

# METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO E A PRÁTICA DOCENTE

## FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR TEACHERS' REFLECTION AND PRACTICE

Alessandra Haro Atanaka **1**  
Ana Sílvia Moço Aparício **2**

**Resumo:** Considerando que, apesar dos avanços metodológicos, o ensino explícito da gramática sempre ocupou lugar de destaque no ensino de línguas e, ainda hoje, esse modelo segue presente em materiais de ensino de línguas estrangeiras e em salas de aula, o que tende a desconsiderar o fato das línguas constituírem um instrumento de comunicação, o objetivo deste artigo é apresentar uma revisão histórica de alguns dos principais métodos de ensino de línguas já desenvolvidos levando em consideração os fatores que os constituem. A fim de estruturar os dados e tornar as informações mais organizadas para o leitor, o estudo apoiou-se nos períodos associados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas propostos por Spolsky e por Lussier e Turner.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas. Metodologias de Ensino. Língua Estrangeira. Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** Considering that, despite methodological advancements, explicit teaching of grammar has always been prominent in language teaching, and that, until this day, this is a current model in foreign language teaching materials and classrooms, which tends to disregard the fact that languages are communication instruments, this article aims at presenting historical review of language teaching principal methods in view of their constituting factors. This study was based on periods associated to language teaching and learning processes proposed by Spolsky, and Lussier and Turner, to structure data and make information well-organized for readers.

**Keywords:** Language Teaching. Teaching Methodologies. Foreign Language. Teaching and Learning.

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professora de língua estrangeira na Prefeitura de São Caetano do Sul.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8090120051421803>.  
E-mail: [alessandra.atanaka@scseduc.com.br](mailto:alessandra.atanaka@scseduc.com.br)

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495340055635407>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6725-5372>.  
E-mail: [anaparicio@uol.com.br](mailto:anaparicio@uol.com.br)

## Introdução

A busca por metodologias capazes de solucionar questões referentes ao ensino-aprendizagem de línguas foi constante no decorrer da história, ainda assim, segundo Sanchéz (2009, p. 13), essa mesma história vem demonstrando que ainda há muito a se buscar nessa área. Apesar disso, reconhece-se que houve avanços, inclusive na concepção da importância de se aprender novas línguas, colocada, primeiro, pelo desenvolvimento dos sistemas de comunicação e, posteriormente, pela globalização, o que reforça a necessidade de atenção e modernização nos métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Ainda assim, provavelmente devido à baixa carga horária designada aos cursos de idiomas nas escolas brasileiras, às lacunas presentes na formação do professor de línguas no Brasil ou à ausência de uma avaliação ou certificação de conhecimentos que unifique a formação e estabeleça um nível de proficiência mínimo para os professores de línguas exercerem a profissão, muitos professores seguem reproduzindo experiências vivenciadas enquanto estudantes, geralmente apoiadas em metodologias tradicionais, o que destaca e reforça a importância e a necessidade desse profissional conhecer o histórico dos métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Sendo assim, o presente artigo se propõe a apresentar uma revisão histórica de alguns dos principais métodos de ensino de línguas já desenvolvidos, a fim de contribuir com a prática docente do professor de língua estrangeira.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de natureza qualitativa e o levantamento foi realizado por meio de busca física e eletrônica, ou seja, por consultas de livros, artigos, teses e dissertações. Já a organização da pesquisa pautou-se nos três períodos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas propostos por Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010): o pré-científico, anterior à década de 1950; o psicométrico-estruturalista, vigente até a década de 1960; e o sociolinguístico-interativo, presente de 1960 a 1980. Cabe destacar que, a partir do estudo dos períodos propostos por Spolsky, Lussier e Turner (1995) apud Alves (2016, p. 148) propõem um quarto período, nomeado comunicativo-metacognitivo, iniciado na década de 1980 e presente até os dias atuais, também mencionado nesta pesquisa.

## O período pré-científico: a língua como sistema

De acordo com Alves (2016, p. 147), antes de 1920, não havia uma sistematização de metodologias ou métodos e a avaliação era praticada de maneira intuitiva, subjetiva e holística.

