2) trabalho com uma ou duas habilidades;
3) linguagem/vocabulário especializado(a);
4) estratégias de aprendizagem.

1.3.6 Abordagem Comunicativa (AC) – 1970

Os postulados de Chomsky (1965) desestabilizaram as bases educacionais audiolinguais e situacionais, fazendo ecoar pesquisas como a de Hymes (1972) sobre competência comunicativa e a de Wilkins (1976) sobre o planejamento funcional/nocional, que contribuíram, no começo da década de 1970, conforme

[32] Santos (2012), por exemplo, elenca quinze estratégias para cada habilidade da linguagem.

Richards e Rodgers (2014), para que a Abordagem Comunicativa (AC) fosse desenhada.

Tal como Nunan (2003) e Harmer (2007), é difícil definir a AC, já que:

> ela significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Ou talvez ela é como uma grande família de diferentes abordagens e [...] como é o caso com a maioria das famílias, nem todos os membros vivem juntos harmonicamente todo tempo. Há brigas e desavenças, se não guerras, de tempos em tempos. Apesar de ninguém estar disposto a dizer que não pertence à família. (HARMER, 2007, p. 69, tradução minha)[33]

Essa citação de Harmer (2007) remete-nos a já bem delimitada discussão da existência de variadas versões da AC (HOWATT; WIDDOWSON, 2004; BORGES, 2009, 2011, 2012). Contudo, neste trabalho, seguindo o entendimento de Borges (2009, 2011, 2012), compreendo essas diferentes vertentes da AC como abordagens de ELA destintas, relacionando, dessa forma, a versão fraca da AC, com a AI (já estudada); a versão forte da AC, com a abordagem comunicacional (a ser estudada); e, a versão média da AC, com a AC em si (em estudo).

Entretanto, é consenso entre os pesquisadores, que a AC busca "(a) fazer (d)a competência comunicativa o objetivo do ensino, (b) desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades da linguagem"[34] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 85, tradução minha). Pretende-se assim desenvolver a competência comunicativa *a priori* na compreensão e produção oral e escrita – com destaque para a fala –, para se chegar à competência linguística *a posteriori* (BORGES, 2009, 2011, 2012).

A linguagem é vista na AC, nas palavras de Richards e Rodgers (2014), como interação ou, congruente a Halliday (1975), um conjunto de atos de fala. Por sua vez, a aprendizagem, nessa abordagem, é, para Borges (2009, 2011, 2012), de natureza sociointeracionista, visto que ela acontece através da interação entre interlocutores durante a negociação de sentidos. Todavia, ainda como destacado por Borges (2009), Howatt (1988) enfatiza que a AC carrega em seu bojo traços de um neoaudiolingualismo – com aspectos, assim como da AI, neobehavioristas (HOWATT; WIDDOWSON, 2004) ou behavioristas relaxados (BORGES, 2011).

---

[33] *"it means different things to different people. Or perhaps it is like an extended family of different approaches, and […] as is the case with most families, not all members live harmoniously together all the time. There are squabbles and disagreements, if not outright wars, from time to time. However, no one is willing to assert that they do not belong to the family"* (HARMER, 2007, p. 69).

[34] *"(a) make communicative competence the goal of language teaching, (b) develop procedure for the teaching of the four language skills"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 85).

Essa abordagem objetiva ensinar línguas para a comunicação – nada novo historicamente, em minha percepção, pois a maioria das abordagens anteriores tinha o mesmo propósito, variando apenas o caminho utilizado para atingir tal meta. No caso da AC, o trajeto é "ao redor de funções comunicativas, ou atos de fala, tais como fazer pedidos, dar conselhos, realizar sugestões, descrever desejos e necessidades e assim por diante"[35] (RICHARDS, 2015, p. 68, tradução minha).

A unidade de ensino é o texto, em virtude de que comunicações reais ocorrem em unidades textuais (RICHARD; RODGERS, 2014). Agora, no que diz respeito aos agentes envolvidos, o professor, de acordo com Richards e Rodgers (2014), é mediador do processo de ensino, ao passo que o aluno é negociador de sentidos.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AC (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 06 – Pressupostos teóricos da AC

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Sociointeracionista Neobehaviorista	Comunicativa
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Negociador	Mediador	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AC, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com uma atividade de leitura e/ou de compreensão oral de algum excerto comunicativo autêntico, no qual, indutivamente, os estudantes entrarão em contato com a função linguística em estudo. Após ler/ouvir o texto, os alunos responderão a algumas questões orais de compreensão textual, para então, trabalhar-se explicitamente com a função linguística. Em seguida, o docente divide os aprendizes em pares e/ou pequenos grupos, para jogarem algum jogo comunicativo ou para realizam atividades de negociação de sentidos. Como finalização da aula, o

[35] *"around communicative function, or speech act, such as making requests, giving advice, making suggestions, describing wishes and needs and so on"* (RICHARDS, 2015, p. 68).

professor conta alguma história (*storytelling*) e os discentes recontam-na, a partir de seus próprios repertórios linguísticos.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) trabalho com noções e funções da linguagem;
2) materiais autênticos;
3) trabalho em pares e/ou pequenos grupos;
4) uso de jogos;
5) negociação de sentidos;
6) *storytelling*.

1.3.7 Abordagem Silenciosa (ASil) – 1976

A Abordagem Silenciosa (ASil), criada pelo matemático egípcio Caleb Gattegno em 1976, como o próprio nome sugere, é "baseada na premissa de que o professor deveria permanecer em silêncio tanto quanto possível em sala de aula e o aluno deveria ser encorajado a produzir linguagem o máximo possível."[36] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 289, tradução minha). Desse modo, o docente deve ensinar a língua, em harmonia a Brown (2001) e Harmer (2007), através de bastões coloridos, gráficos, tabelas, ou qualquer artifício que substitua sua voz, proporcionando o máximo possível de oportunidades de produção oral aos discentes.

Para a ASil, a língua possui um "espírito", o qual se refere

> a maneira que cada língua é composta de elementos fonológicos e suprassegmentais que se combinam para dar a língua seu singular sistema sonoro e melodia. [Ainda] é vista como um grupo de sons arbitrariamente associados com significados específicos e organizados em sentenças [unidade de ensino] [...] por regras gramaticais"[37] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 290, tradução minha)

[36] *"based on the premise that the teacher should be silent as much as possible in the classroom and the learner should be encouraged to produce as much language as possible"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 289).
[37] *"the way each language is composed of phonological and suprasegmental elements that combine to give the language its unique sound system and melody. […] is seen as group of sounds arbitrarily associated with specific meanings and organized into sentences […] by grammar rules"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 290).

Ou seja, a utilização da visão de linguagem como instrumento de comunicação, com foco no desenvolvimento da competência linguística *a priori* (BARANHUKE JR., 2019).

A aprendizagem, como expõem Richards e Rodgers (2014, p. 291, tradução minha), é de natureza cognitiva, visto que ela "reflete propriedades da mente e de processos envoltos em adquirir, estocar e recuperar conhecimento"[38] e está relacionada aos processos de criação e descoberta (construtivismo, em meu entendimento), pois, em conformidade a Harmer (2007, p. 68, tradução minha), "a aprendizagem é facilitada se o aprendiz descobre e cria linguagem ao invés de somente lembrar e repetir o que foi ensinado"[39].

Em relação ao aprendiz, ele possui papel ativo, uma vez que o professor fica em silêncio (professor silencioso), cedendo seu espaço de fala privilegiado para que o ele produza linguagem (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ASil (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 07 – Pressupostos teóricos da ASil

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Cognitivista Construtivista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Ativo	Silencioso	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ASil, como expressam Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com o ensinante introduzindo o método aos aprendentes em língua materna. Em seguida, o educador apresenta um cartaz com todos os sons da língua adicional, pronunciando-os. Após essa fase, o profissional,

[38] *"reflect properties of the mind and the processes involved in acquiring, storing and retrieving knowledge"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 291).
[39] *"Learning is best facilitated if the learner discovers and creates language rather than just remembering and repeating what has been taught"* (HARMER, 2007, p. 68).

com um bastão metálico, aponta para determinado aluno e para um som específico, dependendo da resposta, ele mostra diferentes bastões, cujo significado será certo ou errado, um tipo de *feedback* estruturado. Se o estudante estiver equivocado, o professor faz gestos de autocorreção, tentando fazer com que ele perceba em que lugar está o "erro". Para ensinar tópicos de vocabulário e de gramática, o procedimento é o mesmo.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) silêncio do professor;
2) uso de cartazes;
3) emprego de bastões;
4) *feedback* estruturado;
5) gestos de autocorreção.

1.3.8 Abordagem Comunitária (ACt) – 1976

Celce-Murcia (2001) indica que, além da ASil, outra abordagem eclodiu no ano de 1976, a Abordagem Comunitária (ACt). Esse modelo de ensino foi desenvolvido pelo psicólogo, conselheiro, teólogo, professor universitário e padre norte-americano, Charles Curran.

ACt apoia-se em uma visão humanista de mundo, na qual as pessoas são consideradas "inteiras". Dessa forma, questões sociais, morais, afetivas, políticas, existenciais etc., relacionam-se ao ensino, por isso, o processo de aconselhamento assume importância para essa teoria, pois é esse procedimento que estabelece a ponte entre as múltiplas facetas do indivíduo (OLIVEIRA, 2014). Aconselhamento, nas palavras de Richards e Rodgers (2014, p. 303, tradução minha), define-se como uma técnica, na qual: "uma pessoa dá conselho, assistência e suporte a outra que tem um problema ou que, de alguma forma, está em necessidade"[40]. Assim sendo, o professor atua enquanto conselheiro e o aluno como aconselhado (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

---

[40] *"one person giving advice, assistance, and support to another who has a problem or is in some way in need" (*RICHARDS; RODGERS, *2014, p. 303).*

No que tange a concepção de linguagem, Richards e Rodgers (2014) afirmam a existência de uma visão de linguagem como instrumento de comunicação, quando se estuda sentenças (unidade de ensino) pertinentes à produção de uma conversação (produção oral); porém, devido ao fato da ACt também considerar situações comunicativas específicas, há também uso da visão de linguagem enquanto interação, a qual se coaduna, ao meu ver, com o desenvolvimento da competência comunicativa *a priori*. Já, a aprendizagem leva em consideração questões cognitivas e humanistas (OLIVEIRA, 2014).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ACt (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 08 – Pressupostos teóricos da ACt

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação Interação	Cognitivista Humanista	Comunicativa
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Aconselhado	Conselheiro	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ACt, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rodgers (2014), organiza-se espacialmente ao redor de um gravador de áudio – estando o professor fora desse círculo. Uma vez ordenados, o profissional informa aos alunos que eles realizarão uma conversação na língua adicional com seu auxílio. Para tanto, os aprendizes perguntam como se fala determinada mensagem para o professor, que a traduz, pedindo para que eles repitam em voz alta para os colegas e para o gravador. Após todos darem suas contribuições para a conversa, passa-se a transcrição do áudio por eles gravados e sua análise detalhada. Como fechamento da aula, os alunos, juntamente, com o professor discutem como se sentiram emocionalmente durante a aula, sendo então aconselhados.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) conversação livre;
2) trabalho em grupo;
3) tradução oral;
4) gravação de áudios;
5) transcrição de áudios;
6) escuta analítica de produções orais;
7) aconselhamento.

1.3.9 Abordagem Resposta Física Total (ARFT) – 1977

O psicólogo norte-americano James Asher, de acordo com Celce-Murcia (2001), propõe seu modelo de ensino, a Abordagem Resposta Física Total (ARFT), em 1977. Os praticantes dessa filosofia de ensino de línguas acreditam que só após um período silencioso é que se produz linguagem (RICHARDS; RODGERS, 2014), consequentemente, dão ênfase na habilidade linguística da compreensão oral.

Para desencadear o ensino, a ARFT propõe a junção entre linguagem e ação (respostas físicas), fazendo com que comandos orais (sentenças no modo imperativo) tornem-se o centro da aula, por exemplo, “sente-se”, “levante-se”, “vá ao quadro e escreve seu nome completo” etc. (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

Desse modo, a visão de linguagem é, conforme Richards e Rodgers (2014), um instrumento de comunicação, posto que, como explicam os autores, são os comandos, na figura dos “substantivos concretos e verbos no imperativo.”[41] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 278, tradução minha), que representam a linguagem. Nesse sentido, a competência desenvolvida *a priori* é a linguística (BARANHUKE Jr., 2019).

Do traço teórico distintivo linguagem e ação advém também a concepção de aprendizagem da teoria. No entender de Richards e Rodgers (2014), ela é de natureza behaviorista, em que um estímulo (comando oral), gera uma resposta (ação corporal), imediatamente, reforçada. No entanto, leva-se também em consideração, como

[41] *“concrete nouns and imperative verbs”* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 278).

expressam os pesquisadores, um programa biológico lateralizado inato de aprendizagem e questões afetivas (cognitivismo e humanismo, em minha visão).

O professor, nesse constructo, é como se fosse o diretor de uma peça de teatro, que dita comandos para os alunos (atores), que os realizam em sala de aula (palco). Com o avanço das aulas, os aprendentes podem, sentindo-se emocionalmente preparados, ditar comando a seus colegas de classe (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ARFT (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 09 – Pressupostos teóricos da ARFT

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Behaviorista Cognitivista Humanista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Escuta	Sentença	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Ator	Diretor	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ARFT, para Larsen-Freeman e Anderson (2011), começa com o docente ressaltando que os alunos irão aprender a língua adicional da maneira que aprenderam suas línguas maternas; logo, eles não precisam falar em um primeiro momento, apenas ouvir o que o professor fala e fazer o que ele faz. Logo após, o profissional começa a ditar uma sequência de comandos e a respondê-los corporalmente, sendo imitado pelos alunos. Após isso, o ensinante pergunta se algum dos aprendizes gostaria de assumir o seu papel e ditar comandos.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) uso de comandos orais;

2) sequência de ações;

3) respostas corporais (gestos, mímica, pantomina etc.);

4) papel reverso.

1.3.10 Abordagem Sugestopédia (ASug) – 1978

A Abordagem Sugestopédia (ASug) foi trazida à tona inicialmente, em 1978, pelo psicólogo e professor búlgaro, Georgi Lozanov (CELCE-MURCIA, 2001). Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), esse pesquisador defende que o grande empecilho à aquisição de uma língua adicional são as barreiras psicológicas, as quais, em consonância a Oliveira (2014, p. 112), definem-se como: “os processos pelos quais um estado físico ou mental é influenciado por um pensamento ou uma ideia”; isto é, as dificuldades, os traumas, os medos, as ansiedades e as crenças limitantes etc., que os alunos possuem podem facilitar ou dificultar o processo de desenvolvimento linguístico.

Sugestopédia é um conceito cunhado, tal qual pontuado por Oliveira (2014), da mistura entre os termos sugestão e pedagogia. A ASug é conhecida pela “decoração, mobília e arranjo da sala de aula, o uso de música e o comportamento autoritário do professor.”[42] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 317, tradução minha), táticas que colaboram na criação de um ambiente de relaxamento, propício a sugestões positivas.

Consoante a Richards e Rodgers (2014), a ASug não se articula clara e fortemente em uma teoria de linguagem. Porém, em conformidade aos pesquisadores, ela é vista como instrumento de comunicação, buscando desenvolver a competência linguística *a priori* (BARANHUKE JR., 2019). Por sua vez, a concepção de aprendizagem é de cunho sugestológico, uma vertente psicológica, que defende a criação de um estado de passividade ou relaxamento, por meio de músicas e da entonação da voz, para atingir-se uma fase de consciência mais propícia à indução e, consequentemente, a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Em harmonia a Larsen-Freeman e Anderson (2011), a habilidade de maior destaque na ASug é a fala, desenvolvida por textos (unidade de ensino) cuidadosamente criados para proporcionar (de)sugestões. No que tange aos papéis

[42] *“decoration, furniture, and arrangement of the classroom, the use of music, and the authoritative behavior of the teacher”* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 317).

destinados ao aluno e ao professor, como defendido por Richards e Rodgers (2014), o docente é autoridade e os discentes são os seus seguidores, pois:

> para que o método alcance sucesso, os alunos devem confiar e a respeitar [a professora]. Os alunos reterão informações preferivelmente de alguém que eles tenham confiança, já que eles estão mais ativos a "desugestão" de suas limitações [...]. Uma vez confiando na professora, os alunos sentem-se mais seguros. Se se sentem mais seguros, eles podem estar mais espontâneos e menos inibidos. (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2014, p. 91, tradução minha)[43]

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ASug (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 10 – Pressupostos teóricos da ASug

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Sugestológica	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Seguidor	Autoridade	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ASug, como sugere Larsen-Freeman e Anderson (2011), é espacialmente bem diferente das demais abordagens. As salas de aula são coloridas, cheias de quadros motivacionais, pôsteres de pontos turísticos, cartazes gramaticais e cadeiras confortáveis. Há também em um canto da sala uma caixa com máscaras, fantasias, para que os estudantes utilizem se sentirem a necessidade de adotar uma nova identidade. Iniciando a aula, o educador entrega um diálogo, que se estrutura em duas colunas, em uma delas está a versão na língua adicional e na outra, a tradução, aos alunos. Após os aprendentes darem uma "espiada" no texto, o professor coloca uma música de fundo e começa a recitar o

[43] *"In order for the method to be successful, the students must trust and respect her. The students will retain information better from someone in whom they have confidence since they will be more responsive to her 'dessugesting' their limitations […]. Once the Students trust the teacher, they can feel more secure. If they feel secure, they can be more spontaneous and less inhibited"* (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2014, p. 91).

diálogo. Depois, adotando novas identidades, os alunos recitam o texto e o professor explica alguns pontos gramaticais, sempre realizando sugestões positivas.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) organização sugestológica da sala de aula;
2) novas identidades;
3) textos sugestológicos;
4) músicas;
5) sugestões positivas.

1.3.11 Abordagem Baseada em Competências (ABC) – 1980

Enquanto a Grã-Bretanha experienciava a AC, os Estados Unidos passavam pela chamada crise do letramento (OLIVEIRA, 2014). Essa crise caracterizou-se, em concordância às colocações de Street (1984), pela descrença no sistema educacional e pelas cobranças de resultados de professores e de instituições de ensino. Como forma de reação, é proposta, na década de 1980, a Abordagem Baseada em Competências (ABC).

Segundo Richards (2015, p. 79), a ABC tem "foco nos resultados da aprendizagem [competências], como força motriz do ensino e do currículo"[44]. Competências, definem-se como: "descrições precisas e mensuráveis dos conhecimentos, habilidades e comportamentos que os alunos devem possuir ao final de um curso de estudo."[45] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 151, tradução minha).

Em relação à concepção de linguagem, como destaca Richards e Rodgers (2014), ela é vista como interação. Já, no que diz respeito à aprendizagem, os autores ressaltam que ela é resultado da aquisição de habilidades por meio de prática repetitiva, conforme Oliveira (2007), uma percepção behaviorista de aprendizagem.

Em harmonia a Oliveira (2014) e Richards (2015), esse modelo tem profunda relação com o ensino instrumental de língua; ou seja, com a AI. Desse modo, a competência *a priori*, a habilidade linguística desenvolvida *a priori*, bem como a

[44] *"focus on the outcomes of the learning […], as the driving force of teaching and the curriculum"* (RICHARDS, 2015, p. 79).
[45] *"precise measurable descriptions of the knowledge, skills, and behaviors students should possess at the end of a course of study"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 151).

unidade de ensino *a priori* dependem, em minha percepção, das necessidades dos alunos. Consequentemente, o professor seria um assessor das defasagens de competências dos alunos, os quais possuem papéis ativos na superação de suas dificuldades (OLIVEIRA, 2014; RICHARDS, 2015).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ABC (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 11 – Pressupostos teóricos da ABC

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Behaviorista	Depende da Necessidade
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Depende da Necessidade	Depende da necessidade	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Ativo	Assessor	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ABC, congruente as discussões de Richards e Rodgers (2014), começa com a análise das necessidades dos aprendentes, a fim de que o ensinante identifique qual competência deve ser trabalhada. Em seguida, o formador explica aos educandos o que eles devem conseguir realizar ao final da aula. Para tanto, ele trabalha com variadas atividades e estratégias para desenvolver a competência em foco.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) trabalho com competências;
2) demonstração de resultados.

1.3.12 Abordagem Natural (AN) – 1983

Em decorrência do conceito Chomskyano *Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL)*[46], Tracy Terell e Stephen Krashen criam, no ano de 1983, a Abordagem Natural (AN) ou Abordagem da Compreensão.

AN é, de acordo com Richards e Rodgers (2014), a aplicação, no ELA, da teoria de aquisição de segunda língua (ASL) de Krashen, conhecida como Hipótese da Compreensão ou Teoria do *Input*. Para Krashen (1985), a ASL, envolve:

1) hipótese da aquisição-aprendizagem;
2) hipótese da ordem natural;
3) hipótese do modelo-monitor;
4) hipótese do *input*;
5) hipótese do filtro afetivo.

Em resumo, esse modelo pode ser compreendido, tal qual Krashen (1985, p. 4, traduzido por Vera Menezes), da seguinte maneira:

> [as] pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está 'baixo' e é apresentado input compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o 'órgão mental' da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão.

A linguagem é vista, nessa abordagem, como afirmam Richards e Rodgers (2014), como um instrumento usado para a compreensão adequada de *input*; isto é, de insumos linguísticos. Portanto, para ensinar a língua, o docente deve fornecer *input* compreensível (i), um pouco além (+1) do nível atual de produção linguística dos discentes (i+1).

Segundo Richards e Rodgers (2014, p. 262, tradução e grifo meus), a aprendizagem acontece "[...] naturalmente dando exposição apropriada e condições – um resultado das *propriedades inatas da mente* humana"[47], em outras palavras, uma visão cognitivista de aprendizagem.

---

[46] "Órgão ou faculdade da linguagem" (PAIVA, 2014, p. 178).

[47] *"[…] naturally given appropriate exposure and conditions – a result of the innate properties of the human mind"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 262).

Levando em consideração os aspectos supracitados, considero que a competência desenvolvida *a priori* é a linguística – de modo indutivo –, resultando na competência comunicativa e na competência linguística explicita (que atua como um monitor das produções linguísticas dos falantes) *a posteriori*.

Como a compreensão oral de textos é a base de todo o ensino natural (RICHARDS; RODGERS, 2014), o professor, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), é a principal fonte desse *input*; já, o aluno, transmuta-se em esponja, visto que ele deve receber *input* e compreendê-lo, para poder produzi-lo.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AN (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 12 – Pressupostos teóricos da AN

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Cognitivista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Escuta	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Esponja	Fonte	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AN, em consonância a Richards e Rodgers (2014), começa com o ensinante realizando comandos orais para que os aprendizes respondam corporalmente (*input*). Em seguida, o profissional entrega algum material escrito autêntico para que os aprendentes leiam (*input*). Desse texto escrito, o professor retira o vocabulário da lição, trabalhado através de imagens (*input*). Após isso, os discentes escutam um áudio (*input*) e respondem questões orais e/ou escritas feitas pelo educador.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) fornecimento de *input* compreensível e em quantidade suficiente.

1.3.13 Abordagem Comunicacional (ACC) – 1987

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, percebeu-se, na Índia, após alguns seminários especializados sobre Ensino Comunicativo de Línguas, que a AC não era condizente com o contexto indiano de ELA (PRABHU, 1987), uma vez que:

> a aprendizagem de línguas como resultado da interação social conduz a atividades, tais como jogos ou dramatização de papéis não escolares, a 'diversão' ou a se gerir sem o professor, criando um conflito com as normas da educação formal e com aquilo que pode ser chamado de 'ethos da sala de aula'. A concepção tradicional de linguagem como regras gramaticais formais e a aprendizagem como uma questão de estudos (ou tradução, ou memorização) de textos sérios, encaixa-se muito melhor ao quadro educacional.[48] (PRABHU, 1987, p. 4, tradução minha).

Assim sendo, em harmonia a Borges (2009, 2012), os linguistas aplicados e professores de línguas indianos sentiram a necessidade de modernizar aquilo que já vinha sendo feito e que continuava, como demarcado pela citação de Prabhu (1987), sendo a melhor alternativa para o ELA indiano: o foco na competência linguística pela perspectiva de Palmer (1964), em detrimento da competência comunicativa (que estava em seu auge). Dessa forma, houve a organização do *Projeto Comunicacional de Ensino* ou, popularmente, *Projeto Bangalore*, chefiado pelo linguista aplicado Nagore Prabhu. O projeto durou alguns anos e resultou no livro *Second Language Pedagogy*, o qual, como Borges (2012) ressalta, fundamenta a Abordagem Comunicacional (ACC).

Borges (2009, 2012) e Borges, Gabre e Puhl (2018) identificam que a concepção de linguagem da ACC é a mesma que a da AC: linguagem como interação, efetivada discursivamente entre interlocutores social e historicamente situados, junto de traços da linguagem como expressão de pensamentos. Por sua vez, a aprendizagem envolve a ativação de aspectos mentais inatos (cognitivista), a partir da necessidade de interação (sociointeracionista), para a solução de uma determinada tarefa (PRABHU, 1987).

---

[48] *"language learning as a matter of social interaction led to classroom activities such as playing games or acting out non-classroom roles, 'having fun' or managing without the teacher, there is a conflict with the norms of formal education and with what may be called the 'classroom ethos'. The traditional perception of language as formal grammar, and of language learning as a matter of studying (or translating or memorizing) serious texts, suited the educational framework much better"* (PRABHU, 1987, p. 4).

Há uma tendência, em concordância a Borges (2009, 2012), a considerar a ACC uma "versão forte" da AC (HOWATT; WIDDOWSON, 2004), entretanto, a autora demostra que ambas são teorias de ensino distintas e independentes, pois, diferentemente da AC, a ACC, segundo Borges (2012), objetiva ensinar línguas *por meio* da comunicação (atuando como um meio), e, não, o ensino *para* a comunicação (atuando como um fim), visto que se comunicar é, nesse contexto, "um processo de lidar com uma necessidade de fazer sentido ou passar significado"[49] (PRABHU, 1987, p. 16, tradução minha).

O projeto de Prabhu defende a necessidade do engajamento cognitivo do aprendiz, por meio da comunicação, para atingir determinado objetivo. A partir desse esforço de comunicação, o aprendiz ativa sua competência linguística inata (PRABHU, 1987; BORGES, 2009, 2012; BORGES; GABRE; PUHL, 2018), a qual proporciona as condições necessárias mínimas para a solução das tarefas propostas.

Para tanto, Prabhu (1987) defende que o ensino deveria ser baseado em tarefas. Nesse panorama, tarefa é entendida como "uma atividade que requer de o aprendiz chegar a um resultado de uma dada informação através de algum processo de pensamento"[50] (PRABHU, 1987, p. 24, tradução minha). Desse modo, a meu ver, a habilidade de destaque depende da tarefa, mas a unidade de ensino sempre será o texto, com ênfase no trabalho gramatical indutivo.

No que tange às concepções de professor e de aluno, nessa abordagem, "o professor atua como professor e o aluno atua como aluno"[51] (PRABHU, 1987, p. 5, tradução minha), o que remete, em minha opinião, a visões mais tradicionais de professor e de aluno, sendo que cada um deles tem seu papel bem definido: o que cria tarefas (docente) e aquele que as executa (discente).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ACC (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro (cf. Quadro 13).

O desenho característico de uma aula da ACC, consoante a Prabhu (1987), organiza-se em dois momentos principais e um acessório. Na primeira etapa, chamada de Pré-Tarefa, ocorre uma tentativa pública, conjunta e guiada de realização

---

[49] *"process of coping with a need to make sense or get meaning across"* (PRABHU, 1987, p. 16).
[50] *"An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought"* (PRABHU, 1987, p. 24).
[51] *"teachers act as teachers and learners act as learners"* (PRABHU, 1987, p. 5).

de uma determinada tarefa comunicacional. Essa fase é também uma espécie de contextualização da tarefa que será realizada de modo particular adiante. Na segunda parte, chamada de Tarefa, os aprendizes devem engajar-se individualmente na realização de uma tarefa semelhante e paralela àquela realizada anteriormente (Pré-Tarefa), sendo auxiliados incidentalmente pelo ensinante. O último estágio, que pode ocorrer ou não, chama-se Pós-tarefa e se refere à reflexão de algum aspecto gramatical da língua que emergiu nas tarefas anteriores.

Quadro 13 – Pressupostos teóricos da ACC

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação Expressão de Pensamentos	Cognitivista Sociointeracionista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Depende da Tarefa	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Executor	Criador	

Fonte: O autor.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) pré-tarefa;
2) tarefa;
3) pós-tarefa.

1.3.14 Abordagem Metagenérica (AMEL) – 1989

Enquanto a Índia, no final da década de 1980, experimentava um novo modelo de ELA, a ACC, a Austrália[52] inovava com a Abordagem Baseada em Textos (ABT) ou Abordagem Baseada em Gêneros (ABG), através dos postulados de Halliday (1989), Derewianka (1991), Feez (1998) e Christie (2002). Terminologicamente, no entanto, seguindo o entendimento de Baranhuke Jr., Portela e Borges (não publicado),

[52] Contudo, há também, como afirmam Hyon (1996) e Ramires (2005), a linha russa (BAKHTIN, 1999), a linha genebrina (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a linha norte-americana (SWALES, 1990; BAZERMAN,1994) de estudo de gêneros da linguagem, mas, devido ao fato de elas não terem sido usadas explicitamente na constituição da AMEL, não dou tanto destaque a essas vertentes.

opto por nomeá-la de Abordagem Metagenérica (AMEL), visto que o objetivo primordial dessa teoria é o desenvolvimento da competência metagenérica *a priori* (BORGES, GABRE, PUHL, 2018). Essa competência, de acordo com Koch e Elias (2009) e Oliveira (2013), caracteriza-se pela habilidade de compreender e produzir diferentes gêneros da linguagem.

Esses, congruente a Richards e Rodgers (2014, p. 200-201, tradução minha), são:

> sequências estruturadas de linguagem que são usadas em contextos específicos de formas características como um todo unificado, com começo, meio e fim, coadunando-se com normas de organização e de conteúdo e servindo-se de gramática e de vocabulário apropriado"[53].

Para a AMEL, como destaca Richards e Rodgers (2014), a língua é encarrada como um processo social responsável pela interação discursiva. Em outras palavras, é através do discurso e de seus componentes (forma composicional, conteúdo temático, estilo, circunstância de uso, propósito comunicativo, público-alvo etc.) que a interação ocorrerá. Nesse sentido, a aprendizagem possui cunho sociointeracionista (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Paltridge (2006, p. 180, tradução minha) informa que o "ensino baseado em gêneros foca nas capacidades, conhecimentos e habilidades que os aprendizes precisam para produzir determinados gêneros orais e escritos."[54]; por conseguinte, como compreendo, a habilidade linguística de destaque é a fala e a escrita, desenvolvida por meio de textos.

O papel do aluno é, primordialmente, no entender de Richards (2015), criar textos autorais que atendam às exigências e/ou características do gênero da linguagem em estudo. Consequentemente, o professor assume papel de colaborador no processo de produção textual do aluno, visto que é através de seu andaimento (*scaffolding*)[55] que o aluno produzirá linguagem.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AMEL (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem

---

[53] *"structured sequences of language that are used in specific contexts in specifics ways as a unified whole with beginning, middle, and end, it conforms to norms od organization and content, and it draws on appropriate grammar and vocabulary"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 200-201).

[54] *"Genre-based teaching focuses on the abilities, knowledge, and skills that learners need in order to perform particular spoken and written genres"* (PALTRIDGE, 2006, p. 180).

[55] Para Paiva (2014, p. 177) andaimento é "[um] meio pelo qual um adulto ou 'especialista' ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista".

a priori, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 14 – Pressupostos teóricos da AMEL

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Sociointeracionista	Metagenérica
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala Escrita	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Criador	Colaborador	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AMEL, segundo Cope e Kalantzis (1993) e Baranhuke Jr., Portela e Borges (não publicado), começa com a apresentação inicial e/ou modelamento do gênero da linguagem. Em seguida, os alunos devem produzir conjuntamente uma versão inicial do gênero da linguagem, o qual receberá *feedback* do profissional responsável pelo ensino. Após a produção inicial, o docente trabalha detalhadamente as características do gênero em questão (forma composicional, conteúdo temático, estilo, circunstância de uso, propósito comunicativo, público-alvo etc.). Uma vez de posse desses conhecimentos, os discentes produzirão uma versão textual (oral ou escrita) autoral “final” do gênero da linguagem, que será posteriormente compartilhada socialmente.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) apresentação inicial e/ou modelamento do gênero;
2) produção inicial do gênero;
3) *feedback* da produção inicial do gênero;
4) análise do gênero;
5) (re)produção do gênero;
6) compartilhamento.

1.3.15 Abordagem Linguagem Total (ALT) – 1990

Outra abordagem que surgiu em decorrência da chamada crise do letramento (STREET, 1984), nos Estados Unidos, na década de 1990, foi a Abordagem Linguagem Total (ALT).

Em harmonia a Richards e Rodgers (2014, p. 139, tradução minha), esse constructo enfatiza a "aprendizagem natural da leitura e da escrita com foco na comunicação real e na leitura e escrita por fruição."[56]; isto é, o desenvolvimento do "letramento" (STREET, 1984) e da competência comunicativa e sociolinguística (em minha percepção).

No que tange à concepção de linguagem da ALT, Richards e Rodgers (2014) definem-na como interação. A aprendizagem, como explicitado pelos os autores, é de natureza construtivista com toques humanistas. Todavia, essas bases teóricas são parcamente desenvolvidas.

Para Brown (2001, p. 48, tradução minha), a ALT caracteriza-se pela

> (a) 'totalidade' da linguagem, opondo-se a visões que fragmentam a linguagem em pedaços e peças de fonemas, de grafemas, de morfemas e de palavras; (b) interação e interconexão entre oralidade (escuta e fala) e a língua escrita (leitura e escrita); e (c) importância, em sociedades letradas, do código escrito"[57]

A partir disso, estabeleço que o texto é a unidade básica de ensino e a leitura e a escrita são as habilidades linguísticas de destaque *a priori*, visto que, em contextos letrados, o código escrito é fundamental – mesmo que não se esqueça da oralidade.

Nessa teoria de ELA, como argumentam Richards e Rodgers (2014), o aprendiz é colaborador de si mesmo, dos colegas, do professor e do próprio autor do texto utilizado em sala aula. O docente, no seu tocante, atua como um facilitador do processo de aprendizagem.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ALT (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem

---

[56] *"learning to read and write naturally with a focus on real communication and reading and writing for pleasure"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 139).

[57] *"(a) the 'wholeness' of language as opposed to views that fragmented language into bits and pieces of phonemes, graphemes, morphemes, and words; (b) the interaction and interconnections between oral language (listening and speaking) and written language (reading and writing); and (c) the importance, in literate society, of the written code"* (BROWN, 2001, p. 48).

a priori, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 15 – Pressupostos teóricos da ALT

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Cognitivista Humanista	Comunicativa Sociolinguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Leitura Escrita	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Colaborador	Facilitador	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da ALT, baseado em Richards e Rodgers (2014), é praticamente impossível de ser definido, dado que os procedimentos dessa abordagem não foram definidos. Portanto, no que tange a eles, apresento somente as técnicas elencadas por Richards e Rodgers (2014):

1) uso da literatura;
2) escrita processual;
3) produção de portifólios e de livros.

1.3.16 Abordagem Cooperativa (ACoo) – 1990

Outra abordagem que ganhou destaque na década de 1990, nos Estados Unidos, foi a Abordagem Cooperativa (ACoo), arquitetada para "favorecer a cooperação ao invés da competição [...] e para desencadear a competência comunicativa, através de atividades de interação estruturadas socialmente."[58] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 248, tradução minha). Entretanto, em minha perspectiva, tomando a noção de competência comunicativa de modo amplo, acredito que o foco dessa teoria de ELA está no desenvolvimento da competência sociolinguística *a priori*.

[58] *"foster cooperation rather than competition […], and to develop communicative competence through socially structured interaction activities"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 248).

Segundo Richards e Rodgers (2014), muitas abordagens buscam desencadear a interação, o diferencial da ACoo, contudo, reside na natureza dessa interação, a qual é cooperativa. Cooperar, nesse contexto, significa trabalhar, simbioticamente, em duplas e/ou grupos, a fim de alcançar um objetivo mútuo.

A concepção de linguagem, nessa abordagem, é como interação (RICHARDS; RODGERS, 2014). Outro ponto teórico da ACoo, como demonstram Richards e Rodgers (2014), é a visão sociointeracionista de aprendizagem, que reserva especial atenção aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)[59] e de Andaimento (*scaffolding*) característicos de uma interação colaborativa.

Levando em consideração a importância da interação, a produção oral é enfatizada, enquanto habilidade linguística. A fala é efetivada por meio de textos socialmente relevantes – um tipo de artefato cultural na perspectiva Vygotiskiana – (RICHARDS; RODGERS, 2014).

No que toca ao aluno, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), ele é socialmente relacionado; ou seja, ele faz parte de um grupo que compartilha objetivos e interesses em comum, atuado cooperativamente. O professor, por sua vez, deixa seu lugar de destaque e atua como facilitador da aprendizagem.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ACoo (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 16 – Pressupostos teóricos da ACoo

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Sociointeracionista	Sociolinguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Cooperador	Facilitador	

Fonte: O autor.

[59] Segundo Paiva (2014, p. 183) ZDP é: “[a] distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial”.

O desenho característico de uma aula da ACoo, como discutem Richards e Rodgers (2014), começa com o docente organizando os alunos em pares e/ou grupos. Em seguida, o professor evidencia o objetivo da atividade e pede para que os estudantes troquem ideias oralmente sobre o que sabem sobre o conteúdo/tema do exercício. Após a interação inicial, cada discente tenta fazer a sua versão da atividade, ajudando-se sempre que necessário (andaime). Após terminar os trabalhos, os aprendizes compartilham oralmente entre si os resultados (interação), a fim de aprimorá-los antes de apresentar para o educador, que dará *feedback*, pertinente a (re)facção da atividade.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) trabalho cooperativo em pares e/ou grupos;
2) explicitação de objetivos;
3) auxílio por andaime;
4) feedback;
5) (re)facção.

1.3.17 Abordagem Lexical (ALex) – 1993

Historicamente, como afirmam Richards e Rodgers (2014), o estudo do vocabulário *per se* nunca foi a preocupação central das abordagens de ELA. Questionando essa conjectura, na década de 1990, Michael Lewis propõem sua opção metodológica, a Abordagem Lexical (ALex).

Lewis, conforme Oliveira (2014), desaprovava fortemente a ênfase na gramática para o ensino de línguas, visto que ele acreditava que "a criação de blocos de linguagem e de comunicação no ensino não são a gramática, as funções, as noções, ou outra unidade de planejamento de ensino, mas o léxico, isto é, palavras e particularmente a combinação de palavras sintagmáticas."[60] (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 215, tradução minha). Por conseguinte, a unidade de ensino para

[60] *"the building blocks of language learning and communication are not grammar, functions, notions, or some other unit of planning and teaching but lexis, that is, words and particularly multi-word combination"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 215).

a AL é a palavra ou conjunto de palavras (*chunks*)[61] – a qual, como percebo, mesmo que Lewis (1993) afirme o contrário, não deixa de ser uma das partes integrantes da gramática. As habilidades linguísticas de destaque *a priori* são as de compreensão (leitura e escuta), uma vez que é a partir delas que o léxico é apreendido (RICHARDS; RODGERS, 2014).

A linguagem, em conformidade com Richards e Rodgers (2014, p. 216, tradução minha), nessa teoria, é encarada como instrumento de comunicação, enquanto "um sistema de elementos estruturantes relacionados para a codificação de significados"[62]. Racine (2018, p. 1, tradução minha) informa que "a língua [...] abrange expressões pré-fabricada e frases geralmente referidas como unidades lexicais ou blocos de palavras (léxico gramaticalizado)"[63]. Consequentemente, em meu discernimento, essa teoria busca desenvolver a competência linguística *a priori*.

A visão de aprendizagem, tal qual Richards e Rodgers (2014), é cognitivista, já que os blocos de palavras, uma vez notados, por meio da exposição à língua (*input*), alocam-se na memória de longo prazo para serem usados *a posteriori*.