O primeiro método que se tem conhecimento foi o Gramática-Tradução, também chamado de Ensino Tradicional, que vigorou de forma quase exclusiva até o início da década de 1950 e se baseia em uma concepção elitista, fundamentada na linguagem dos clássicos literários. Em consequência, a Abordagem Tradicional, ou Gramática-Tradução (AGT), define a aprendizagem pelo domínio das formas e regras do idioma, ou seja, segue a mesma concepção defendida até então para o aprendizado de línguas clássicas, como o grego e o latim que foram ensinados na escola até meados do século XX. Por isso, nesse método de aprendizagem, o dicionário e a gramática constituem-se como ferramentas fundamentais para a aprendizagem.

Segundo Martins (2017), nesse modelo, a relação entre o professor e os estudantes ocorre de maneira vertical, pois, por deter o saber, o professor representa a autoridade no ambiente de ensino, de modo que pouca ou nenhuma iniciativa pode ser atribuída ao aprendiz e a interação praticamente inexistente.

Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010) destaca que, no período pré-científico, como o nome supõe, não houve embasamento científico nas avaliações específicas de línguas e o entendimento sobre a aprendizagem da língua estrangeira era percebido por meio de atividades responsáveis por coletar o conhecimento do estudante sobre a parte estrutural da língua estrangeira, como traduções de textos literários e leitura em voz alta, além de valorizar “momentos de inquisição” referentes aos aspectos formais da língua estrangeira na avaliação.

Com o objetivo de promover o máximo de condições para a promoção da leitura, não apenas durante as aulas, mas também fora da sala de aula, nos anos 1920 nasceu a Abordagem para Leitura (AL), também chamada de Método de Leitura, com enfoque eminentemente

pragmático e representada, principalmente, pelo trabalho de Michael West (1888-1973) e sua experiência como professor de inglês língua estrangeira na Índia. De acordo com Leffa (1988, p. 9), ainda que existisse a preocupação de ensinar a produzir e distinguir os sons do idioma estrangeiro nesse método, não havia ênfase no desenvolvimento da pronúncia e os exercícios de escritura, principalmente os questionários baseados em textos, ocupavam papel de destaque. A gramática ensinada limitava-se ao necessário para a compreensão da leitura e os exercícios mais frequentes para a compreensão da gramática eram os de transformação de frases e algumas vezes exercícios de tradução. Além disso, o desenvolvimento do vocabulário passou a ser considerado primordial e o aproveitamento estava diretamente relacionado à frequência do estudante às aulas.

Durante a década de 1930, o Método de Leitura expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos e, apesar de receber críticas dentro e fora dos Estados Unidos por desenvolver uma só habilidade para fins específicos, vigorou até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Ainda no período pré-científico, diferente do Método Gramática-Tradução, o Método Direto (MD) direcionou o ensino para as habilidades orais partindo da associação dos significados diretamente na língua estrangeira, ou seja, sem a intermediação da língua materna (LM) que, nessa abordagem, deve ser excluída da sala de aula.

Nesse Método, ao invés de propor exercícios sobre regras gramaticais, o professor utiliza atividades que estimulam o uso espontâneo da língua estrangeira e facilitam a compreensão do significado, partindo da demonstração, não da tradução. Segundo Paiva (2005), o método pautou-se na teoria associacionista da psicologia, “que advogava que a associação é o princípio básico da atividade mental”. Contudo, segundo Leffa (1988, p. 2), a Abordagem Direta (AD), ou Método Direto, é quase tão antiga quanto a AGT, mesmo que tenha surgido como uma reação a ela, pois há evidências de seu uso já no início do XVI.

Martins (2017) explica que, na AD, os estudantes praticam perguntas e respostas e exercitam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo, no entanto, apesar da prática oral, a gramática continua desempenhando papel central no processo de aprendizagem, pois os materiais continuam sendo estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais, o que, apesar do esforço para que o aprendiz não estabeleça relações com o seu idioma materno, o input fornecido, como no Método Tradicional, continua sendo bastante artificial e desconexo de sua realidade.

De acordo com Leffa (1988), diferente do Método Tradicional, o Método Direto teve grandes defensores. Segundo o autor, é mais fácil citar pessoas que se destacaram por atacar a AGT do que nomear as que se vincularam ao seu sucesso. A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, constitui um exemplo do êxito comercial da AD, tanto que o método foi oficializado nas escolas públicas na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), o que reforça ainda mais o prestígio de que gozava a abordagem no início do século.