O professor, nesse contexto, é um analista da linguagem capaz de organizar e utilizar bases de dados (corpora) na escolha de atividades, textos e livros lexicalmente relevantes aos alunos. Os discentes, por consequência, atuam como analistas dos dados fornecidos pelo ensinante (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AL (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro (cf. Quadro 17).

O desenho característico de uma aula da ALex, como Richards e Rodgers (2014) e Oliveira (2014) ressaltam, organiza-se ao redor do ciclo Observe-Hipotetize-Experimente (OHE). Primeiramente, o educador deve proporcionar atividades de escuta e leitura (*input*), que contemplem blocos de palavras, coocorências, expressões idiomáticas e padrões frasais. Em seguida, os alunos devem criar hipóteses sobre os dados disponibilizados pelo docente, para poderem, em último estágio, experimentar a língua em situação de comunicação.

---

[61] "*Chunks* são grupos de palavras encontrados com frequência dentro de uma língua. Esses grupos de palavras possuem sempre uma estrutura fixa ou mesmo semifixa" (LIMA, 2020).

[62] *"a system of structurally related elements for the coding of meaning"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 216).

[63] *"language […] comprise prefabricated expressions and phrases, usually referred to as lexis units or chunks (grammaticalized lexis)"* (RACINE, 2018, p. 1).

Quadro 17 – Pressupostos teóricos da ALex

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Cognitivista	Linguística
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Leitura Escuta	Palavra e/ou Conjunto de Palavras	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Analista de Dados	Analista Linguístico	

Fonte: O autor.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) OHE;
2) bloco de palavras;
3) coocorências;
4) expressões idiomáticas;
5) padrões frasais;
6) utilização e produção de corpora.

1.3.18 Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI) – 1993

Uma das características mais salientes e, ao mesmo tempo, mais ignoradas no ELA, em consonância a Richards e Rodgers (2014), é a diversidade presente em uma mesma sala de aula. Essa multiplicidade manifesta-se, por exemplo, nas motivações, nos objetivos, nas crenças, nas preferências *etc.*, de cada indivíduo. Assim sendo, em 1993, tendo isso em mente, o psicólogo Howard Gardner propôs sua teoria sobre a inteligência humana, que, em sua aplicação na área de ensino de línguas, recebeu a alcunha de Múltiplas Inteligências (MONTEIRO, 2017), mas que chamo de Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI).

Richards e Rodgers (2014, p. 230, tradução minha) explicam que a AMI "refere-se a uma filosofia centrada no aluno, a qual caracteriza a inteligência humana

em dimensões múltiplas”[64]; porque, para Gardner (1993), diferentemente de visões mais tradicionais, inatas e quantitativas da cognição (QI), todos os humanos possuem, em maior ou menor escala, nove formas de inteligência[65], que devem ser desenvolvidas no processo de ensino, das quais:

1) *inteligência linguística* (habilidade de compreender e de produzir linguagem);
2) *inteligência lógica/matemática* (habilidade de racionalizar);
3) *inteligência espacial* (habilidade de criar representações espaciais e visuais do universo);
4) *inteligência musical* (habilidade de identificar e de manifestar padrões rítmicos sonoros);
5) *inteligência cinestésica* (habilidade de perceber e de manusear o corpo físico);
6) *inteligência interpessoal* (habilidade de reconhecer e de saber lidar com a alteridade);
7) *inteligência intrapessoal* (habilidade de manejar a própria subjetividade);
8) *inteligência naturalística* (habilidade de descobrir e de instrumentalizar os recursos naturais);
9) *inteligência existencial* (habilidade filosófica de ponderar sobre a existência).

Esse constructo, de acordo com Richards e Rodgers (2014), possui visões teóricas de linguagem e de aprendizagem fracas. Monteiro (2017), por sua vez, demostra que elas somente estão implícitas. Segundo os teóricos, a linguagem é encarada, enquanto interação multissensorial; isto é, o diálogo entre as diversas inteligências. No que lhe concerne, a concepção de aprendizagem adotada é de natureza cognitivista, porque, a teoria das múltiplas inteligências (GARDNER, 1993) é cognitiva por excelência. Com base nessas afirmações, acredito que a competência desenvolvida *a priori* na AMI é a estratégica, pois diferentes alunos possuem diferentes potencialidades e defasagens que devem ser compensadas pelo processo de aprendizagem.

---

[64] *“refers to a learner-based philosophy that characterizes human intelligence as having multiple dimensions”* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 230).
[65] Inicialmente eram oito inteligências; todavia, uma nona foi acrescida em trabalhos posteriores de Gardner.

Destaco que, baseado em Richards e Rodgers (2014), mas principalmente em Monteiro (2017), a habilidade linguística e a unidade de ensino são mutáveis em vista à inteligência trabalhada pelo professor. No que tange as concepções de aluno e de professor, a partir da visão holística, o primeiro é considerado uma pessoa inteira; ou seja, um ser que possui várias facetas existenciais (biológica, social, econômica, religiosa etc.); e, o segundo atuará como um colaborador do processo de aprimoramento cognitivo do aluno (MONTEIRO, 2017).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AMI (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 18 – Pressupostos teóricos da AMI

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Cognitivista	Estratégica
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Depende da Inteligência	Depende da Inteligência	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Pessoa Inteira	Colaborador	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AMI, em harmonia a Richards e Rodgers (2014), organiza-se em quatro estágios, para o desenvolvimento de uma das nove inteligências. No início, o professor deve despertar a inteligência em estudo nos alunos. Em seguida, no segundo momento, deve amplia-la. O terceiro estágio caracteriza-se pelo trabalho com projetos inter/transdisciplinares que se relacionem a faceta cognitiva em análise, possibilitando a transferência da inteligência para contextos reais (quarta parte).

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) ensino para o desenvolvimento de múltiplas inteligências;
2) trabalho com projetos inter/transdisciplinares.

1.3.19 Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) – 1996

Em decorrência das ressignificações da AC e da ACC, pelos linguistas aplicados Willis (1996), Willis e Willis (1996) e Ellis (2003), a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) teve sua gênese – em meu entendimento.

Esse constructo, em minha percepção, por mais que seja considerado uma "versão forte" da AC (HOWATT; WIDDOWSON, 2004), ou a própria ACC (RICHARDS; RODGERS, 2014; OLIVEIRA, 2014), é, por si só, uma abordagem autônoma, como discuto a seguir, tendo em vista o entendimento que tenho sobre o conceito de abordagem de ELA e seus elementos nesta pesquisa.

A ABT possui uma visão interacional de linguagem (RICHARDS; RODGERS, 2014) – mesma concepção da AC e da ACC. Além disso, a aprendizagem – da mesma forma que a ACC – envolve a ativação de aspectos mentais (cognitivista), durante a interação (sociointeracionista), para resolver uma determinada tarefa (OLIVEIRA, 2014). Ademais, a habilidade e a unidade de ensino são semelhantes à ACC (dependentes da tarefa); e, metodologicamente, o uso de tarefas é compartilhado tanto pela AC quanto pela ACC. Dessa forma, as confusões, simplificações, suposições e sobreposições metodológicas e terminológicas encontram terreno fértil nessa abordagem.

Todavia, como apresenta Oliveira (2014), uma diferença sutil, mas contundente, entre a AC e a ABT é que a primeira abordagem *se apoia* em tarefas comunicativas, enquanto a segunda *baseia-se* em tarefas comunicativas; ou seja, na AC as tarefas assumem papel incidental, pois, o foco são as funções linguísticas. Já na ABT, as tarefas são o "alfa e o ômega" das aulas.

Por sua vez, diferentemente da ACC, a ABT define tarefa, de acordo com Van den Branden (2006) como uma atividade, na qual uma pessoa engaja-se para alcançar um objetivo e que necessita o uso da língua (interação). Assim sendo, diferentemente da ACC, que defende a ativação da competência linguística inata dos estudantes para solucionar uma tarefa *a priori* – tarefas comunicacionais –, a ABT defende a ativação da competência comunicativa para a resolução do "desafio" proposto pelo professor *a priori* – tarefas comunicativas.

Outrossim, os papéis destinados ao professor e ao aluno na ABT, conforme Richards e Rodgers (2014), diferem da ACC (criador de tarefas e executor de tarefas, respectivamente). O estudante assume protagonismo no uso da linguagem,

arriscando-se linguisticamente, para resolver a tarefa. O professor atua como motivador do aluno para que ele se engaje na interação e solucione a tarefa.

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ABT (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 19 – Pressupostos teóricos da ABT

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Sociointeracionista Cognitivista	Comunicativa
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Depende da Tarefa	Depende da Tarefa	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Protagonista	Motivador	

Fonte: O autor.

Outra diferença entre a ABT e a ACC reside na organização e desenho característicos das aulas. Nas palavras de Richards e Rodgers (2014) e Oliveira (2014), a ABT divide-se em três momentos. A primeira e a segunda etapa (chamadas de Pré-Tarefa e de Tarefa, respectivamente) são praticamente semelhantes ao que é feito na ACC – diferindo, todavia, na natureza das tarefas, comunicacional (na ACC) e comunicativa (na ABT) –, porém, no terceiro momento, foco na linguagem, ocorre o trabalho com alguma tarefa de natureza gramatical – que pode ser realizada de maneira dedutiva ou indutiva – fato esse que não ocorre na ACC.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) pré-tarefa;
2) tarefa;
3) foco na Linguagem.

1.3.20 Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) – 1996

Uma das abordagens de ELA mais recente, conforme Richards e Rodgers (2014), é a Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) – em inglês *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – originada na Finlândia e que ganhou força na União Europeia, devido à globalização latente do final da década de 1990 e começo da primeira década do século XXI. De acordo com os autores, essa teoria surgiu atrelada ao ensino universitário de língua inglesa, como língua franca para alunos internacionais.

Em consonância a Richards e Rodgers (2014, p. 116, tradução minha), a AAICL, como o próprio nome sugere, objetiva que os alunos "aprendam a língua e o conteúdo ao mesmo tempo"[66]. Assim sendo, ela envolve um professor que ensine determinado conteúdo (sistema solar, teorema de Pitágoras, relevo brasileiro, arquitetura grega *etc.*) e/ou determinada matéria (ciências, matemática, geografia, psicologia *etc.*) por meio da língua adicional.

Há, nessa teoria, o emprego de uma visão de linguagem como instrumento de comunicação, utilizada para a transmissão/construção de conteúdo (RICHARDS; RODGERS, 2014). A aprendizagem é, segundo Richards e Rodgers (2014), de natureza cognitivista (compreensão de conteúdo) e sociointeracionista (construção de conhecimentos pela interação).

Essa abordagem busca desenvolver as quatro habilidades da linguagem (compreensão e produção oral e escrita); porém, devido ao foco na compreensão de conteúdo, ouvir e ler são *a priori* as habilidades da linguagem em destaque (RICHARDS; RODGERS, 2014). A unidade de ensino *a priori* são textos, que buscam, em meu julgamento, desenvolver a competência sociolinguística (devido ao uso crítico da língua pelo aluno) e a competência estratégica (nos recursos utilizados para a compreensão de conteúdo).

No que tange às concepções de aluno e de professor, para Richards e Rodgers (2014), eles são, respectivamente, autônomos e instrutores; isto é, o aluno guia seu processo de aprendizagem, tomando decisões e negociado sentidos, enquanto o professor instrui os conteúdos, seleciona textos e atividades pertinentes ao desenvolvimento autônomo, crítico e transformador dos alunos.

---

[66] *"learn language and content at the same time"* (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 116).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da AAICL (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 20 – Pressupostos teóricos da AAICL

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Instrumento de Comunicação	Cognitivista Sociointeracionista	Sociolinguística Estratégica
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Escuta Leitura	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Autônomo	Instrutor	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula da AAICL, conforme *Oxford University Press ELT* (2014), começa com a escolha de um conteúdo, tópico ou tema de interesse e de necessidade aos aprendizes, o qual desencadeará a escolha de um texto para a leitura. Em seguida, o docente ressalta o vocabulário presente no texto relacionado ao conteúdo, para então focar em alguma questão gramatical pertinente. Após a leitura e explicação do conteúdo, os alunos e o professor criam recursos gráficos organizacionais do conteúdo. Ao final, o professor incentiva os alunos a usarem o conhecimento adquirido criativamente, por meio de projetos e de resolução de problemas.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

1) ensino por meio de conteúdo, tópico ou tema.
2) criação de organizadores de conteúdo.
3) uso criativo do conteúdo, tópico ou tema.

1.3.21 Abordagem Dogme (ADog) – 2000

A Abordagem Dogme (ADog) foi criada nos anos 2000 pelo linguista aplicado e professor neozelandês Scott Thornbury. Essa teoria "advoga o ensino de [...] língua estrangeira, baseada em conversação, com o mínimo de dependência de materiais, tais como livros e tecnologia, e com máxima exploração da linguagem da maneira que ela emerge em sala de aula."[67] (AKCA, 2012, p. 1, tradução minha), ou como define Banegas (2012) uma espécie de "voto de castidade" para o ELA, pois:

> [o] ensino deve ser realizado usando somente os recursos que professores e alunos trazem para a sala de aula – ex. eles mesmos – e qualquer coisa que aconteça em sala de aula. Se um excerto particular é necessário para a aula, a localização de onde os alunos possa encontra-lo deve ser dada (ex. biblioteca, centro de recursos, bar, clube de estudantes ...[68] (THORNBURY, 2017, p. 81, tradução minha)

Sua alcunha (Dogme) advém, numa espécie de paralelo, de um manifesto cinematográfico dinamarquês chamado *Dogme 95*, que buscava, em conformidade com Banegas (2012, p. 1, tradução minha), "produzir filmes que focassem na contação de estórias, tão naturalmente quanto possível, isto é, sem apoios tecnológicos."[69]. Desse modo, no modelo de Thornbury, recursos tecnológicos, como livros, *handouts*, CDs, DVDs, computadores, retroprojetores etc., têm importância reduzida, uma vez que eles representam, muitas vezes, apenas os interesses de mercado. Consequentemente, hoje em dia, essa teoria de ELA tornou-se sinônimo de ensino "desplugado", "desconcetado" ou "*off-line*" (MEDDINGS; THORNBURY, 2009).

A ADog define a linguagem, nas palavras de Meddings e Thornbury (2009), como um fenômeno emergente, originado da interação em sala de aula, ou seja, a visão de linguagem como interação. Por sua vez, a aprendizagem tem cunho sociointeracionista, visto que "[a] aprendizagem pode ser mediada por meio da fala,

---

67 "advocate the teaching of […] foreign languages in a conversation-driven way, with minimum reliance on materials, such as course books and technology, and maximum exploitation of language as it emerged in the classroom" (AKCA, 2012, p. 1).

68 "Teaching should be done using only the resources that teachers and students bring to the classroom – i.e. themselves – and whatever happens to be in the classroom. If a particular piece of material is necessary for the lesson, a location must be chosen where that material is to be found (e.g., library, resource centre, bar, student's club ..." (THORNBURY, 2017, p. 81).

69 "produce films which focused on telling a story as naturally as possible, that is, without technical aids" (BANEGAS, 2012, p. 1).

especialmente a fala que é moldada e dada [...] pelo professor."[70] (THORNBURY, 2017, p. 81, tradução minha).

Esse constructo, como o compreendo, visa desencadear a produção de conversações autênticas; ou seja, o desenvolvimento *a priori* da competência comunicativa, por meio da habilidade linguística da fala, a qual se efetiva em textos orais.

Nessa teoria, o professor e os aprendentes são recursivos, pois todos os recursos necessários para o ensino e para a aprendizagem já estão presentes neles. Em outras palavras, o professor e os próprios alunos geram a aprendizagem por si só, através de seus próprios recursos cognitivos, sem a necessidade de *handouts*, livros, vídeos etc. (MEDDINGS; THORNBURY, 2009).

Agora, após (de)mostrar textualmente os pressupostos teóricos da ADog (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 21 – Pressupostos teóricos da ADog

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**	**Competência *a priori***
Interação	Sociointeracionista	Comunicativa
Habilidade *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***	
Fala	Texto	
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**	
Recursivo	Recursivo	

Fonte: O autor.

O desenho característico de uma aula ADog, congruente a Thornbury (2001) e a Meddings e Thornbury (2009), é bem simples. O docente começa a lição estimulando uma conversação entre os aprendentes, os quais a desenvolvem, enquanto o profissional busca perceber padrões de linguagem emergentes. Em seguida, o professor trabalha explicitamente com a linguagem que surgiu.

Finalmente, no que tange aos procedimentos típicos dessa abordagem, encontro, com base em seu método, acima relatado, as seguintes técnicas:

[70] *"Learning can be mediated through talk, especially talk that shaped and supported […] by the teacher"* (THORNBURY, 2017, p. 8).

1) estimulo a conversação;

2) percepção de padrões de linguagem emergentes;

3) foco na linguagem emergente.

2 NOVAS CONDIÇÕES INICIAIS: CIÊNCIA DA COMPLEXIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

"O conhecimento das partes dependo do conhecimento do todo
e o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes"
(Blaise Pascal)

A partir dos primeiros movimentos "de bater das asas" de Larsen-Freeman (1997) no entendimento caótico da ASL e, de certa forma, da própria LA, vários *insights* científicos complexos foram desencadeados nessas áreas, como os de Paiva (2005, 2009, 2014), Davis e Sumara (2006), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Kramsch (2008), Beckner *et al.* (2009), Paiva e Nascimento (2009), Van Lier (2010), Borges e Paiva (2011), Silva e Borges (2016), entre outros, aproximando a LA da TC. Assim sendo, nas próximas seções deste capítulo, abordo sumariamente a origem da TC, suas características (cf. seção 2.1) e seu objeto de estudo (cf. subseção 2.1.1), alinhando essas discussões ao ELA, na figura da Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas, a ACEAL (cf. seção 2.2).

2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Compactuando com a visão de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e de Borges e Silva (2016), compreendo a TC de duas maneiras distintas – porém interconectadas. Por um lado, a TC pode, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), ser vista como uma metáfora conceitual; isto é, um artifício cognitivo utilizado para a compreensão de um fenômeno nos termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2001). Por outro lado, ela pode ser também interpretada como um arcabouço científico formal e autônomo – no sentido clássico do termo, apesar de afastar-se ontologicamente dessa perspectiva –, advindo do entrelaçamento de diversas teorias de vários campos do saber, uma espécie de "meta-teoria" (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Na constituição da constelação teórica da TC, enquanto ciência, Borges e Silva (2016, p. 21, grifos das autoras), alicerçadas em Larsen-Freeman e Cameron (2008), elencam as seguintes áreas do conhecimento, teorias e pesquisadores progenitores:

1. Matemática: a dinâmica não linear de Henri Poincaré (1880), a cibernética de John von Neumann e Norbert Wiener (1940), a teoria da catástrofe de René Thom (1960) e a geometria fractal de Benoit Mandelbrot (1975);
2. Física Quântica: o modelo atômico de Niels Bohr (1913) e o princípio da incerteza de Werner Heisenberg (1927);
3. Biologia: a embriologia genética de Conrad Waddington (1940), a teoria geral dos sistemas de von Bertalanffy (1950) e a teoria da autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela (1960);
4. Meteorologia: a teoria do caos de Edward Lorenz (1960);
5. Química: a teoria das estruturas dissipativas (com foco na auto-organização e irreversibilidade) de Ilya Prigogine (1970) – prêmio Nobel de Química em 1977;
6. Física Teórica: a teoria da transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu (1996);
7. Ciências Cognitivas e Neurociência: a sinergética de J. A. Scott Kelso e Herman Haken (1980) e as redes neurais de Timothy van Gelder e Robert F. Port (1990);
8. Filosofia: o paradigma da complexidade de Edgar Morin (1980);
9. Estudos Multidisciplinares: pesquisas teóricas-aplicadas em sistemas adaptativos complexos do Instituto Santa Fé no Novo México, Estados Unidos (1980).

Morin (1995, p. 138, grifo meu), no campo da filosofia e da educação, explica, que

> [o] problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é *evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações* que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a *aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional*. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-socio-cultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, *o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza*.

Vale destacar que o termo complexo, para a TC, faz memória etimológica a sua gênese latina, *complexus*, que significa “tecido em conjunto”; ou seja, a presença de muitos agentes, interagindo entre si em um mesmo sistema. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 1-2, tradução minha) destacam que, na TC, esse vocábulo “não significa meramente complicado. Apesar dos agentes ou componentes, em um

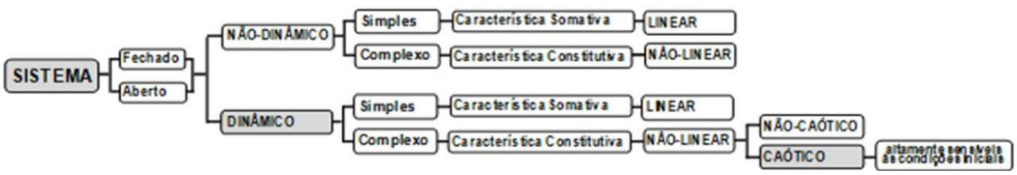
sistema complexo, serem numerosos, diversos e dinâmicos”[71], fugindo, desse modo, do entendimento de senso comum.

No tocante ao objeto de estudo da TC, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 4, tradução minha) informam que ela “[...] lida com o estudo de sistemas complexos, dinâmicos, não-lineares, auto-organizados, abertos, emergentes, às vezes caóticos e adaptativos”[72].

As autoras sinalizam, por exemplo, que a TC visa estudar a emergência de *sistemas complexos*; em outras palavras, a forma como o comportamento de um sistema “emerge da interação de seus componentes”[73] (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 2, tradução minha). Contudo, na maioria dos trabalhos da LA, há a utilização do termo *sistema adaptativo complexo* (SAC) – terminologia empregada por Holland (1995) – pois, os sistemas complexos adaptam-se e aprendem nas interações entre seus inúmeros agentes.

Em linhas gerais, o objeto de estudo da TC – principalmente na LA – é um tipo de sistema que é aberto, complexo, dinâmico, não-linear e, consequentemente, altamente sensível às condições iniciais e retroalimentação. Borges e Silva (2016), quando tratam desse assunto (baseadas em Bertalanffy, 2009[1968]), criam uma figura que ilustra as variadas categorias de sistemas na Teoria Geral dos Sistemas (cf. Figura 03), que incluem o que se denomina “sistema caótico” sendo um tipo de sistema que subentende todas as características sinalizadas acima e de que trata a LA no panorama da TC.

Figura 03 – Tipos de sistemas



Fonte: Borges e Silva, 2016, p. 24.

[71] *“It does not merely mean complicated. Although the agents or components in a complex system are usually numerous, diverse, and dynamic”* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 1-2).
[72] *“[…] deals with the study of complex, dynamic, non-linear, self-organizing, open, emergent, sometimes chaotic, and adaptative systems”* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4).
[73] *“[e]merges from the interactions of its components”* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2).

Nesse sentido, adoto a terminologia *sistema caótico* (SC) que discuto no subtópico que segue.

2.1.1 Sistemas Caóticos

Em harmonia a Borges e Silva (2016), um SC é um tipo específico de sistema, o qual é altamente sensível às condições iniciais e às retroalimentações. Além disso, ele é "tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinação e acasos" (MORIN, 1995, p. 13).

Relativamente às características dos SCs, em adição a complexidade e a adaptabilidade discutidas na seção anterior, conforme Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2009, 2014) e Borges e Silva (2016), encontro referência a outros 11 traços:

1) caoticidade;
2) sensibilidade às condições iniciais e à retroalimentação;
3) abertura;
4) dinamicidade;
5) emergência;
6) imprevisibilidade;
7) não-linearidade;
8) vivacidade;
9) estados atratores;
10) auto-organização, e;
11) formato fractal.

Em conformidade a Larsen-Freeman (1997, p. 143, tradução minha), *caoticidade* refere-se "simplesmente ao período totalmente aleatório que um sistema complexo não-linear entra em irregularidade e imprevisibilidade."[74], apesar de haver "uma ordem subjacente à aleatoriedade aparente." (PAIVA, 2009, p. 5). De outro modo, o caos é uma ordem de natureza distinta, aparentemente aleatória, desencadeada pela alta sensibilidade do sistema às condições iniciais. Um caso

[74] *"simply to period of complete randomness that complex nonlinear systems enter into irregularity and unpredictably"* (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

clássico de caos são as condições meteorológicas, as quais podem ser afetadas gigantescamente (um furacão), por ínfimas mudanças nas condições iniciais (o bater das asas de uma borboleta)[75].

Para definir sensibilidade às condições iniciais e à retroalimentação, recorro a Paiva (2014). Primeiramente, ser sensível a algo é estar aberto a ser "transformado" por determinada força, nesse caso: às condições iniciais e a retroalimentação. Em relação a essas duas forças, Paiva (2014, p. 178) diz que as *condições iniciais* seria(m) "a descrição do estado de um sistema dinâmico em um ponto específico no tempo.". A *retroalimentação* é "o processo pelo qual o efeito do *output* de uma ação 'retorna' (alimenta de volta) para modificar a próxima ação." (PAIVA, 2014, p. 179-180). Em uma aula de línguas adicionais, o nível de proficiência dos alunos pode ser encarado como uma condição inicial e a escolha de atividades, em decorrência daquele determinado nível, seria um caso de retroalimentação.

Um sistema é, tal como Borges e Silva (2016), *aberto*, quando não se isola de seu ambiente/meio, permitindo acréscimo ou decréscimo de trocas de informações, matéria, agentes e interações. Um bom exemplo de sistema aberto seria o sistema rodoviário, o qual, em primeira instância, integra motoristas, passageiros, ciclistas, motociclistas e pedestres; mas, que, dependendo das condições ambientais, pode acomodar elementos da fauna (animais cruzando a estrada), da flora (folhas e galhos de árvore), da litosfera (deslizamento de terra), da hidrosfera (acúmulo de água) etc.

"[Um] sistema *dinâmico* é, sem delongas, um que muda com o tempo e que seu estado futuro depende, de certa forma, do estado presente."[76] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29, tradução e grifo meus). A moda pode ser vista como um fenômeno dinâmico, visto que ela vai transformando-se visualmente com o passar do tempo; contudo, algumas "tendências" permanecem e, provavelmente, permanecerão, tal qual o formato prototípico de uma camiseta (um furo central, para a cabeça e dois, laterais, para os braços), mudando apenas o material, as estampas, o comprimento etc.

Emergência é, de posse das contribuições do Glossário do Explorador da Complexidade, de Honderich (1995) e de Larsen-Freeman e Cameron (2008), um comportamento tipicamente coletivo de um SC (comportamento do todo), resultante

[75] O efeito borboleta de Lorenz (1963).
[76] *"[a] dynamic system is, quite straightforwardly, one that changes with time, and whose future state depends in some way on its present state"* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29).

das várias interações mais simples e individualizadas dos agentes do sistema, não sendo previsível e redutível a partir das características dos níveis inferiores (a soma das partes não representa o todo). A revoada de pássaros e os grandes cardumes são amostras de comportamentos emergentes.

Relativamente à *imprevisibilidade*, o dicionário *Michaelis Online* define-a como: “aquilo que não é previsível, que não se pode prever; repentino, súbito.”; portanto, está atrelada ao princípio da incerteza (HEISENBERG, 1927), o qual é inerente a um SC, consoante a Brooks (2007), devido à grande sensibilidade às mudanças. Paiva (2009) exemplifica a imprevisibilidade com o seguinte verso folclórico:

> Por causa de um prego, perdeu-se uma ferradura.
> Por causa de uma ferradura, perdeu-se um cavalo.
> Por causa de um cavalo, perdeu-se um cavaleiro.
> Por causa de um cavaleiro, perdeu-se uma batalha.
> E assim um reino foi perdido.
> Tudo por causa de um prego.
> (Verso Folclórico, In: PAIVA, 2009, p. 6)

Para Larsen-Freeman (1997, p. 143, tradução e grifo meus) “[um] sistema *não-linear* é um, no qual, os efeitos são desproporcionais às causas.”[77]; ou seja, quando as informações de saída – *output* –, ou os resultados, não são proporcionais às informações de entrada – *input* (GLEICK, 1991). A própria ASL, como mostra Paiva (2005, 2014), é um fenômeno não-linear.

Araújo e Gouveia (2016, p. 9) definem *sistema vivo* como:

> um todo organizado formado por elementos interdependentes, que está rodeado por um meio externo (*environment*) e por ele é condicionado. [...] as relações do sistema com o ambiente processam-se através da troca de energia e/ou informações e designam-se por *input* e *output*.

Assim sendo, um sistema vivo é aquele que troca informações (matéria e energia) com seu ambiente e *vice versa*. Os animais, as plantas e os seres humano são ilustrações de sistemas vivos.

Um “valor crítico, padrão, solução ou resultado para o qual o sistema acomoda-se ou aborda ao longo do tempo.”[78] (HIVER, 2015, p. 21, tradução minha) é

---

[77] *“[a] nonlinear system is one in which the effect is disproportionate to the cause”* (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).
[78] *“critical value, pattern, solution or outcome towards which a system settles down or approach over time”* (HIVER, 2015, p. 21).

chamado *Estado atrator*. Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50, tradução minha), um atrator "[...] é uma região de estado do sistema, na qual o sistema tende a se mover."[79]. Para Gleick (1991), há três tipos de atratores: os de ponto fixo, os cíclicos e os estranhos/caóticos. Borges e Silva (2016, p. 27, grifo das autoras) comentam que:

> [os] *atratores de ponto fixo e periódicos* [cíclicos] mostram, respectivamente, comportamentos que chegam a um regime estacionário ou que se repetem de forma ininterrupta, sendo essencialmente estáveis; já os *atratores caóticos* ou *estranhos* apresentam comportamento instável, não previsíveis e, portanto, sensíveis a quaisquer perturbações (grandes ou pequenas). Apesar do comportamento imprevisível, os atratores caóticos se auto-organizam em emergentes ordem e estrutura.

São exemplos de atratores, em contexto de aconselhamento linguageiro, por exemplo, a família, as expectativas, as múltiplas identidades etc. (MATOS; MORHY, 2016, p. 188).

A *auto-organização* de um SC ocorre quando "o sistema dinamicamente produz uma nova solução sem que nenhum de seus agentes dirija a mudança para um novo padrão"[80] (HIVER, 2015, p. 22, tradução minha); ou melhor,

> [...] é a forma como o sistema reage aos estímulos do ambiente em diferentes escalas e momentos. No entanto, a reação do sistema a essas excitações (gerando seus comportamentos e revelando possíveis atratores) é marcada pela imprevisibilidade, uma vez que esse tipo de sistema descreve trajetórias não lineares instáveis que vão surgindo e se bifurcando em contato com as condições dadas (condições iniciais) pelo próprio ambiente conforme o sistema se desenvolve, e em consequência desse desenvolvimento. (BORGES; SILVA, 2016, p. 25)

Uma última característica dos SCs é o *formato fractal*. Esse conceito advém dos estudos do matemático polonês Benoit Mandelbrot (1988, 1989), na área da geometria fractal, a qual seria a "linguagem da natureza"; pois, como seus estudos demostram, sistemas naturais tendem a apresentarem, dentro de seus limites físicos, estruturas recursivas autossemelhantes, que ao serem ampliadas, continuam a exibir o mesmo formato. Espécimes de fractais na natureza são os flocos de neve, as

---

[79] *"[…] is a region of a system's state space into which the system tends to move"* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 50).

[80] *"the system dynamics form a novel outcome without any agent in the system directing change toward a new pattern"* (HIVER, 2015, p. 22).

samambaias, as montanhas (MANDELBROT, 1988, 1989). No ELA, a(s) identidade(s) e a própria ASL são fractalizadas (SADE, 2009).

2.2 ABORDAGEM COMPLEXA (ACEAL) – 2011

Para tratar da TC alinhada ao ELA, ocupo-me agora da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas, ACEAL. Essa teoria de ELA, estabeleceu-se no artigo intitulado "*Por uma abordagem complexa de ensino de línguas"* das linguistas aplicadas brasileiras Elaine Ferreira do Vale Borges e Vera Menezes de Oliveira e Paiva no começo da segunda década do século XXI (2011) – retomada, depois, em um artigo de Borges em 2015 e em outras obras da autora, vale ressaltar, como as de 2017 em que propõe uma figura fractal da abordagem e; de 2018 em que sinaliza alguns elementos da ACEAL como energizadores e de ação ao lado dos elementos considerados como pilares já enfatizados na obra de 2011.

As estudiosas, de posse das contribuições das pesquisas de Larsen-Freeman (1997) e de Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre a ASL e a linguagem na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos (SAC), estabeleceram pressupostos básicos de um ensino complexo de línguas.

Conforme Baranhuke Jr. e Borges (2019, p. 138-139, grifo meu):

> Na ACEAL, as estudiosas propõem nove elementos, agentes, ou princípios característicos de uma visão complexa de ensino e de aprendizagem de línguas – além dos quatros elementos já propostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008): *conectividade em todos os níveis*, *dinamicidade da linguagem*, *coadaptação em sala de aula*, *centralização da aprendizagem*. São os que se seguem, os agentes da ACEAL: 1) *a linguagem e a ASL são SAC*, isto é, são fenômenos constituídos de vários elementos que variam e se transformam no espaço e no tempo de acordo com a emergência e dinamicidade desses sistemas; 2) *a natureza do ensino e aprendizagem é multifacetada*, incluindo, dessa forma, diferentes visões/teorias de como se aprende e como se ensina; 3) *o professor é o elemento que proporciona dinamicidade à aula*, aos sistemas de ensino e de aprendizagem, logo a metodologia desse profissional e seus conhecimentos teóricos são fundamentais ao sistema; 4) *o foco do professor deve ser no desempenho particular, individual, único e processual de cada aluno*; 5) *deve-se viabilizar as práticas sociais de uso da linguagem*, além de contextualizar e materializar o estudo da língua; 6) *as identidades são reconhecidas como fractalizadas*; 7) *o planejamento de ensino de língua adotado é o ecológico-semiótico*, proporcionando a interação entre normatividade e criatividade linguísticas; 8) as *affordances propiciadas pelo professor e pelo próprio ambiente e alunos são valorizadas*, já que elas podem facilitar ou dificultar o ensino e a aprendizagem; 9) *os alunos e o professor são seres vivos, logo se organizam autopoeticamente*, ou seja, constroem-se e são construídos na relação subjetividade-meio-alteridade.

A linguagem é vista, conforme Borges e Paiva (2011, p. 342), na ACEAL, como um grande SAC; isto é, “um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais”. Ainda, Baranhuke Jr. e Borges (2019, p. 141) afirmam que a linguagem,

> é constituído por uma rede de interligações manifestadas, essencialmente, via concepções clássicas de linguagem (GERALDI, 1984); ou seja, na dinamicidade de sua trajetória, toma forma ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, ora como interação, a depender da exigência e emergência do sistema linguagem em ação.

Por sua vez, a aprendizagem é encarada de maneira multifacetada (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015; PERREIRA; BORGES, 2016). Essa concepção refere-se a

> possibilidade de o professor utilizar diferentes teorias de ensino (métodos e abordagens de ensino de língua) e teorias de aprendizagem (proposições da psicologia da aprendizagem) em uma mesma aula a depender da emergência do sistema sala de aula em ação. (BARANHUKE JR.; BORGES, 2019, p. 141-142).

Devido ao fato de a ACEAL ser, segundo Borges e Paiva (2011), essencialmente um SAC, ela foca *a priori* no desenvolvimento da linguagem, não elencado, dessa forma, prioridade entre as competências e habilidades linguísticas – como é o caso das outras abordagens discutidas anteriormente.

Agora, diferentemente das competências e habilidades que são trabalhadas *a posteriori* na ACEAL, a unidade de ensino *a priori* é o texto, pois é ele que, por meio dos gêneros da linguagem, materializa a língua (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015).

No que diz respeito às concepções de professor e de aluno, para Borges e Paiva (2011) e Borges e Silva (2019), ambos são SACs, caracterizados pela organização autopoiética. Em outras palavras, docentes e aprendizes assumem comportamentos diferentes e diversos, muitas vezes contraditórios, a depender das exigências de seus contextos imediatos. Nesse sentido, Borges (2018) ao retomar a discussão da ACEAL evidencia os elementos “professor como dinamizador” e “foco no desempenho” como os agentes energizadores da abordagem.

Após (de)mostrar textualmente os elementos de constituição da ACEAL (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, desempenho *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor), apresento-os em forma de quadro.

Quadro 22 – Pressupostos teóricos da ACEAL

Concepção de Linguagem	**Concepção de Aprendizagem**
SAC	Multifacetado
Desempenho *a priori*	**Unidade de Ensino *a priori***
Habilidades Linguísticas Competências	Texto
Concepção de Aluno	**Concepção de Professor**
SAC - Energizador	SAC - Energizador

Fonte: O autor.

Não há, em princípio, um método complexo já estabelecido, ou uma aula caracterizadamente complexa, dado que a ACEAL, devido a sua natureza adaptativa, complexa, caótica, dinâmica, emergente, imprevisível, não-linear, viva, sensível às condições iniciais e às retroalimentações, emerge, somente, em ação.

Ademais, como demostrado nos trabalhos de Pereira e Borges (2016), Verenka e Borges (2017), Borges, Gabre e Puhl (2018) e Borges e Silva (2019), muito do que já é, realmente, feito em sala de aula pelos ensinantes pode ser considerado como traços – em potencial, para dizer o mínimo – da ACEAL.

A grande diferença da ACEAL, em relação as outras abordagens, reside na compreensão e/ou percepção do fenômeno ensino. No caso dessa teoria de ELA, todos os outros métodos e técnicas de outras abordagens são tomados como subelementos pertencentes ao elemento ensino multifacetado (BARANHUKE JR.; BORGES, 2019). Em outras palavras, a ACEAL – como a percebo – atua como uma meta-abordagem de ELA.

3 BACIA ATRATORA METODOLOGICA

"Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho."
(C. S. Lewis)

Realizar investigações científicas na/pela perspectiva da complexidade – que nomeio de pesquisa complexa – é um ato paradoxal. Ao mesmo tempo, em que há a necessidade de (re)pensar e de (re)criar metodologias que atendam a natureza complexa/caótica de nosso objeto de estudo, também é comum, e muitas vezes recomendável, utilizar modelos científicos pré-existentes (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Outra diferença dos trabalhos complexos (aqueles inseridos no paradigma da complexidade) em relação a outros não-complexos (contemplados por outros paradigmas da ciência) é o fato de que, o que realmente importa, *a priori*, é o processo traçado pelo estudo e não exatamente o alcance de resultados e/ou a proposição de conclusões – as quais são imprescindíveis *a posteriori* (LARSEN-FREEMAN, 2011).

O grande desafio da epistemologia complexa, como estabelece Larsen-Freeman (2011), é delimitar seu objeto de estudo, pois "é humanamente impossível estudar o todo de uma vez: 'limites são requeridos se nós quisermos falar sobre sistemas complexos de uma maneira significativa [...]"[81] (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 60, tradução minha). Com isso, a autora salienta a necessidade de se refletir sobre o todo funcional que vai compor os estudos complexos; isto é, o conjunto de agentes em interação/sistema (o todo) que se comportam como um todo complexo (funcional) e que são objeto de análise.

Assim sendo, nas próximas seções deste capítulo, determino o todo funcional de minha dissertação e detalho a motivação para tal proposição (cf. seção 3.1). Em seguida, pormenorizo a metodologia utilizada (cf. seção 3.2) e apresento os instrumentos que disponho para a coleta e representação dos dados, pois além de coletá-los e analisá-los, também os transformo em MCs – um tipo de representação visual do conhecimento (cf. seção 3.3).

[81] *"it is humanly impossible to study everything at once: 'boundaries are still required if we want to talk about complex systems in a meaningful way […]"* (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 60).

3.1 DELIMITAÇÃO DO TODO FUNCIONAL DA PESQUISA

Como afirmado por Larsen-Freeman (2011), investigações complexas necessitam designar a si “todos funcionais”; isto é, propor limites e recortes para o estudo de determinado SC. Essas demarcações precisam ser amplas o suficiente para que a pesquisa não seja invalidada ecologicamente[82]; mas, concomitantemente, estritas o necessário, para que o cientista consiga realizar efetivamente sua averiguação acadêmica.