## **O psicométrico-estruturalista: a língua como hábito linguístico**

Esse período reflete a contribuição da psicologia behaviorista, ou condutista, representada principalmente pelo russo Ivan Pavlov (1849-1936) e pelo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), e da linguística estruturalista do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o pai da linguística moderna.

Sendo assim, primou-se pela formação de novos hábitos linguísticos por meio do condicionamento de estruturas apresentadas gradativamente aos estudantes e a aprendizagem passa a ser definida em termos de comportamentos observáveis. Cabe salientar que, segundo Silva S. (2004, p. 49), o pressuposto de que aprender uma língua denota formar novos hábitos linguísticos foi estipulado pelo linguista norte-americano Avram Noam Chomsky (1928-), cujos estudos ficaram conhecidos como Cognitivismo ou Abordagem Cognitivista.

Vinculado à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o exército americano precisava dominar diversos idiomas estrangeiros em pouco tempo para saber o que os inimigos conversavam em suas trocas de mensagens (Santos, 2017, p. 13), e como reação à Abordagem para Leitura e sua falta de ênfase à habilidade áudio-oral, na década de 1940, desenvolveu-se o

“Método do Exército”, nome posteriormente modificado para Método Áudio-lingual, chamado também de Áudio-oral ou Áudio-linguístico.

O Método Áudio-lingual concebe a linguagem como um comportamento que se aprende mediante condutas repetitivas e, atendo-se à descrição científica de que a língua constitui um sistema estruturado, se baseia na comparação entre as línguas, destacando seu aspecto oral, a fim de visualizar cada sistema e pontuar as diferenças e semelhanças presentes entre elas (LEFFA, 1988).

Ao focar-se exclusivamente na oralidade, o Método Áudio-lingual anulou o Método Gramática-Tradução quase completamente, mas ainda mantém o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem como um modelo a ser imitado pelo estudante.

Na década de 1940, mesma época em que nasceu o Método Áudio-lingual na Grã-Bretanha, teve origem nos Estados Unidos o Método Situacional. Com a contribuição dos linguistas britânicos John Rupert Firth (1890-1960) e Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018), o método baseia-se no emprego de situações reais e procedimentos orais a elas relacionados e propõe a criação de situações de uso da língua, em aula, com auxílio de gestos, objetos, desenhos e materiais didáticos autênticos que ajudem a compreender os significados da língua estudada e estruturas de maneira gradativa.

Após a Segunda Guerra Mundial, o inglês começou a se destacar como língua internacional, por isso, a fim de barrar essa tendência e manter o prestígio do francês no estrangeiro, o Ministério de Educação da França dá início a uma reforma baseada na conscientização e difusão de sua língua nacional, afetando tanto as metodologias quanto os materiais comumente empregados no ensino do idioma (METODO AUDIOVISUAL, 2021). Assim, em meados dos anos 1950, baseado no conceito da Gramática Universal de Noam Chomsky (1928-), uma equipe de especialistas do Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.), desenvolve o Método Audiovisual.

Segundo Mulik (2012, p. 18), o Método Audiovisual não se atém apenas a sentenças isoladas descontextualizadas, mas a diálogos e outros recursos didáticos como áudios de falantes nativos, projeção de slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios de conversação inspirados na realidade. De modo geral, há foco na linguagem oral, mas sem desatender a linguagem escrita, e busca-se, gradativamente, por meio de repetições dos diálogos presentes nas situações vistas, apresentar o idioma estrangeiro da mesma forma como o estudante aprendeu o idioma materno.

Diferente da educação tradicional e influenciadas pelo cognitivismo de Chomsky, as novas metodologias deram ao estudante maior autonomia e passaram a favorecer os seus interesses.

## **O Período sociolinguístico-interativo ou psicolinguista-sociolinguista: a competência comunicativa no ensino de línguas**

O Período sociolinguístico-interativo se inicia juntamente com o chamado movimento comunicativo, período em que a linguagem passa a ser vista a partir de um código contextualizado, articulado às novas abordagens discursiva e intercultural, e inserida em um determinado contexto. Segundo Assunção (2015, p. 49), nesse período, não bastava que o indivíduo soubesse e usasse a estrutura (fonologia, a sintaxe e o léxico da língua) para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos, de maneira que a linguagem passa a compor um lugar de constituição e de interação de sujeitos históricos e socialmente construídos e ganha valor por ser empregada em situações reais de comunicação.

Segundo Leffa (1988, p. 12), enquanto nos Estados Unidos os linguistas se concentravam na estrutura da língua e em metodologias voltadas para a afetividade e para características psicológicas do aprendiz, dada a perda de prestígio e o desuso do enfoque oral, principalmente do Método Áudio-lingual (ENFOQUE COMUNICATIVO, 2021), na Europa, a Abordagem Comunicativa (AC), segundo Trentin (2001) também chamada de Abordagem Ncional-Funcional ou Abordagem Funcional, começa a ganhar espaço.

De acordo Schneider (2010, p. 70), nessa abordagem, o aprendiz “é percebido como um

parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira”. Para que a aprendizagem seja significativa para o estudante, direciona-se o processo segundo o perfil do grupo, do aprendiz e de sua realidade e trabalham-se atividades que buscam o uso natural da língua em contextos situacionais, permitindo ao estudante aplicar e interconectar as quatro habilidades, incentivando o desenvolvimento da fluência, bem como o uso de estratégias de comunicação.

Além disso, na AC, diferente das abordagens anteriores, o professor ocupa o papel de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, e a apresentação da gramática costuma ser indutiva, a não ser que se apresente a necessidade de uma apresentação mais direcionada à estrutura da língua. Também diferente das abordagens anteriores, a avaliação não se limita ao produto, mas ocorre no processo como um todo, e o material didático, apesar de ocupar um papel importante, não é o centro do processo ensino-aprendizagem, o que torna comum o uso de materiais extras para atividades em grupos, como cartolinas, revistas, folhetos, etc., ou objetos de uso comum, como passagens de transporte público, relógio, etc.

Cabe destacar que, apesar do seu surgimento no final da década de 1960, o enfoque comunicativo tem seu auge durante as décadas de 80 e 90 do século XX (ENFOQUE COMUNICATIVO, 2021).

Dado que as metodologias não se desenvolveram de forma linear, ainda na década de 1960, por iniciativa do médico psiquiatra e educador búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012), relacionado à abordagem comunicativa, mas com enfoque humanista, surge o método Sugestopedia ou Sugestologia.

Segundo Leffa (1988, p. 16), nas aulas pautadas pela Sugestopedia, os fatores psicológicos devem ser favorecidos, inclusive pelo preparo do ambiente físico, e as atividades buscam o desenvolvimento maciço do vocabulário, aspecto mais enfatizado, especialmente por meio da leitura de diálogos pelo professor com constantes alterações na entonação. É importante salientar que, nesse método, a prática da tradução no ensino de línguas volta a ter lugar, pois visa agilizar a compreensão e evitar possíveis dificuldades de ordem psicológica do estudante.

De acordo com o autor, diferente de outros métodos, a Sugestopedia se destaca por trabalhar as quatro habilidades ao mesmo tempo. Contudo, esse método recebeu inúmeras críticas por estimular o aprendiz a memorizar a língua, como nos antigos métodos tradicionais. Ainda assim, “suas críticas serviram como inspiração para novas descobertas e evolução da percepção do que deve ser considerado e aplicado em sala no aprendizado da LE [língua estrangeira]” (SANTOS, 2016, p. 15).

Seguindo essa tendência que prima pelo desenvolvimento comunicativo, no início da década de 1970, baseadas na psicoterapia e na afetividade, desenvolveram-se as chamadas “técnicas humanistas” no ensino-aprendizagem de línguas (KONDO; FERNANDEZ; HILGUE-RAS, 1997, p. 89). Nesse período, o educador e matemático egípcio radicado na Inglaterra, Caleb Gattegno (1911-1988), aperfeiçoou o modelo do belga, também educador e matemático, Emile-Georges Cuisenaire (1891-1975) e desenvolveu o chamado Método Silencioso.

Em oposição aos modelos anteriores, que enfatizavam a repetição e memorização (METODO SILENCIOSO, 2021), o Método Silencioso destaca o domínio cognitivo para aprendizagem de línguas e se orienta pela resolução de problemas, pelo uso da criatividade e pela exploração por parte do aprendiz, promovendo a comunicação na língua estrangeira pelos estudantes a fim de que produzam em aula, com autonomia, o maior número possível de enunciados.