No caso deste trabalho, devido ao fato de o fenômeno em investigação (o ELA) ser considerado um SC, necessito propor um todo funcional para realizar meu estudo. Portanto, elenco as 21 abordagens de ELA trabalhadas no Capítulo 1 desta dissertação, como meu todo funcional – AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog, as quais atuam na ACEAL, enquanto subagentes (BARANHUKE JR.; BORGES, 2019) –, por esse motivo a ACEAL não está *a priori* em meu todo funcional. A escolha por esse todo funcional está intimamente relacionada a minha trajetória ecossistêmica, enquanto aprendiz e professor de língua adicional e, também, como possuidor de língua de herança – como relatado na Introdução. Ainda, a escolha por essas 21 abordagens é resultado de minha trajetória enquanto professor-pesquisador, pois, foi com elas que, durante minha caminhada acadêmica, tive maior ou menor contato. Além de que, meu objetivo, com esta dissertação, é o de mapear conceitualmente rotas teórico-didático-metodológicas de ELA, consequentemente, necessito falar de abordagens de ELA.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando aquilo que discuti anteriormente, no que se refere à utilização de modelos de análise pré-existentes em pesquisas complexas, alinho às reflexões de meu estudo a *abordagem qualitativa* (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PAIVA, 2019a) de pesquisa de cunho bibliográfico – *pesquisa bibliográfica* (MACEDO,

[82] Uma invalidação ecológica, por exemplo, seria focar-se unicamente nas partes e se esquecer do todo e de suas interconexões.

1994) –, desenvolvida através do *método interpretativista* (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008), que discuto a seguir.

Em primeiro lugar, em relação à abordagem qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) ressaltam que

> [os] pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) [...].

Os dados qualitativos, no caso desta dissertação, advêm da realização de ampla varredura de informações reveladas pela realização de pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), a qual é definida por Macedo (1994, p. 13) como:

> [a] busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbete de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

No entanto, Paiva (2019a) chama atenção ao fato de que, nesse tipo de investigação, ocorre muito mais do que somente seleção, leitura e compilação de materiais teóricos. O pesquisador deve, segundo a autora, organizar, apontar, comparar, resumir, avaliar etc., as brechas, as lacunas e os equívocos presentes em seu *cache* de dados.

Vale destacar ainda, em conformidade a Gil (2002), que quase todas as pesquisas científicas têm por base algum referencial teórico. Em meu trabalho, busco, mediante a compilação bibliográfica das principais fontes secundárias sobre abordagens de ELA (ANTHONY, 1963; KELLY, 1969; LEFFA, 1988; CELCE-MURCIA, 2001; BROWN, 2001; NUNAN, 2003; HARMER, 2007; BORGES, 2009, 2011, 2012; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; RICHARDS; RODGERS, 2014; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS, 2015; THORNBURY, 2017; BORGES; GABRE, PUHL, 2018), mapear conceitualmente possíveis rotas teórico-didático-metodológicas de ELA.

No tocante ao caráter interpretativo desta empreitada acadêmica, além de estabelecer, identificar, comparar informações (Capítulo 1 e 2), apresento minha perspectiva, enquanto pesquisador – um observador do fenômeno investigado e, assim sendo, uma parte constituinte dele, como prevê as pesquisas complexas –

sobre o fenômeno por mim estudado, o ELA (Capítulo 4). Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) salienta que uma pesquisa interpretativa não se ausenta das questões de ordens contextuais, nas quais o pesquisador está inserido, visto que o estudioso não é um (re)produtor passivo e neutro do conhecimento, ao contrário, o conhecimento por ele produzido está intimamente ligado a suas experiências, vivências, crenças e modos de interpretar o mundo.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA E DE REPRESENTAÇÃO DOS DADOS

Como apontado previamente, minha pesquisa é do tipo bibliográfica. Portanto, meus dados advêm de fontes secundárias; isto é, de livros, de capítulos de livros e de artigos científicos. Após a seleção autoral do escopo bibliográfico do trabalho (ANTHONY, 1963; KELLY, 1969; LEFFA, 1988; CELCE-MURCIA, 2001; BROWN, 2001; NUNAN, 2003; HARMER, 2007; BORGES, 2009, 2011, 2012; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; RICHARDS; RODGERS, 2014; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS, 2015; THORNBURY, 2017; BORGES; GABRE, PUHL, 2018), utilizo-me da *análise documental* como instrumento de coleta e interpretação de dados (BARDIN,1997).

Ecoando Lüdke e André (1986, p. 38):

> Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Uma das principais razões para o uso análise documental, em harmonia a Lüdke e André (1986, p. 39), seria quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.”. Essa justificativa encaixa-se perfeitamente ao objetivo principal de minha dissertação, que é o de mapear conceitualmente rotas teórico-didático-metodológicas de ELA (abordagens) já dadas pela literatura selecionada.

Desse modo, de acordo com Lüdke e André (1986) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental objetiva apontar informações presentes em documentos orais e/ou escritos que podem ser analisados a partir de categorias de

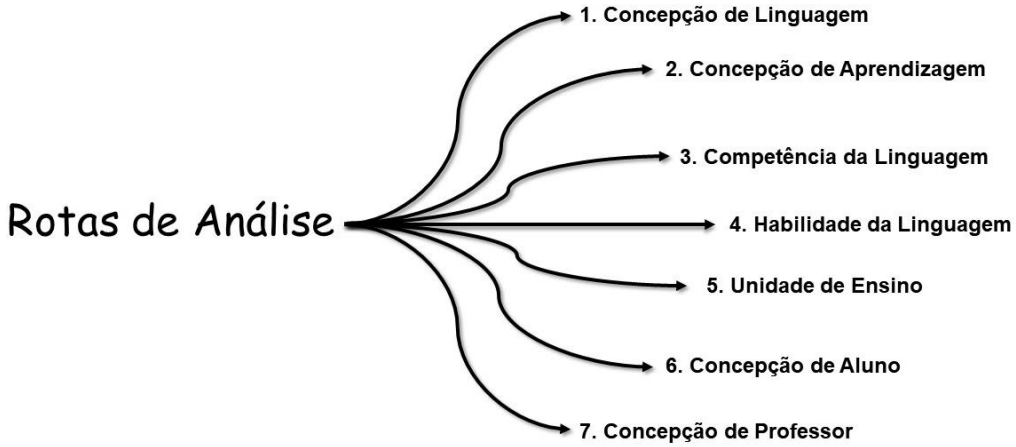
análise, mas que opto por chamar de rotas de análise, pois essa nomenclatura relaciona-se mais claramente ao meu objetivo.

Visando organizar os dados no contexto da natureza do todo funcional desta pesquisa (abordagens de ELA), recorro a sete rotas de análise:

1) concepção de linguagem;
2) concepção de aprendizagem;
3) competência da linguagem;
4) habilidade da linguagem;
5) unidade de ensino;
6) concepção de aluno;
7) concepção de professor.

De maneira gráfica, represento o caminho investigativo escolhido da seguinte forma:

Figura 04 – Caminhos investigativos escolhidos



Fonte: O autor.

As sete categorias foram escolhidas de acordo com a definição de abordagem de ELA apresentada na primeira parte desta pesquisa (cf. seção 1.1); ou seja, enquanto teorias de ELA, cada abordagem se sustenta em dois pilares (natureza da *linguagem* e da *aprendizagem*), visando desenvolver determinada *competência da*

linguagem a priori. Além disso, envolvem a adoção de uma *habilidade da linguagem* e de uma *unidade de ensino a priori*, junto das *concepções de aluno* e de *professor.*

Além de coletar e discutir textualmente os dados, escolho representá-los graficamente através de MCs (NOVAK, 1977, 1990, 1991, 1993, 1998, 2002). Opto pela técnica de mapeamento conceitual, pois ela me auxilia na compreensão e na organização dos dados, visto que me considero um aprendiz visual; ademais, ela me permite demonstrar caminhos e conexões teóricas e conceituais. Logo, decido não apenas dialogar com os dados, mas também mapeá-los, porque, seguindo o entendimento de Capra (2006, p. 77), quando lidamos com padrões – fenômenos caóticos –, não devemos quantificá-los, mas sim mapeá-los, uma vez que "os padrões, no entanto, não podem ser medidos nem pesados".

MCs são, conforme Correia *et al.* (2016, p. 42), "organizadores gráficos que representam o conhecimento, a partir de proposições que contém três elementos: conceito inicial, termo de ligação e conceito final."; ou seja, são ferramentas metacognitivas utilizadas para a organização e para a representação de conhecimentos em forma de rede (NOVAK; CANÃS, 2010).

Novak e Canãs (2010, p. 15) ressaltam que:

> Podemos usar a analogia de que os conceitos são como os átomos da matéria e as proposições são como moléculas da matéria. Existem apenas cerca de 100 tipos de átomos e eles formam um número infinito de tipos diferentes de moléculas. Existem atualmente 460.000 palavras na língua inglesa (sendo a maior parte delas rótulos de conceitos) e elas podem ser combinadas para formar um número infinito de proposições. Embora muitas combinações de palavras possam não ter sentido, ainda temos a possibilidade de criar um número infinito de proposições válidas e significativas.

No processo de elaboração de MCs, tal qual Novak e Canãs (2016), o primeiro passo a ser dado pelo mapeador é o estabelecimento de uma questão focal, respondida pelo MC. Em seguida, ele deve elencar os conceitos-chave que se relacionam a pergunta focal, criando um estacionamento de conceitos. Após estacionar os conceitos, o mapeador deve organizá-los hierarquicamente (no sentido de identificar os conceitos mais amplos e os mais específicos – não em relação à importância e/ou relevância dos conceitos), para que seja capaz de relacioná-los, através de termos de ligação – verbos no presente –, estabelecendo clareza semântica à proposição e gerando uma rede conceitual.

No caso de minha dissertação, não produzo apenas um MC, mas sete, por conseguinte, desenvolvo um atlas conceitual; ou seja, um conjunto de MCs. Em vista desse fato, engendro sete perguntas focais relacionadas às categorias de análise:

1) quais são as concepções de linguagem que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
2) quais são as concepções de aprendizagem que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
3) quais são as competências da linguagem *a priori* que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
4) quais são as habilidades da linguagem *a priori* que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
5) quais são as unidades de ensino *a priori* que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
6) quais são as concepções de aluno que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?
7) quais são as concepções de professor que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?

Para responder às perguntas elaboradas, estaciono 55 conceitos-chave, identificados dedutiva e indutivamente no estudo da bibliografia selecionada, dos quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor, expressão de pensamentos, instrumento de comunicação, interação, behaviorista, associacionista, cognitivista, construtivista, humanista, sugestológica, sociointeracionista, linguística, comunicativa, pragmática, sociolinguística, estratégica, metagenérica, leitura, escrita, escuta, fala, palavra, sentença, texto ativo, passivo, técnico, mediador, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog.

Visando organizar os conceitos hierarquicamente, recorro, então, às sete rotas de análise, que estão diretamente relacionados às perguntas focais. De posse das rotas de análise, ordeno, interpretativamente, os conceitos, que até então estavam apenas estacionados, da seguinte forma:

1) concepção de linguagem (expressão de pensamentos, instrumento de comunicação, interação, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
2) concepção de aprendizagem (behaviorista, associacionista, cognitivista, construtivista, humanista, sugestológica, sociointeracionista, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
3) competência da linguagem *a priori* (linguística, comunicativa, pragmática, sociolinguística, estratégica, metagenérica, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
4) habilidade da linguagem *a priori* (leitura, escrita, escuta, fala, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
5) unidade de ensino *a priori* (palavra, sentença, texto, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
6) concepção de aluno (ativo, passivo, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog);
7) concepção de professor (técnico, mediador, AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, ABC, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog).

Depois de sistematizar os conceitos em cada uma das rotas de análise, conecto-os e os relaciono através de dois termos de ligação: *pode ser* e *relaciona-se à.* Esses sintagmas auxiliam na clareza semântica das proposições, apresentadas no capítulo 4, o capítulo de análise.

A fim de produzir MCs, a maioria dos mapeadores recomendam a utilização do aplicativo (APP) gratuito *CmapTools* (CANÃS *et al.*, 2004; NOVAK; CANÃS, 2010; CORREIA *et al*., 2016) do *Institute for Human & Machine Cognition* (IHMC) da universidade da Flórida; visto que esse *app* “fornece uma rica coleção de recursos que permitem aos usuários construir facilmente modelos de conhecimento (criar os

Cmaps e estabelecer os links entre os *Cmaps* e recursos)"[83] (CANÃS; HILL; LOTT, 2003, p. 1, tradução minha). Consequentemente, decido utilizar o mesmo recurso para a constituição de meus MCs.

[83] *"Provides a rich collection of features that allow users to easily construct Knowledge Models (create the Cmaps and establish the links between Cmaps and resources)"* (CANÃS; HILL; LOTT, 2003, p. 1).

4 ENSINO COMPLEXO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UM ATLAS CONCEITUAL DE ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

"'Como nos preparamos para algo imprevisto' Wylan perguntou 'Ampliamos nossas opções. Deixamos abertas todas as rotas que podemos usar'"
(Leigh Bardugo)

Antes de mapear conceitualmente as rotas teórico-didático-metodológicas de ELA presentes na literatura analisada, considero relevante retomar alguns pontos importantes a meu trabalho.

Primeiramente, tomo o ELA como um grande SC caracterizadamente aberto, adaptativo, auto-organizável, complexo, dinâmico, emergente, imprevisível, não-linear, sensível às condições iniciais e às retroalimentações, vivo, com comportamentos estabilizados provisoriamente ou estados atratores e manifestação física recursiva em formato fractal, também interconectado a sub e supra sistemas, com potenciais relações de processos físico-químicos, bio-cognitivos, sócio-históricos, político-culturais e metafísicos (GLEICK, 1991; CAPRA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; SILVA; BORGES, 2016).

Devido ao fato de considerar meu fenômeno de investigação um SC, necessito, conforme Larsen-Freeman (2011), propor um todo funcional – como já salientado no Capítulo 3 desta pesquisa. Desse modo, elenco 21 abordagens de ELA como agentes do SC ELA analisado, dos quais: Abordagem Gramática Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem Situacional (ASit), Abordagem Audiolingual (AAL), Abordagem Instrumental (AI), Abordagem Comunicativa (AC), Abordagem Silenciosa (ASil), Abordagem Comunitária (ACt), Abordagem Resposta Física Total (ARFT), Abordagem Sugestopédia (ASug), Abordagem Baseada em Competências (ABC), Abordagem Natural (AN), Abordagem Comunicacional (ACC), Abordagem Metagenérica (AMEL), Abordagem Linguagem Total (ALT), Abordagem Cooperativa (ACoo), Abordagem Lexical (ALex), Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI), Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) e Abordagem Dogme (ADog).

Para explorar esses agentes do SC ELA, aprofundo-me na noção de abordagem de ELA, definindo-a enquanto uma teoria de ELA, formada mediante sete elementos constituintes: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de

ensino *a priori*, concepção de aluno e concepção de professor – os quais atuam no SC ELA como subagentes.

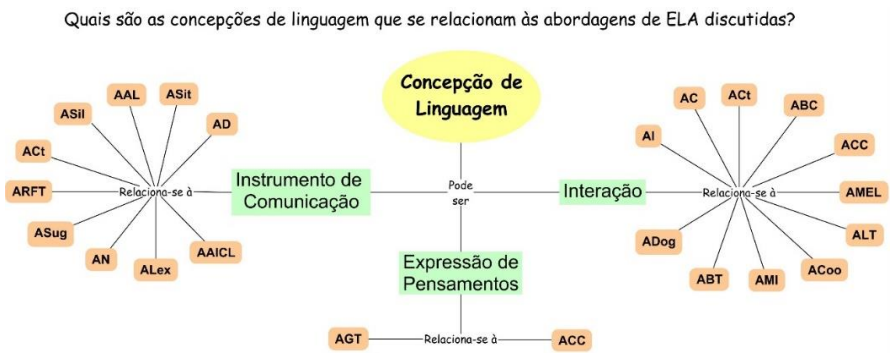
Com o intuito de demonstrar possíveis rotas teórico-didático-metodológicas para o SC ELA, divido este capítulo em sete seções, um para cada uma das rotas de análise (cf. seção 4.1, 4.2, 4.3, 4.4., 4.5, 4.6, 4.7). Em cada tópico, trabalho os dados textualmente e em forma de quadros para, em seguida, apresentá-los em MCs, criando, consequentemente, um atlas conceitual (conjunto de sete MCs). Antes de finalizar este capítulo, crio uma oitava seção, na qual analiso a fundamentação teórica das diferentes abordagens de ELA trabalhadas (cf. seção 4.8) e termino com a nona seção, relatando possíveis usos e potencialidades do atlas conceitual criado (cf. seção 4.9).

4.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Visando mapear conexões e relações teórico-didático-metodológicas para o SC ELA, através do todo funcional proposto – as 21 abordagens de ELA –, elenco como primeira rota de análise deste estudo as *concepções de linguagem*. Regressando a literatura da área de ELA sobre abordagens de ELA (Capítulo 1), encontro referência a três perspectivas distintas: linguagem como expressão de pensamentos, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

No que tange às concepções de linguagem e suas relações com as abordagens de ELA, deparo-me com o quadro 23 (cf. Quadro 23).

Figura 05 – Mapa conceitual 1



Fonte: o autor

Objetivando transformar os dados acima expostos em um MC, estabeleço a pergunta focal: *Quais são as concepções de linguagem que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* Para respondê-la, posiciono no topo do MC o grande nó *concepção de linguagem*, o qual se relaciona aos nodos *expressão de pensamentos*, *instrumento de comunicação* e *interação*, mediante o termo de ligação *pode ser*. Em seguida, ligo cada uma das possíveis concepções de linguagem às abordagens de ELA, por meio do termo de ligação *relaciona-se à* (cf. Figura 05).

Quadro 23 – Abordagens de ELA e as concepções de linguagem

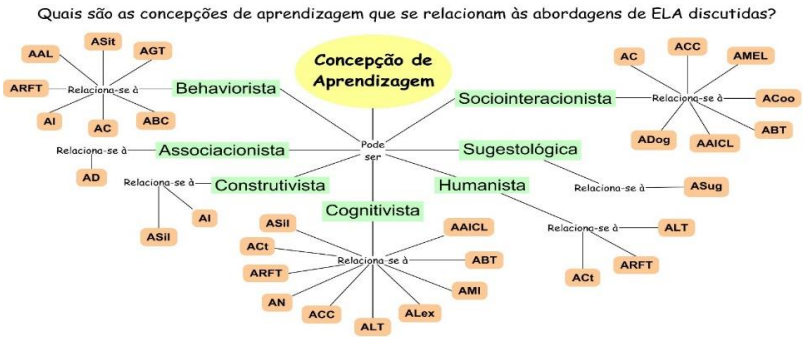
AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ACC** (Abordagem Comunicacional)	**Expressão de pensamentos**
AD (Abordagem Direta) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingual) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **AN** (Abordagem Natural) **ALex** (Abordagem Lexical) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Instrumento de Comunicação**
AI (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ACt** (Abordagem Comunitária **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Interação**

Fonte: O autor.

4.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Determino como segunda rota de análise as *concepções de aprendizagem*, que se fazem presentes nas diferentes abordagens de ELA discutidas. Identifico, voltando ao estudo das abordagens de ELA (Capítulo 1), sete proposições de aprendizagem: behaviorista, associacionista, construtivista, cognitivista, humanista, sugestológica e sociointeracionista.

Figura 06 – Mapa conceitual 2



Fonte: o autor.

No que diz respeito às concepções de aprendizagem e suas relações com as abordagens de ELA, encontro:

Quadro 24 – Abordagens de ELA e as concepções de aprendizagem

AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingual) **AI** (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências)	**Behaviorista**
AD (Abordagem Direta)	**Associacionista**
AI (Abordagem Instrumental) **ASil** (Abordagem Silenciosa)	**Construtivista**
ASil (Abordagem Silenciosa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ALex** (Abordagem Lexical) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Cognitivista**
ACt (Abordagem Comunitária) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ALT** (Abordagem Linguagem Total)	**Humanista**
ASug (Abordagem Sugestopédia)	**Sugestológica**
AC (Abordagem Comunicativa) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Sociointeracionista**

Fonte: o autor.