Nesse método, uma vez que a aprendizagem do vocabulário ganha destaque, as regras gramaticais são aprendidas de forma indutiva e o professor permanece a maior parte do tempo em silêncio, pois os próprios estudantes, protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, devem corrigir-se entre si.

Também pautado na afetividade e seguindo o enfoque humanista, Charles Arthur Curran (1913–1978), médico psiquiatra e professor de psicologia, desenvolve um método centrado no aprendiz chamado Aprendizagem por Aconselhamento ou Aprendizagem Comunitária.

Segundo Leffa (1988, p. 17), baseado no uso de técnicas de terapia de grupo adaptadas para o ensino de línguas, o método consiste em posicionar os estudantes em círculos e fazê-los confrontar-se enquanto o professor circula pelo lado de fora do círculo, após o primeiro



contato na LM, se comum a todos os presentes no grupo, para estabelecer relação pessoal e confiança. Se algum estudante deseja interagir, o professor se acerca e traduz na língua estrangeira a frase mencionada para que o aprendiz a repita em voz alta, de modo que, no final da aula, ou sessão, todas as frases dos estudantes sejam analisadas, reproduzidas e transcritas, se houver o auxílio de um gravador, para comentários e observações didáticas e, inclusive, pessoais, do grupo. Cabe frisar que, nesse método, por trabalhar a aprendizagem do idioma de forma global, não apenas suas estruturas, a avaliação não é direcionada e não se limita a questões linguísticas específicas, tanto que o próprio estudante pode se autoavaliar (APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD, 2021).

Assim, de acordo com Leffa (2016, p. 32), com o tempo, os estudantes começam a criar frases espontâneas na língua estrangeira e podem, inclusive, assumir o papel de professor fora do círculo. A partir desse método, o conceito de classe passa ao de grupo de pessoas com necessidades afetivas, e as dinâmicas sociais desenvolvidas por esses grupos exercem grande importância na aprendizagem, pois desenvolvem empatia e diminuem a ansiedade geralmente presente em um ambiente de aprendizagem. Apesar das evidentes vantagens relacionadas à afetividade e acolhimento do erro como parte do processo de aprendizagem, o método passou a ser visto como restritivo e foi perdendo prestígio; ainda assim, alguns princípios como a atenção na afetividade do grupo e o foco no estudante permanecem até a atualidade.

### **O período comunicativo-metacognitivo: a língua como um ato social de comunicação**

Proposto por Lussier e Turner (1995, apud ALVES, 2016, p. 148), em continuidade às teorias de Spolsky, na década de 1980 inicia-se o chamado período comunicativo-metacognitivo. Segundo os autores, uma vez que o período anterior se caracterizou como uma importante época para o desenvolvimento da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, o período comunicativo-metacognitivo não pressupõe um total rompimento com as ideias anteriormente apontadas, mas estabelece importantes mudanças em relação ao papel do professor como mediador da aprendizagem; à valorização do conhecimento prévio do aprendiz, por relacionar a competência do estudante com a construção do conhecimento; e com a avaliação da aprendizagem, por compreender a língua como um instrumento e um ato social de comunicação, relacionada a fatores históricos, sociais e culturais.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, criou-se, também, a distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem” no ensino de línguas estrangeiras, proposta metodológica do linguista norte-americano Stephen Krashen. Para isso, Krashen desenvolve um modelo teórico conhecido como “Modelo do Monitor” ou “Modelo do Input” (Leffa, 1988, p. 18), no qual supõe cinco hipóteses: a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do input compreensível; e a hipótese do filtro afetivo.

De acordo com Callegari (2004, p. 99; 2006, p. 87), baseando-se no processo que ocorre com as crianças durante o contato com a LM, o linguista definiu sua primeira hipótese: a aquisição como o conjunto de processos de caráter inconsciente e natural com o qual o aprendiz desenvolve a competência da comunicação; e a aprendizagem como o conjunto de processos conscientes, guiados e orientados, que ocorrem durante o processo de ensino formal, que envolve correções de erros e contato explícito com as regras gramaticais e uso linguístico da segunda língua; o que desvincula da aprendizagem a aquisição da língua estrangeira.