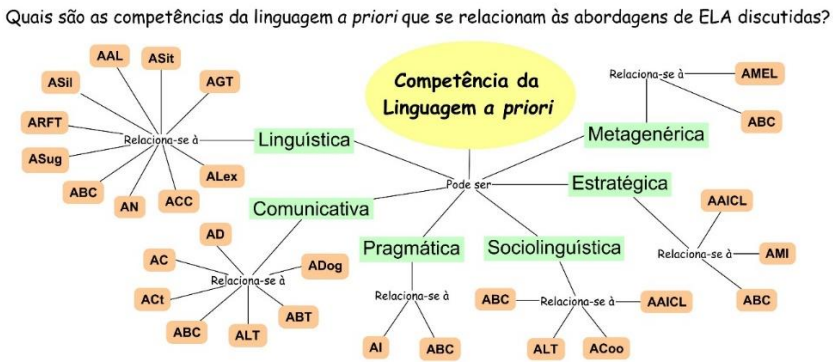
Para transmutar os dados em um MC, crio a pergunta focal: *Quais são as concepções de aprendizagem que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* Visando respondê-la, coloco no topo do MC o grande nó *concepção de aprendizagem*, o qual se conecta aos nodos *behaviorista*, *associacionista*, *cognitivista*, *construtivista*, *humanista*, *sugestológica* e *sociointeracionista*, através do termo de ligação *pode ser*. Posteriormente, uno cada uma das possíveis concepções de aprendizagem às abordagens de ELA, por meio do termo de ligação *relaciona-se à*.

4.3 COMPETÊNCIA DA LINGUAGEM

Compondo a teia de relações do SC ELA, proponho como terceira rota de análise *competências da linguagem* desenvolvidas pelas abordagens em estudo. De posse das reflexões expostas no capítulo 1 deste trabalho, percebo a emergência de seis proposições: competência linguística, competência comunicativa, competência pragmática, competência sociolinguística, competência estratégica e competência metagenérica.

No tocante às competências da linguagem *a priori* e suas relações com as abordagens de ELA, deparo-me com o quadro 25 (cf. Quadro 25).

Figura 07 – Mapa conceitual 3



Fonte: o autor.

Tendo demostrado os dados textualmente, estabeleço a seguinte pergunta focal, para poder criar um MC: *Quais são as competências da linguagem a priori que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* A fim de respondê-la, disponho no

topo do MC o grande nó *competência da linguagem a priori*, o qual relaciona-se aos nodos *linguística*, *comunicativa*, *pragmática, sociolinguística, estratégias* e *metagenérica*, através do termo de ligação *pode ser*. Em seguida, aproximo cada uma das possíveis competências às abordagens de ELA, por meio do termo de ligação *relaciona-se à* (cf. Figura 07).

Quadro 25 – Abordagens de ELA e as competências da linguagem *a priori*

AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingual) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **ALex** (Abordagem Lexical)	**Competência Linguística**
AD (Abordagem Direta) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Competência Comunicativa**
AI (Abordagem Instrumental) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências)	**Competência Pragmática**
ABC (Abordagem Baseada em Competências) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Competência Sociolinguística**
ABC (Abordagem Baseada em Competências) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Competência Estratégica**
ABC (Abordagem Baseada em Competências) **AMEL** (Abordagem Metagenérica)	**Competência Metagenérica**

Fonte: o autor.

4.4 HABILIDADE DA LINGUAGEM

A quarta rota de análise do SC ELA, dentro do todo funcional proposto – as 21 abordagens de ELA –, contempla *habilidades da linguagem*. Ao expor a trajetória teórica de constituição das abordagens (Capítulo 1), deparo-me com quatro possibilidades: compreensão escrita (leitura), compreensão oral (escuta), produção escrita (escrita) e produção oral (fala).

Acerca das habilidades da linguagem *a priori* e suas relações com as abordagens de ELA, encontro:

Quadro 26 – Abordagens de ELA e as habilidades *a priori*

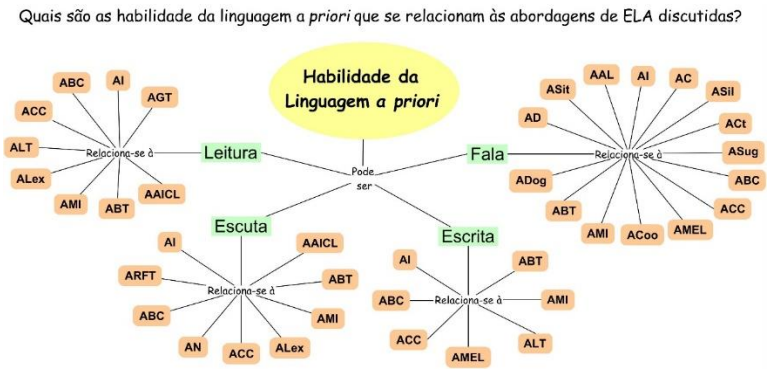
AGT (Abordagem Gramática Tradução) **AI** (Abordagem Instrumental) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ALex** (Abordagem Lexical) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Leitura**
AI (Abordagem Instrumental) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **ALex** (Abordagem Lexical) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Escuta**
AI (Abordagem Instrumental) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas)	**Escrita**
AD (Abordagem Direta) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingual) **AI** (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Fala**

Fonte: o autor.

Objetivando transformar os dados expostos em um MC, proponho a pergunta focal: *Quais são as habilidades da linguagem a priori que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* Para respondê-la, posiciono no topo do MC o grande nó *habilidade da linguagem a priori*, o qual se relaciona aos nodos *leitura*, *escrita*, *escuta* e *fala*, por meio do termo de ligação *pode ser*. Em seguida, ligo cada uma das

possíveis habilidades às abordagens de ELA, mediante o termo de ligação *relaciona-se à*.

Figura 08 – Mapa conceitual 4



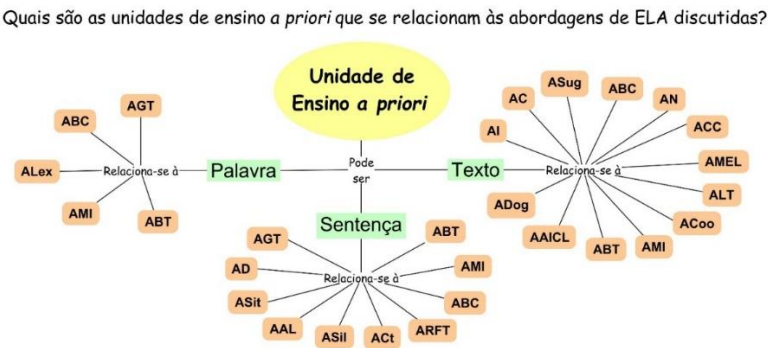
Fonte: o autor.

4.5 UNIDADE DE ENSINO

Buscando trazer ainda mais relações presentes nas abordagens de ELA, escolho como quinta rota de análise *unidade de ensino*. Constato, com base em um olhar retrospectivo para com a primeira parte desta dissertação (Capítulo 1), três manifestações: palavra, sentença e texto.

Relativamente às unidades de ensino e suas relações com as abordagens de ELA, deparo-me com o quadro 27 (cf. Quadro 27).

Figura 09 – Mapa conceitual 5



Fonte: o autor.

Para converter os dados em um MC, gero a pergunta focal: *Quais são as unidades de ensino a priori que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* Visando respondê-la, arranjo no topo do MC o grande nó *unidade de ensino a priori*, o qual se relaciona aos nodos *palavra*, *sentença* e *texto*, através do termo de ligação *pode ser*. Posteriormente, acoplo cada uma das possíveis unidades de ensino às abordagens de ELA, através do termo de ligação *relaciona-se à* (cf. Figura 09).

Quadro 27 – Abordagens de ELA e as unidade de ensino *a priori*

AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **ALex** (Abordagem Lexical) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas)	**Palavra**
AGT (Abordagem Gramática Tradução) **AD** (Abordagem Direta) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingual) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas)	**Sentença**
AI (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Texto**

Fonte: o autor.

4.6 CONCEPÇÃO DE ALUNO

Opto pela *concepção de aluno* como sexta rota de análise do SC ELA, visto que diferentes abordagens de ensino de línguas atribuem diferentes papéis aos estudantes (RICHARDS; RODGERS, 2014). Desse modo, ao retornar a literatura da área de ELA sobre abordagens de ELA, reconheço duas grandes perspectivas, a de aluno passivo e a de aluno ativo (cf. subseção 1.2.6).

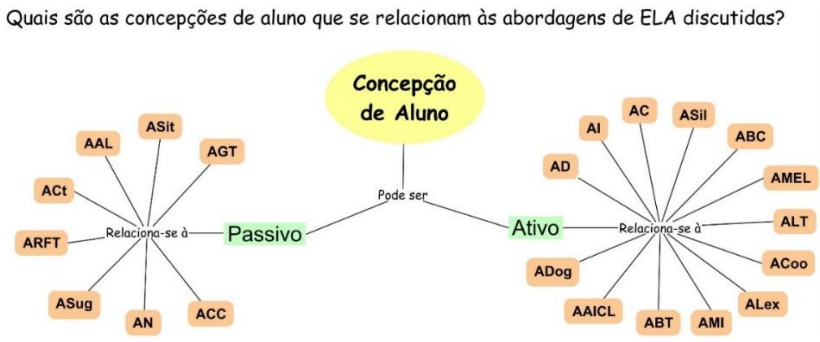
Acerca das visões de aprendente e suas relações com as abordagens de ELA, encontro:

Quadro 28 – Abordagens de ELA e as concepções de aluno

AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingua) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional)	**Passivo**
AD (Abordagem Direta) **AI** (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **ALex** (Abordagem Lexical) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Ativo**

Fonte: O autor.

Figura 10 – Mapa conceitual 6



Fonte: o autor.

De posse dos dados acima relatados, estabeleço a seguinte pergunta focal: *Quais são as concepções de aluno que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* A fim de respondê-la, disponho no topo do MC o grande nó *concepção de aluno*, o qual se relaciona aos nodos *passivo* e *ativo*, através do termo de ligação *pode*

ser. Depois, ligo cada um dos possíveis papéis de aluno às abordagens de ELA, por meio do termo de ligação *relaciona-se à* (cf. Figura 10).

4.7 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

Minha última rota de análise do SC ELA, dentro do todo funcional proposto – as 21 abordagens de ELA –, é *concepção de professor*, pois assim como há diferentes características atribuídas aos alunos, também há diferentes papéis aos ensinantes (RICHARDS; RODGERS, 2014). A maioria das abordagens possuem visões distintas para o docente, mas que por fins de organização, classifico-as em professor técnico e professor mediador (cf. subseção 1.2.7).

Relativamente às visões de professor e suas relações com as abordagens de ELA, deparo-me com o Quadro 29.

Quadro 29 – Abordagens de ELA e as concepções de professor

AGT (Abordagem Gramática Tradução) **ASit** (Abordagem Situacional) **AAL** (Abordagem Audiolingua) **ASil** (Abordagem Silenciosa) **ARFT** (Abordagem Resposta Física Total) **ASug** (Abordagem Sugestopédia) **AN** (Abordagem Natural) **ACC** (Abordagem Comunicacional) **ALex** (Abordagem Lexical) **AAICL** (Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)	**Técnico**
AD (Abordagem Direta) **AI** (Abordagem Instrumental) **AC** (Abordagem Comunicativa) **ACt** (Abordagem Comunitária) **ABC** (Abordagem Baseada em Competências) **AMEL** (Abordagem Metagenérica) **ALT** (Abordagem Linguagem Total) **ACoo** (Abordagem Cooperativa) **AMI** (Abordagem Múltiplas Inteligências) **ABT** (Abordagem Baseada em Tarefas) **ADog** (Abordagem Dogme)	**Mediador**

Fonte: O autor.

Tendo por objetivo transformar os dados acima relatados em um MC, elaboro a seguinte pergunta focal: *Quais são as concepções de professor que se relacionam às abordagens de ELA discutidas?* Para respondê-la, posiciono no topo do MC o grande nó *concepção de professor*, o qual se conecta aos nodos *técnico* e *mediador*,

por meio do termo de ligação *pode ser*. Em seguida, conecto cada um dos possíveis papéis de professor às abordagens de ELA, mediante o termo de ligação *relaciona-se à*.

Figura 11 – Mapa conceitual 7

Fonte: o autor.

4.8 ANÁLISE DOS DADOS REVELADOS PELOS ATLAS CONCEITUAL

Como apresentado previamente, compreendo as diferentes abordagens de ELA, enquanto teorias de ELA, formadas mediante a interação de sete elementos constituintes: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno e concepção de professor.

Desse modo, para analisar a fundamentação teórica das 21 abordagens de ELA estudadas – Abordagem Gramática Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem Situacional (ASit), Abordagem Audiolingual (AAL), Abordagem Instrumental (AI), Abordagem Comunicativa (AC), Abordagem Silenciosa (ASil), Abordagem Comunitária (ACt), Abordagem Resposta Física Total (ARFT), Abordagem Sugestopédia (ASug), Abordagem Baseada em Competências (ABC), Abordagem Natural (AN), Abordagem Comunicacional (ACC), Abordagem Metagenérica (AMEL), Abordagem Linguagem Total (ALT), Abordagem Cooperativa (ACoo), Abordagem Lexical (ALex), Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI), Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) e Abordagem Dogme (ADog) –, junto os quadros apresentados previamente neste capítulo (cf. Quadros 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29),

produzindo um novo quadro (cf. Quadro 30), o qual me auxilia na visão analítica do todo funcional em foco.

Quadro 30 **–** Visão panorâmica dos elementos constitutivos das abordagens de ELA estudadas

Abordagem de ELA	Concepção de Linguagem	Concepção de Aprendizagem	Competência da Linguagem *a priori*	Habilidade da Linguagem *a priori*	Unidade de Ensino *a priori*	Concepção de Aluno	Concepção de Professor
AGT	Expressão de Pensamentos	Behaviorista	Linguística	Leitura	Palavra Sentença	Passivo	Técnico
AD	Instrumento de Comunicação	Associacionista	Comunicativa	Fala	Sentença	Ativo	Técnico
ASit	Instrumento de Comunicação	Behaviorista	Linguística	Fala	Sentença	Passivo	Técnico
AAL	Instrumento de Comunicação	Behaviorista	Linguística	Fala	Sentença	Passivo	Técnico
AI	Interação	Construtivista Behaviorista	Pragmática	Leitura Escuta Escrita Fala	Texto	Ativo	Mediador
AC	Interação	Sociointeracionista Behaviorista	Comunicativa	Fala	Texto	Ativo	Mediador
ASil	Instrumento de Comunicação	Cognitivista Construtivista	Linguística	Fala	Sentença	Ativo	Técnico
ACt	Instrumento de Comunicação Interação	Cognitivista Humanista	Comunicativa	Fala	Sentença	Passivo	Mediador
ARFT	Instrumento de Comunicação	Behaviorista Cognitivista Humanista	Linguística	Escuta	Sentença	Passivo	Técnico
ASug	Instrumento de Comunicação	Sugestológica	Linguística	Fala	Texto	Passivo	Técnico
ABC	Interação	Behaviorista	Linguística Comunicativa Comunicativa Sociolinguística Estratégica Metagenérica	Leitura Escuta Escrita Fala	Palavra Sentença Texto	Ativo	Mediador
AN	Instrumento de Comunicação	Cognitivista	Linguística	Escuta	Texto	Passivo	Técnico
ACC	Interação Expressão de Pensamentos	Cognitivista Sociointeracionista	Linguística	Leitura Escuta Escrita Fala	Texto	Passivo	Técnico
AMEL	Interação	Sociointeracionista	Metagenérica	Escrita Fala	Texto	Ativo	Mediador
ALT	Interação	Cognitivista Humanista	Comunicativa Sociolinguística	Leitura Escrita	Texto	Ativo	Mediador
ACoo	Interação	Sociointeracionista	Sociolinguística	Fala	Texto	Ativo	Mediador
ALex	Instrumento de Comunicação	Cognitivista	Linguística	Leitura Escuta	Palavra	Ativo	Técnico
AMI	Interação	Cognitivista	Estratégica	Leitura Escuta Escrita Fala	Palavra Sentença Texto	Ativo	Mediador
ABT	Interação	Sociointeracionista Cognitivista	Comunicativa	Leitura Escuta Escrita Fala	Palavra Sentença Texto	Ativo	Mediador
AAICL	Instrumento de Comunicação	Cognitivista Sociointeracionista	Sociolinguística Estratégica	Leitura Escuta	Texto	Ativo	Técnico
ADog	Interação	Sociointeracionista	Comunicativa	Fala	Texto	Ativo	Mediador

Fonte: O autor.

Gráfico 01 – Concepção de linguagem

Fonte: O autor.

Em relação à concepção de linguagem, 19 das 21 abordagens de ELA possuem apenas uma visão de linguagem – AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ARFT, ASug, ABC, AN, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AMI, ABT, AAICL, ADog – representando

90.4% das abordagens trabalhadas. Por outro lado, duas abordagens de ELA – ACt e ACC – (9.6% do total de abordagens), articulam-se em duas ou mais visões de linguagem (cf. Gráfico 01).

Por sua vez, no que diz respeito à concepção de aprendizagem, 12 das 21 abordagens de ELA dispõem de somente uma concepção de aprendizagem – AGT, AD, ASit, AAL, ASug, ABC, AN, AMEL, ACoo, ALex, AMI, ADog – que juntas somam 57% das abordagens estudadas. Os outros 43% (nove de 21 abordagem de ELA, das quais: AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ACC, ALT, ABT, AAICL) atrelam-se a duas ou mais concepções de aprendizagem.

Gráfico 02 – Concepção de aprendizagem

Fonte: O autor.

Gráfico 03 – Competência da linguagem

Fonte: O autor.

No que tange à competência da linguagem *a priori*, 18 das 21 abordagens de ELA usufruem de apenas uma competência da linguagem – AGT, AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, AN, ACC, AMEL, ACoo, ALex, AMI, ABT, ADog –

numericamente, isso significa 85.7% do total de abordagens pesquisadas. As outras três abordagens de ELA (ABC, ALT, AAICL), que representam 14.3% do total de abordagens de ELA, buscam efetivar duas ou mais competências da linguagem *a priori* (cf. Gráfico 03).

Nove das 21 abordagens de ELA (42.8% das abordagens de ELA investigadas), visam desenvolver duas ou mais habilidades da linguagem *a priori* – AI, ABC, ACC, AMEL, ALT, ALex, AMI, ABT, AAICL –, enquanto 12 das abordagens de ELA restantes (57.2%) alinham-se a somente uma habilidade da linguagem *a priori*, que são elas: AGT, AD, ASit, AAL, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, AN, ACoo, ADog.

Gráfico 04 – Habilidade da linguagem

Fonte: O autor.

Gráfico 05 – Unidade de ensino

Fonte: O autor.

Em seu turno, relativamente à unidade de ensino *a priori*, 17 das 21 abordagens têm somente uma unidade de ensino – AD, ASit, AAL, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ASug, AN, ACC, AMEL, ALT, ACoo, ALex, AAICL, ADog – o que representa

80.9% das abordagens. As quatro abordagens restantes (AGT, ABC, AMI, ABT), representam 19.1% do total das abordagens em estudo e organizam-se ao redor de duas ou mais unidades de ensino (cf. Gráfico 05).

No que se refere à visão de aluno e a de professor, em nenhuma abordagem de ELA examinada ocorre a junção dos papéis ativo e passivo de estudante e os papéis técnico e mediador de ensinante, os quais são historicamente bem distintos e, ouso dizer, irreconciliáveis em uma visão cartesiana/newtoniana e/ou simplificadora do conhecimento. Em minha interpretação isso se deve ao fato de que existem crenças bastante arraigadas para esses dois agentes, o docente e o discente, as quais sem uma reflexão complexa desapaixonada é muito difícil super essa contenda teórica.

Outro fato, teoricamente, interessante de se observar é a utilização da concepção de linguagem como interação pela AI, AC e ABC junto do behaviorismo – ou traços de um neobehaviorismo – como concepção de aprendizagem, o que para os padrões cartesianos/newtonianos e/ou simplificadores do conhecimento pode ser considerado uma incoerência teórica grave, mas que no paradigma da complexidade pode muito bem existir e ser teoricamente coerente e até mesmo necessário.