Sua segunda hipótese, a do monitor, relaciona-se intrinsecamente à noção de aprendizagem, pois afirma que as regras aprendidas de forma consciente exercem função de apoio e monitoramento quando o falante comete erros, de modo que a aprendizagem influencia a aquisição. Para que isso ocorra, segundo ele, duas condições básicas devem ser atendidas: o falante deve conhecer as regras do idioma estudado e precisa querer corrigir-se, ou seja, o foco deve estar na forma.

A terceira hipótese, chamada hipótese da ordem natural, diferente da anterior que se relaciona à aprendizagem, está diretamente relacionada à aquisição e sugere uma organização

previsível das regras da língua estrangeira estudada, algo parecido ao adotado na aquisição da LM. Assim, segundo essa hipótese, algumas regras, determinadas por sua simplicidade ou complexidade, são internalizadas antes que outras.

Já a quarta hipótese, chamada hipótese do input compreensível, defende a ideia de que, para que o aprendiz compreenda a estrutura da língua estudada de maneira natural, deve-se expor o aprendiz a inputs, palavra do inglês que significa “entrada”, relacionados ao significado. Cabe salientar que, para que a aquisição ocorra de fato, é necessário que a complexidade do input recebido seja um pouco superior ao estágio de aprendizagem do aprendiz.

Finalmente, a quinta e última hipótese relaciona os fatores afetivos, pessoais e gerados pelo ambiente ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua e aos resultados obtidos ao longo e no final desse processo. Para o autor, fatores como desmotivação, ansiedade e baixa confiança do aprendiz podem dificultar a aquisição/aprendizagem do idioma estrangeiro, do mesmo modo que condições psicológicas favoráveis tendem a facilitar esse processo.

Com base na teoria de aquisição de segundas línguas de Krashen, o teórico da educação inglês Tracy D. Terrell (1943 - 1991) aprofunda os estudos e defende a compreensão auditiva e o retardo da produção oral dos aprendizes até que não haja tensão por parte dos estudantes na sala de aula e eles se sintam à vontade para interagir, privilegiando, assim, a comunicação baseada na autoconfiança, não na análise das estruturas da língua. Para Redondo (2015, p. 40), nessa abordagem chamada Método Natural, fundada, portanto, por Krashen e Terrell, o elemento mais importante na aquisição de uma segunda língua é o input fornecido pelo professor, juntamente com atividades variadas e interessantes que estimulem a aprendizagem do estudante. Assim, o professor apresenta oralmente as informações na língua estrangeira e o estudante não precisa dizer nada até que se sinta confortável.

Segundo materiais de formação publicados pela Fundación Antonio de Nebrija (KONDO; FERNANDEZ; HILGUERAS, 1997, p. 81), nos métodos chamados “Naturais”, intrinsecamente relacionados com o Método Direto, o termo “natural” se refere ao fato de seus princípios se basearem nos processos de aprendizagem natural da LM, isto é, na experiência natural que a criança experimenta; já o enfoque proposto por Krashen e Terrell faz referência à aprendizagem de forma “natural”, mais especificamente ao tempo de aprendizagem de cada estudante, sem pressões externas.

De acordo Lima (2017, p. 200), o Método Natural recebeu críticas pelo atraso na produção oral, que pode se alongar demasiadamente a ponto de a comunicação nunca surgir, mas recebeu também elogios pelo fato de não expor ou constranger o aprendiz, o que gera maior autoconfiança.

Também durante os anos 1970, desenvolveu-se nos Estados Unidos o Método Resposta Física Total, ou TPR pelo nome em inglês Total Physical Response. Desenvolvido pelo psicólogo americano James Asher, também especialista em metodologias de línguas estrangeiras, o método defende que a aprendizagem da língua estrangeira é similar à da LM e consiste na aprendizagem por meio de comandos dados no imperativo pelo professor e executados pelos aprendizes, inicialmente mais simples, como “sente-se” e “levante-se” (LEFFA, 1988), depois mais complexos, por meios de frases com diversos comandos e ampliação de vocabulário.

Em seu artigo sobre o papel da LM na sala de língua, Ferroni (2011) destaca que utilizar uma forma verbal simples e compreensível caracteriza uma vantagem para o desenvolvimento da aprendizagem, pois trata-se de um tempo de fácil compreensão. Quando o estudante escuta e compreende o idioma estrangeiro, a oralidade tende a ganhar espaço naturalmente, pois as ansiedades e tensões se reduzem, por isso, nesse método, a prática oral começa mais tarde.