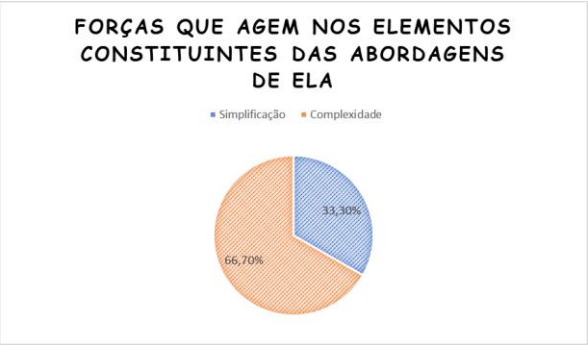
Após essas breves constatações acima relatadas, percebo, de modo interpretativo, a presença de duas forças agindo nos elementos teóricos das abordagens de ELA. De um lado, há a força simplificadora – no sentido do paradigma cartesiano/newtoniano – que busca colocar todos os elementos teóricos em seus devidos lugares e harmoniza-los entre si; e, por outro lado, há a força da complexidade que escapa dos padrões mecanicistas e propõem ser o todo maior do que a soma das partes.

Figura 12 – Forças que agem nos elementos constituintes das abordagens de ELA

Fonte: O autor.

No entanto, não julgo que essas duas forças atuem dicotomicamente nas abordagens de ELA estudadas, mas sim funcionem como uma gradação. Nessa escala, que vai desde a simplificação até a complexidade, sete das 21 abordagens de ELA (33.3% do total das abordagens de ELA) são mais afetadas pela força da simplificação, que são elas: AD, ASit, AAL, ASug, NA, ACoo e ADog, pois elas não possuem mais de uma concepção de linguagem, ou concepção aprendizagem, ou competência da linguagem *a priori*, ou habilidade da linguagem *a priori*, ou unidade linguística *a priori*. Já, as outras 14 abordagens de ELA remanescentes – 66.7% – (AGT, AI, AC, ASil, ACt, ARFT, ABC, ACC, AMEL, ALT, ALex, AMI, ABT e AAICL) se distanciam da força simplificadora e tendem a irem ao sentido da força da complexidade, visto que um ou mais de seus elementos constituintes (concepção de linguagem, concepção aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade linguística *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor) possuem mais de uma manifestação para cada elemento (cf. Gráfico 06) e é justamente devido a essa multiplicidade teórica que podemos resgatar traços de complexidade já na constituição dessas abordagens de ELA, os quais quando colocados em práticas têm grande potencial – pelo menos maior do que em comparação com as abordagens de ELA mais próximas da simplificação – de gerar complexidade didático-metodológica e fazer com que a ACEAL emerja, porém, devido à imprevisibilidade do SC ELA, qualquer abordagem pode desencadear caoticidade.

Gráfico 06 – Forças que agem nos elementos constituintes das abordagens de ELA



Fonte: O autor.

4.9 E AGORA, JOSÉ? COMO TRAFEGAR PELAS ROTAS TEÓRICO-DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS USANDO O ATLAS CONCEITUAL

Apesar de o sistema ELA ser, essencialmente, um SC altamente sensível às condições iniciais e às retroalimentações, logo, imprevisível, ele não deixar de ser um ato intencional e padronizado em contextos específicos de ensino. Sempre que lecionamos, tanto formal quanto informalmente, ensinamos tendo em mente algum propósito (OLIVEIRA, 2015). Portanto, nesta seção, objetivo demostrar como o atlas conceitual produzido – o conjunto dos MCs apresentados nos subtópicos acima – pode auxiliar professores de línguas adicionais em formação inicial e/ou continuada a dinamizarem efetivamente o SC ELA, no qual estão inseridos, enquanto agentes e interagentes importantes daquele sistema.

Visando exemplificar os usos e as potencialidades do atlas desenvolvido, coloco-me, metaforicamente, como um pesquisador/cartógrafo; isto é, um criador de cartas náuticas (MCs, em meu caso). Expandindo essa metáfora, considero o SC ELA um oceano a ser desbravado por determinado professor/navegador.

Antes de içar velas, é necessário que o professor/navegador prepare sua viagem; ou seja, é preciso que o ensinante planeje sua(s) aula(s) e/ou sua(s) sequência(s)/unidade(s) didática(s). Com esse intuito, ele tem de traçar um itinerário de condições iniciais, pensando antecipadamente nas condições iniciais já dadas também pelo sistema sala de aula no conjunto dos diferentes alunos que o compõe. É, justamente, nesse momento que as cartas náuticas são de grande valia ao explorador.

Para que o professor/navegador estipule sua rota de ensino a partir do atlas conceitual criado, ele precisa primeiramente escolher um dos MCs do atlas. A fim de selecionar a carta náutica mais adequada, o professor/navegador deve optar por um dos setes elementos constitutivos de uma abordagem de ELA (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência *a priori*, habilidade *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno e concepção de professor).

O *casting* de determinado elemento constitutivo e, consequentemente, de um dos MCs, é totalmente relacionado às viagens prévias, às crenças e aos conhecimentos que o professor/navegador possui sobre o ELA; sendo, nesse sentido, as condições iniciais dadas pelo próprio professor na reflexão de qual (ou quais serão) será seu(s) ponto(s) de partida. Em outras palavras, essa tomada de decisão vai

depender do *senso de plausibilidade* e/ou da *pedagogia intuitiva* (PRABHU, 1987) do professor/navegador.

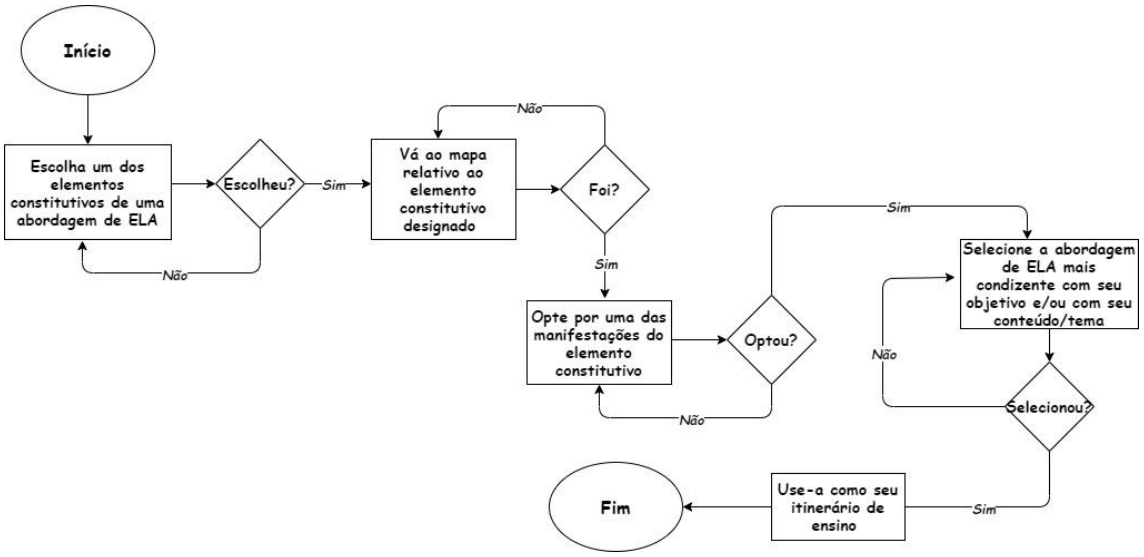
Depois de discriminar qual carta náutica utilizar, o professor/navegador deve começar a traçar seu curso naquele MC. O primeiro movimento é o de definição de qual das manifestações do elemento constitutivo selecionado é mais condizente com a *metodologia* (BORGES, 2010) do educador.

Em seguida, o professor/navegador é levado pelo MC a diferentes abordagens de ELA, as quais se relacionam à manifestação designada. No entanto, a escolha final por uma das abordagens de ELA vai depender, ou pelos menos deveria – em minha acepção – ser baseado no conhecimento teórico-prático formal que o profissional tem das diferentes abordagens de ELA.

Suponhamos que um docente hipotético, a professora A, quer utilizar o atlas conceitual para a auxiliar na escolha de seu itinerário de ensino sobre determinado conteúdo/tema; por exemplo, as características do gênero carta. O primeiro passo a ser dado pela educadora deve ser a seleção de um dos MCs do atlas. Consideremos que a professora escolheu, com base em sua metodologia, o *mapa concepção de linguagem* (cf. Figura 05). Com essa carta náutica em mãos, ela então deve refletir sobre qual das diferentes manifestações daquele agente (concepção de linguagem) é mais condizente com seu senso de plausibilidade: expressão de pensamentos, instrumento de comunicação ou interação. Imaginemos que a professora A compreendeu a *linguagem como interação*. Ao optar pela perspectiva interacional, a educadora é levada, pelo MC, às seguintes abordagens de ELA: AI, AC, ACt, ABC, ACC, AMEL, ALT, ACoo, AMI, ABT e ADog, das quais, tendo conhecimento teórico-prático, ela é capaz de escolher a abordagem de ELA mais condizente com seu conteúdo/tema, que, nesse caso, seria a AMEL. De maneira sintética, esse processo de estabelecimento de condições iniciais para o ELA por meio do atlas conceitual desenvolvido, pode ser representado na forma de algoritmo, da seguinte forma:

1) Escolha um dos elementos constitutivos de uma abordagem de ELA;
2) Vá até o MC relativo ao elemento constitutivo que você designou;
3) Opte por uma das manifestações do elemento constitutivo;
4) Selecione a abordagem de ELA que seja mais condizente teoricamente com o conteúdo/tema.

Figura 13 – Processo de estabelecimento de condições iniciais de ELA por meio do atlas conceitual desenvolvido



Fonte: O autor.

Particularmente, colocando-me agora enquanto pesquisador/cartógrafo, mas também como professor/navegador, sugiro, baseado nas discussões feitas por Borges em suas aulas e em minha metodologia, que o caminho mais “seguro” para a navegação através do atlas conceitual é o *mapa habilidade da linguagem a priori* (cf. Figura 08), visto que, como relatei anteriormente, a área de ELA ainda convive fortemente com as noções de habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala), o que faz com que esse elemento seja, de certa forma, um porto seguro para os professores de línguas adicionais, como Borges e Baranhuke Jr. (2021) já demostraram. Isso não significa, no entanto, que considere os outros MCs menos importantes; entretanto, há um obstáculo a sua utilização: é preciso ter conhecimento teórico, o qual nem todos os professores/navegadores possuem. Logo, a questão da formação teórico-prática dos professores complexos de línguas adicionais entra fortemente em ênfase, como destacado por Borges e Silva (2019).

Com o itinerário de ensino traçado, é hora de o professor/navegador lançar-se ao mar. Contudo, já no começo de sua viagem, o docente pode começar a se deparar com pequenos imprevistos, por exemplo, ventos fortes em sentido contrário, correntes marítimas desfavoráveis, tempestades etc., os quais têm a potencialidade de interferir na trajetória selecionada.

Em sala de aula, as imprevisibilidades, muitas vezes, surgem e fazem com que os professores/navegadores saiam de suas rotas teórico-didático-metodológicas (abordagens), obrigando-os a tomar novos caminhos. Quando bifurcações aparecem no SC ELA, o atlas conceitual desenvolvido continua sendo de grande valia aos professores/navegadores. Para lidar com imprevisibilidades, mediante o atlas, o profissional deve refazer seu processo de escolha de condições iniciais à luz da nova condição inicial que emergiu em contexto de ensino e de aprendizagem. Contudo, essa nova seleção deve ser feita bem mais rapidamente do que no momento em que o docente estava apenas planejando a(s) aula(s) e/ou sequência(s)/unidade(s) didática(s), pois o SC ELA em ação não entra em pausa para que o educador tome uma decisão (escolha uma nova abordagem). Logicamente, é natural que professores em formação inicial levem mais tempo para agir do que docentes com experiência teórico-prática, porém com o passar do tempo, esse processo torna-se cada vez mais orgânico a ambos os profissionais.

Para exemplificar a emergência de imprevisibilidades e bifurcações, voltemos ao exemplo a professora A, que planejou sua aula sobre as características do gênero carta através da AMEL. Primeiramente, tendo os pressupostos teóricos da AMEL em mente, a educadora começa sua aula, mostrando aos alunos diferentes imagens, que se relacionam ao gênero em estudo, e pergunta se eles sabem qual gênero da linguagem as figuras se referem e se eles já produziram ou receberam esse tipo de texto. Em seguida, ela entrega dois modelos de carta a cada estudante e pede para eles tentarem identificar regularidades e similaridades naqueles textos. Depois, a professora começa a trabalhar explicitamente as características do gênero em estudo (forma composicional, conteúdo temático, estilo, circunstância de uso, propósito comunicativo, público-alvo etc.), sendo interrompida, em determinado momento, por uma aluna, que hipoteticamente lhe diz: *“Profe, por que depois da expressão de saudação e antes do nome da pessoa que eu estou me referindo na carta eu coloco uma vírgula?”* A professora, deparando-se com essa emergência, percebe que a dúvida levantada não fazia parte de seu planejamento de condições iniciais, mostrando as condições iniciais postas pelo sistema aprendizagem no papel da aluna. Logo, a professora sente a necessidade de mudar de rota para poder responder o questionamento. Sabendo que, para sanar a dúvida da aprendiz, devido aos seus conhecimentos teórico-práticos prévios, ela acabará tendo de ensinar sobre vocativo, a professora deverá selecionar uma nova carta náutica do atlas conceitual – todavia,

nesse momento de sala de aula, a escolha deverá ser automática, sendo que a professora deverá recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto; caso a temática levantada possa ser discutida em outra aula a professora poderá replanejar com mais tempo. Nesse caso, imaginemos, que ela optou por utilizar o *mapa unidade de ensino a priori* (cf. Figura 09), que se manifesta, a partir da escolha da professora, em sentenças; logo, ela depara-se com as abordagens AGT, AD, ASit, AAL, ASil, ACt, ARFT, ABC, AMI, ABT. Dentre às dez abordagens, devido ao fato de a professora A pretender falar rapidamente sobre o tema, ela então decide seguir pela rota da AGT que propõem o trabalho explicito do conteúdo gramatical e de sua subjacente regra, para que possa, em seguida, retornar a seu itinerário original (a AMEL).

Esse tipo de exemplo hipotético de emergência de sala de aula acima relatado é bem comum na vida de qualquer professor de línguas adicionais, pois cotidianamente docentes deparam-se com emergências de ensino. Bifurcações de rotas teórico-didático-metodológica (trocas de abordagens de ELA) são exemplos bem práticos e palpáveis de emergência da ACEAL em ação.

Acho importante deixar claro que não acredito que devido aos imprevistos e bifurcações naturais do SC ELA, os professores/navegadores não devam traçar e/ou escolher rotas de ELA, muito pelo contrário, é somente, a partir daquilo que percebemos, conhecemos e valoramos é que, porventura, podemos propiciar ensino por meio dessas rotas teórico-didático-metodológicas.

Terminando essa seção, gostaria de reforçar novamente as potencialidades do atlas conceitual desenvolvido, uma vez que ele pode ajudar professores de línguas adicionais em formação inicial e/ou continuada a escolher suas condições iniciais de ensino e a repensá-las – se houver necessidade –, o que é muito importante, dado que nossas condições iniciais afetam decisiva e drasticamente o comportamento emergente do sistema que atuamos como dinamizadores, uma vez que o ELA é um fenômeno caótico. Além de nós auxiliar a trazer a ACEAL à tona.

(IN)CONCLUSÕES

“A jornada não acaba aqui.”
(J.R.R. Tolkien)

Nesta dissertação, objetivei demostrar como a Abordagem Gramática Tradução (AGT), a Abordagem Direta (AD), a Abordagem Situacional (ASit), a Abordagem Audiolingual (AAL), a Abordagem Instrumental (AI), a Abordagem Comunicativa (AC), a Abordagem Silenciosa (ASil), a Abordagem Comunitária (ACt), a Abordagem Resposta Física Total (ARFT), a Abordagem Sugestopédia (ASug), a Abordagem Baseada em Competências (ABC), a Abordagem Natural (AN), a Abordagem Comunicacional (ACC), a Abordagem Metagenérica (AMEL), a Abordagem Linguagem Total (ALT), a Abordagem Cooperativa (ACoo), a Abordagem Lexical (ALex), a Abordagem Múltiplas Inteligências (AMI), a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), a Abordagem Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (AAICL) e a Abordagem Dogme (ADog) atuam como rotas teórico-didático-metodológicas de ELA comumente tomados pelos professores de línguas adicionais para poderem “caminhar” pelo SC ELA, por meio de um atlas conceitual. Para atingir tal meta, além destas *(in)conclusões*, da *introdução* e das *referências*, produzi quatro capítulos, que resgato, brevemente, agora.

No capítulo 1, o qual intitulei *Condições Iniciais: Ensino de Línguas Adicionais*, discuti sobre a tríade terminológica/conceitual abordagem-método-técnica, (re)conceituando a noção de abordagem à luz de minhas interpretações e reflexões teóricas e tratando de seus elementos de constituição (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor). Nessa mesma parte, tratei ainda de 21 abordagens de ELA (acima citadas).

Por sua vez, lidei, no capítulo 2, nomeado *Novas Condições Iniciais: Ciência da Complexidade e o Ensino de Línguas Adicionais*, com a TC, suas características e seu objeto de estudo, alinhando-a ao ELA, através do estudo da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL).

Apresentei meu todo funcional de pesquisa (21 abordagens de ELA), metodologia (pesquisa bibliográfica qualitativa interpretativista) e instrumentos de

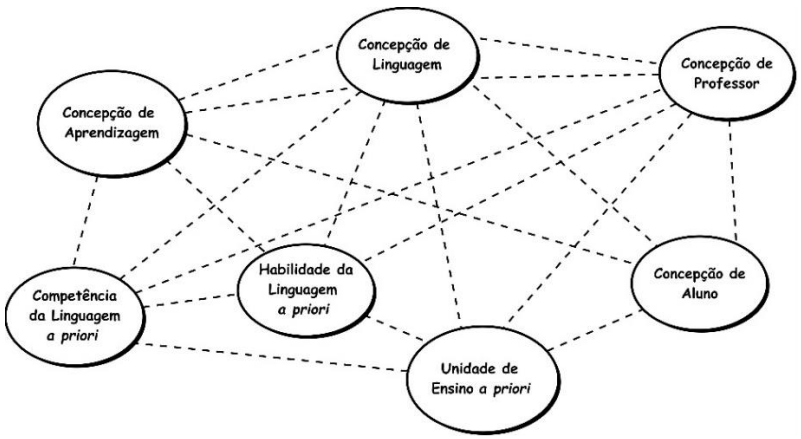
análise (análise de conteúdo) e de representação de dados (MCs) no capítulo 3, chamado *Bacia Atratora Metodológica*.

No último capítulo (4), *Ensino Complexo de Línguas Adicionais: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas*, expus, a partir de algumas rotas de análise (concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem, habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno e concepção de professor), sete MCs que serviram para evidenciar como as diferentes abordagens de ELA comportam-se como trajetórias, tanto teóricas quanto práticas, de ELA disponíveis ao SC ELA.

Tendo esses capítulos sumariamente resgatados em vista, relato a seguir algumas conclusões que cheguei com a realização de minha dissertação.

O primeiro *insight* refere-se à urgência que senti, no decorrer de minha pesquisa, de aproximar o conceito de abordagem de ELA (Capítulo 1) dos pressupostos da TC (Capítulo 2) – uma lacuna teórica, em meu ponto de vista. Dessa forma, uma vez tendo discutido esses dois aspectos teóricos – mesmo que separadamente –, (re)defino a noção de abordagem de ELA, agora, como um padrão teórico de ELA, emergente na interação de sete agentes (que são subagentes do SC ELA), os quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, competência da linguagem *a priori*, habilidade da linguagem *a priori*, unidade de ensino *a priori*, concepção de aluno, concepção de professor, e outros que podem vir a emergir, que atuam como rotas teórico-didático-metodológicas de ELA.

Figura 14 – Conceito de abordagem de ELA em perspectiva complexa

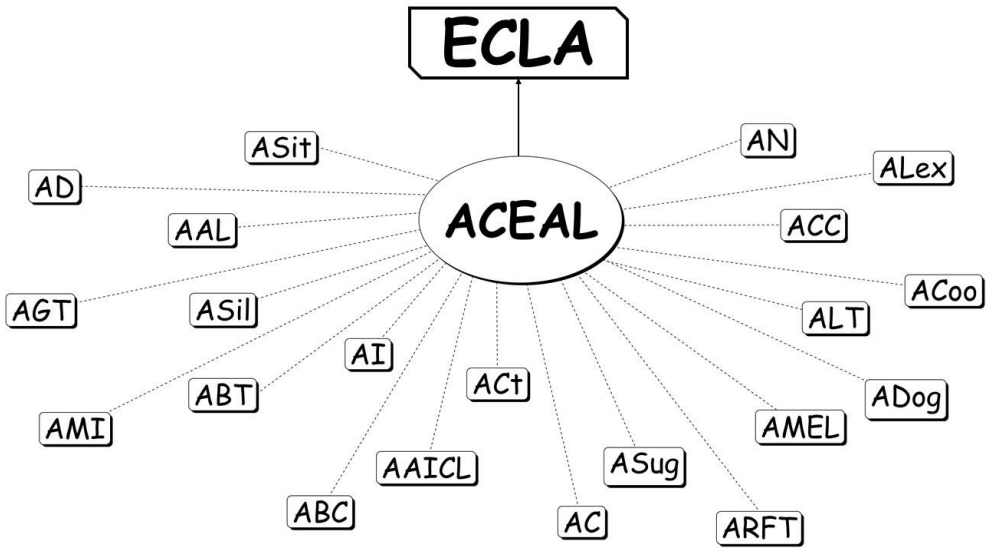


Fonte: O autor.

Outra conclusão desencadeada pela realização deste estudo, diz respeito ao comportamento complexo das 21 abordagens de ELA trabalhadas – o todo funcional da pesquisa –, que, até mesmo em seus pressupostos teóricos e/ou elementos de constituição, apontam para uma provável emergência da ACEAL em ação.

Ao analisar teoricamente as 21 abordagens de ELA (Capítulo 1), fui capaz de mapeá-las conceitualmente (Capítulo 4), o que me possibilita afirmar que todas elas, enquanto rotas teórico-didático-metodológicas de ELA, em última instância, propiciam alguma parte do ELA; ou seja, todas essas abordagens “funcionam”, em maior ou menor grau, em algum aspecto do ELA, atuando por diversas trajetórias, as quais podem ser mais ou menos adequadas a cada contexto/situação ou emergência de ELA. No entanto, é somente através da coadaptação de diferentes abordagens de ELA que emergem em uma mesma aula e/ou uma mesma sequência/unidade didática (as quais são identificadas retrospectivamente), que percebemos a emergência da ACEAL, a qual atua como uma meta-abordagem ou como uma ponte entre as abordagens de ELA historicamente construídas no paradigma cartesiano/newtoniano e/ou simplificador (as 21 abordagens de ELA) com o ensino complexo de línguas adicionais (ECLA), por meio da ACEAL.

Figura 15 – Rotas teórico-didático-metodológicas de ECLA



Fonte: O autor.

Em outras palavras, noto que todas as diferentes abordagens de ELA têm um certo grau de eficácia, utilidade, validade e êxito. Essa conclusão já foi identificada, discutida e descartada por Prabhu (1990) e, principalmente, por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) – defensores da pedagogia do pós-método – mas, diferentemente, desses pesquisadores, acredito que sem o conhecimento teórico-didático-metodológico (consciência pedagógica) das diferentes abordagens de ELA, os professores de línguas adicionais não são capazes nem de criticá-las – para dizer o mínimo –, quanto menos utilizá-las em sala de aula, para saber empiricamente se elas realmente funcionam ou não em seu contexto de sala de aula. Além disso, como Bell (2003, p. 325, tradução minha) ressalta, "quer os pós-metodistas gostem ou não, métodos [abordagens] não desapareceram, nem provavelmente irão"[84]. Endossando essa crítica, Larsen-Freeman (2012, p. 25-26, tradução minha), já inserida na complexidade, afirma que:

> Acho que não apenas o termo "método" [lê-se também abordagem] no ensino de línguas e na formação de professores de línguas está firmemente estabelecido, mas também acredito que os professores precisam ter conhecimento de vários métodos. Os métodos não são pacotes intactos de práticas de ensino impostos de cima, mas sim conjuntos coerentes de links de pensamento em ação disponíveis para os professores interagirem e aprenderem. Essas investigações são vitais para o ensino de línguas e para os professores definirem seu próprio senso de plausibilidade. Quando os métodos são vistos como conjuntos de princípios coerentes que se vinculam à prática, eles ajudam a atuar como um meio campo por meio do qual os professores podem esclarecer seus próprios princípios pedagógicos. Eles também contribuem para um discurso profissional no qual todos nós podemos nos engajar (Freeman 1991); eles desafiam os professores a pensar de novas maneiras e fornecem técnicas associadas com as quais os professores podem experimentar para chegar a novos entendimentos.[85]

Ademais, Borges e Silva (2019) e Borges (2021) defendem que, para haver uma formação docente de línguas adicionais realmente complexa, o conhecimento teórico-prático é imprescindível. Em minha dissertação, por exemplo, destaquei a

---

84 "whether postmethodologists like it or not, methods have not gone away, nor are they likely to" (BELL, 2003, p. 325).

85 "I think that not only is the term "method" in language teaching and language teacher education firmly established, but I also believe that teachers need knowledge of various methods. Methods are not intact packages of teaching practices imposed from above, but rather are coherent sets of thinking-in-action links available for teachers to interact with and learn from. Such investigations are vital to language teaching and to teachers' defining their own sense of plausibility. When methods are seen as sets of coherent principles that link to practice, they help act as a foil whereby teachers can clarify their own pedagogical principles. They also contribute to a professional discourse in which we all may engage (Freeman 1991); they challenge teachers to think in new ways; and they provide associated techniques with which teachers can experiment to come to new understandings" (LARSEN-FREEMAN, 2012, p. 25-26).

pertinência da utilização do conhecimento de diferentes abordagens de ELA para o planejamento de uma aula de línguas adicionais (condições iniciais) e também para podermos lidar com emergências, bifurcações e imprevisibilidades naturais do SC ELA em ação.

Termino esta dissertação ressaltando que discursos como: “você ainda utiliza abordagens? Eu teorizo a partir de minha própria prática”, “a abordagem gramática tradução não funciona”, “a abordagem comunicativa já está ultrapassada, agora eu só ensino através de gêneros”, “eu só utilizo a abordagem lexical em minhas aulas” entre tantos outros, recorrentes em nossos diálogos profissionais, não se justificam, pois, cada SC ELA é singular e o que funciona em um pode não ter êxito em outro. Além disso, quando o SC ELA entra em contato com os sistemas aprendizagem, desempenho e desenvolvimento de línguas adicionais, ele responderá de maneira imprevisível, por isso devemos ter o máximo de condições iniciais teórico-didático-metodológicas possíveis (neste caso, rotas de ensino) para que possamos experimentar novas possibilidade de ELA.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. A.; SILVA, F. S. A frase como unidade de discurso (n)as teorizações de Émile Benveniste. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 35, p. 217-235. 2015.

AKCA, C. Dogme Unplugged. **International Symposium on Language and Communication:** Research trends and challenges, p. 1-14. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Catherine_Akca/publication/320585179Dogme_Unplugged/links/59ef0c72aca2729439661d33/Dogme-Unplugged> Acesso em: 26 jun. 2021.

AHMED, M. K. The ESP teacher: issues, tasks and challenges. **English for Specific Purposes World**, v. 15, n. 42, p. 1-33. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 13-28.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique**. English Language Teaching**, v. 17, p. 63-67. 1963.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. Uma revisão sobre os princípios da teoria geral dos sistemas. **Revista Estação Cientifica**, n.16, p. 1-14. 2016.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGARIÉ, V. Defining communicative competence. **Metodika,** v. 8, p. 94-103. 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.

BANEGAS, D. **Teaching unplugged:** is dogme an innovation or a remake? Share Convention: Bueno Aires, 2012.

BARANHUKE JR., C. F. **Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

BARANHUKE JR., C. F.; BORGES, E. F. V. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL). **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 21, n. 47, p. 133-156. 2019.

BARANHUKE JR., C. F.; PORTELA, B. M.; BORGES, E. F. V. **Abordagem metagenérica de ensino de línguas (AMEL):** revisitando termos, teorias e procedimentos. Não publicado.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1997.

BASÍLIO, M. Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 4, n. 2, p. 9-18. 2016.

BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of the social intentions. *In:* FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

BECKNER, C; BLYTHE, R; BYBEE, J; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W; ELLIS, N. C.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptative system. **Language learning**, v. 59, n. 1, p. 1-26. 2009. Disponível em: <http://cnl. psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL.pdf> Acesso em: 13 maio 2019.

BELL, D. Method and postmethod: Are they really so incompatible? **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 325–336. 2003.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1968].

BORGES, E. F. V. Por uma pedagogia complexa de línguas adicionais. *In:* FINARDI, K. R.; SANT´ANA, C.; AMORIM, G. B. (org.). **Linguística aplicada na contemporaneidade:** temáticas e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 195-227.

BORGES, E. F. V. Ensino de língua e literatura: disjunção ou conjunção? Reflexões no âmbito de uma pedagogia complexa de línguas adicionais. *In:* **Anais do XVI CONAELL**, n. 16, Sinop: MT, 2018.

BORGES, E. F. V. Language teaching: a look with the eyes of complexity. *In:* MORAIS, E.; CARREIRA, M. B. (org.). **Linguagens em movimento:** culturas, identidades e subjetividade. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto, 2017, p. 151-174.

BORGES, E. F. V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 364-388. 2016.

BORGES, E. F. V. Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. *In:* GITSAKI, C.; ALEXIOU, T. (org.). **Current Issues in second/foreign language teaching and teacher development:** Research and Practice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 140-163. Disponível em: <https://www.academia.edu/16552325/Complexity_approach_to_language_teaching_and_learning_moving_from_theory_to_potential_practice> Acesso em: 26 mar. 2019.

BORGES, E. F. V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n.1, p. 29-42. 2012.

BORGES, E F. V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? **RBLA**, v. 11, n. 4, p. 815-835. 2011.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 397-414. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/elaine_borges.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/ptbr.php> Acesso em: 26 mar. 2019.

BORGES. E. F. V.; BARANHUKE Jr., C. F. *Fluxes e flows* no ensino de língua inglesa: a leitura e a escrita como sistemas caóticos. *In:* RODRIGUES, I. C. F. S.; OHUSCHI, M. C. G. (org.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas.** Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 295-320.

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **DELTA**, v. 35, n. 3, p. 2-14. 2019.

BORGES, E. F. V.; GABRE, B. S.; PUHL, J. Abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas no estágio curricular supervisionado em língua inglesa. *In:* FREITAS JR., M. A. (org.). **Práticas pedagógicas exitosas na UEPG.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2018, p. 38-66.

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. *In:* SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba: CRV, 2016, p. 241-260.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 337-356. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/31> Acesso em: 26 mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BROOKS, M. Climate myths: chaotic systems are not predictable. **New Scientist**, 2007.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

CACS. **Língua estrangeira, maternal, segunda língua... qual o significado?** Belo Horizonte, 2017. Site. Disponível em: <https://cacs.org.br/linguas/lingua-estrangeira/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47. 1980.

CAÑAS, A. J.; HILL, G.; CARFF, R.; SURI, N.; LOTT, J.; ESKRIDGE, T. CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment. *In:* CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D.; GONZÁLEZ, F. M. (org.). **Concept maps:** theory, methodology, technology. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra, v. 1, 2004, p. 125-133.

CAÑAS, A. J.; HILL, G.; LOTT, J. **Support for constructing knowledge models in CmapTools** (Technical Report No. IHMC CmapTools). Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition, 2003.

CAPRA, F. **A Teia da Vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** London, Thomson Learning, 2001.

CHRISTIE, F. **Classroom Discourse Analysis.** London: Continuum, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

COMPLEXITY EXPLORER. **Glossary.** Santa Fé, 2013. Site. Disponível em: <https://www.complexityexplorer.org/explore/glossary>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy:** a genre approach to teaching writing. London/New York: Routledge, 1993.

CORREIA, P. R. M.; AGUIAR, J. G.; VIANA, A. D.; CABRAL, G. C. P. Por que vale a pena usar mapas conceituais no ensino superior. **Revista de Graduação USP**, v.1, n.1, p. 41-52. 2016.

DAVIS, R.; SUMARA, D. **Complexity and education:** inquiries into learning, teaching and research. New York: Routledge, 2006.

DEREWIANKA, B. **Exploring How Texts Work.** Sydney: Primary English Teachers' Association, 1991.

DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. *In:* CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 131-136.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

FEEZ, S. **Text-Based Syllabus Design.** Sydney: MacQuarie University/AMES, 1998.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus Sócio-interacionismo - uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, n. 11, p. 105-117. 2010. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pd> Acesso em: 26 mar. 2019.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501. 2011.

GARDNER, H. **Multiple intelligences:** The theory in practice. Basic Books, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLEICK, J. **Chaos:** making a new science. New York: Viking, 1991.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras Escreve**, v. 3, n. 1, p. 41-47. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Learning to Mean. *In:* SINCLAIR, R. **Children and Language**. Oxford: Oxford University Press, 1975, p. 119-124.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language.** Oxford: OUP, 1989.

HARMER, J. Popular methodology. *In:* HARMER, J. **How to Teach English.** Harlow: Pearson Longman, 2007.

HEISENBERG, W. Schwankungserscheinungen und Quantenmechanik. **Zeit. Phys.** v. 40, n. 7, p. 501–506. 1927.

HIVER, P. Attractor States. *In:* DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P.; HENRY, A. (org.). **Motivational Dynamics in Language Learning.** Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 20-28.

HOLLAND, J. H. **Hidden order:** how adaptation builds complexity. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HONDERICH, T. **The Oxford Companion to Philosophy.** Nova York: Oxford University Press, 1995.

HOWATT, A. P. R. From structural to communicative. **Annual Review of Applied Linguistics,** v. 8, p. 14-29. 1988.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HUTCHINSON, T, WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On communicative competence. *In:* PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics.** Hardmondsworth: Peguin, 1972, p. 269-293.

HYON, S. “Genre in three traditions: Implications for ESL”. **TESOL Quarterly**, n. 30, p. 693- 722. 1996.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

KELLY, L. **25 Centuries of language teaching.** Rowley: Newbury House Publishers, 1969.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *In:* KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

KRAMSCH, C. Ecological perspectives on foreign language education. **Language Teaching Journal**, 2008, p. 389-408.

KRASHEN, S. **The input hypothesis:** Issues and implications. New York: Longman. 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, n. 35, p. 537-60. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. Metaphors we live by. *In:* O’BRIEN, J.; KOLLOCH, P. **The production of reality.** Essays and readings on social interaction. London: Pine Forge Press, 2001, p. 124-134.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: The lessons continue. *In:* ORTEGA, L.; HAN, Z. H. **Complexity theory and language development:** In celebration of Diane Larsen–Freeman. Amsterdam: John Benjamins. 2017, p. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, D. From unity to diversity… to diversity within unity. **Reflections:** English teaching forum, n. 2, p. 22–26. 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. *In:* ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition.** Routledge: Taylor & Francis Group, 2011, p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165. 1997 Disponível em: <https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/coursedocuments/diane_chaos_paper.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 1-12. 2016. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In:* BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de lingüística aplicada;** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In:* LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEWIS, M. **The Lexical Approach.** Language Teaching Publications (LTP), 1993.

LIMA, D. ***Chunks of Language:*** o que são e por que aprender? Brasil, 2020. Site. Disponível em: <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/02/os-chunks-of-language.html>. Acesso em: 22 maio 2021.

LIMA, L. D.; BARBOSA, Z. C. L.; PEIXOTO, S. P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers e a educação. **Caderno De Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n. 3, p. 161-172. 2018.

LORENZ, E. N. Deterministic nonperiodic flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, p. 130–141. 1963.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

MANDELBROT, B. Fractal geometry: what is it, and what does it do? **Proc. R. Soc. Lond.**, p. 3-16. 1989.

MANDELBROT, B. **The fractal geometry of nature.** New York, W. H: Freeman and Company, 1988.

MATOS, M. C. V. S.; MORHY, S. S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. *In:* SILVA, M. W; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2016, p. 179-198.

MEDDINGS, L.; THORNBURY, S. **Teaching Unplugged:** Dogme in English Language Teaching. Surrey: Delta Publishing, 2009.

MICHAELIS. **Imprevisível.** Brasil, 2015. Site. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/imprevisivel/>. Acesso em: 15 jan 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem enquanto condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MONTEIRO, K. F. **Centros de aprendizagem:** transdisciplinaridade na educação bilíngue. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NOVAK, J. D. Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. **Science Education**, v. 86, n. 4, p. 548-571. 2002.

NOVAK, J. D. **Learning, creating, and using knowledge:** concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

NOVAK, J. D. Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. **International Journal of Personal Construct Psychology**, v. 6, p. 167-193. 1993.

NOVAK, J. D. Clarify with concept maps: a tool for students and teachers alike. **The Science Teacher**, v. 58, p. 45-49. 1991.

NOVAK, J. D. Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools for science and mathematics education. **Instructional Science.** v. 19, p. 29-52. 1990.

NOVAK, J. D. **A theory of education.** Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The Universality and Ubiquitousness of concept maps. *In:* **Proceedings of the 4nd International Conference on Concept Mapping**, Viña del Mar: Chile, 2010.

NUNAN, D. **Practical English Language Teaching.** International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês:** do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **SITIENTIBUS (UEFS)**, v. 37, p. 61-74. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

OLIVEIRA, T. **Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14263> Acesso em: 26 mar. 2019.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019a.

PAIVA, V. M. O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em Discurso**, v. 19, n. 1, p. 67-85. 2019b.

PAIVA, V. M. O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio:** teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIVA, V. M. O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. *In:* PAIVA, V. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos:** lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.

PAIVA, V. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In:* BRUNO, F.C. (org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos:** lingua(gem) e aprendizagem Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.

PALTRIDGE, B. **Discourse Analysis.** London: Continuum, 2016.

PEREIRA, L. S.; BORGES, E. F. V. Potencialidades da abordagem complexa no uso da coleção Alive! inglês Ensino Fundamental. *In:* SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2016, p. 93-114.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? **Tesol Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161-176. 1990. Disponível em:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

RACINE, J. R. Lexical Approach. *In:* LIONTAS, J. L. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, 2018, p. 1-7.

RAMIRES, V. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, p. 1-28. 2005.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In:* Freire, M.; Abrahão, M. H. V.; Barcelos, A. M. F. (org.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2005, p. 109-123.

RICHARDS, J. C. Approaches and methods. *In:* RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 57-104.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SADE, L. A. R. **Comunidades, identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa:** foco em estratégias. Barueri, SP: Disal, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** n. 1, p. 1-15. 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** Tradução de CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN. I. São Paulo: Cultrix, 1916 [1999].

SCHMIDT, S. J. **Lingüística e Teoria do Texto.** São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2016.

SILVA, W. M.; PAIVA, V. L. M. O. Papéis do professor e do aluno. *In:* CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 50-68.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWAIN, M. Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. *In:* BYRNES, H. (org.). **Advanced Language Learning:** The Contribution of Halliday and Vygotsky. London-New York: Continuum, 2006, p. 95-108.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. **Canadian modern language review**, n. 50, p. 158-164. 1993.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186-194. 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

THORNBURY, S. **Scott Thornbury's 30 language teaching methods.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based Language Education:** From Theory to Practice, New York: Cambridge University Press, 2006.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice into theory, theory to practice. **Procedia social and Behavioral Science**, v. 3, p. 2-6. 2010.

VAN LIER, L. From input to affordances: social-interactive learning from an ecological perspective. *In:* LANTOLF, J. P. **Sociolcultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-285.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** v. 7, n.1, p. 11-19. 2003.

VERENKA, C.; BORGES, E. F. V. **Multifaceted language teaching and learning: a fractal perspective of a pre-service English teacher**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses.** A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Hong Kong: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Pearson Longman, 1996.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching.** Oxford: Heinemann ELT, 1996.