Ferroni destaca, ainda, que, somente após superar essa fase, o aluno será autorizado a expressar-se verbalmente, o que constitui uma referência direta ao modelo de Krashen, dado o uso restrito da LM e a presença do input, indispensável para a aprendizagem de qualquer língua.

Para Leffa (1988), a adequação da linguagem ao contexto e ao papel desempenhado pelos participantes constitui a maior inquietação da AC, pois existem inúmeras maneiras de se comunicar algo, e “é o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as caracterís-

ticas intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico” (LEFFA, 1988, p. 21).

Sendo assim, segundo Leffa (2016, p. 37), espera-se que professor confira se a maneira como o material didático apresenta a gramática beneficia o desenvolvimento da competência comunicativa pelo estudante, bem como determinar a quantidade de conteúdos gramaticais a ser trabalhada e a forma e o momento adequados para apresentá-los, visto que esses aspectos dependem do perfil de cada grupo de estudantes.

Segundo essa abordagem, as aulas requerem interatividade, motivação do estudante e um ambiente agradável que promova confiança. Para isso, evita-se aulas frontais, com disposição das mesas e cadeiras em fileiras; as aulas são interativas e requerem trabalhos em dupla e em pequenos grupos; a correção ocorre de maneira indireta e emprega perguntas norteadoras que possibilitem a reflexão e a autoaprendizagem do estudante para que se sintam motivados e busquem estudar e aprender de forma autônoma e crítica; o professor elogia os avanços alcançados pelos estudantes, principalmente daqueles mais tímidos, e reconhece o aprendiz como falante legítimo, incentivando o grupo a fazer o mesmo ao direcionar a atenção de todos durante as atividades para aquele que se expressa, valorizando o que tem a dizer.

Outra característica importante dessa abordagem é que o professor evita interromper e corrigir o estudante durante as práticas em sala de aula e, apenas, o ajuda a seguir quando necessário, ou seja, quando titubeia ou pede ajuda. Além disso, consultas ao dicionário e, inclusive, erros por parte do professor são aceitáveis, pois há no ambiente de aprendizagem um espírito colaborativo por parte de todos, professores e estudantes.

De modo geral, segundo Schneider (2010, p. 70), o envolvimento, a interação social e a postura comunicativa adotada pelo estudante exercem papel fundamental nessa abordagem. Por partir das experiências, conhecimentos e motivações dos aprendizes, a abordagem relaciona-se intimamente com os aspectos culturais específicos que os estudantes trazem para a aprendizagem.

Dada a importância da motivação cultural na aprendizagem, a partir da década de 1990, segundo Schneider (2010, p.72), nascem vários estudos relacionados às afinidades e diferenças interculturais e ao papel dessa competência na aprendizagem de idiomas, o que faz com que a Abordagem Intercultural no ensino de línguas comece a ganhar forma e proporção.

A Abordagem Intercultural promove o interesse pela compreensão da língua e da cultura do outro. Nesse contexto, no discurso, todas as culturas presentes na sala de aula são valorizadas por igual com base em uma aprendizagem colaborativa que valoriza a diversidade (INTERCULTURALIDAD, 2021).

Assim, de acordo com Schneider (2010, p. 72), a Abordagem Intercultural relaciona-se aos fenômenos que transcendem a frase, e os textos diversos em língua estrangeira remetem a diferentes temas e culturas, além de constituírem uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, o que leva os estudantes a perceber e refletir sobre diferenças culturais presentes em sua própria cultura.

Para a autora, na Abordagem Intercultural, bem como na Abordagem Comunicativa, o professor exerce um papel de formador de opinião, de modo que sua postura frente à língua e à cultura estrangeira é fundamental. Nesse contexto, “a formação intercultural do professor é vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural” (SCHNEIDER, 2010, p. 72), caso contrário, essa rica possibilidade se perde ou, o que lhe parece pior, o professor despreparado pode, equivocadamente, enraizar eventuais preconceitos interculturais nos estudantes.

Pode-se dizer que o enfoque cultural, ou intercultural, no ensino-aprendizagem de línguas relaciona-se diretamente a uma busca por aprofundar o conceito de competência comunicativa para que não haja conflitos culturais, ou seja, compõe uma extensão do enfoque comunicativo.

A gramática é, portanto, trabalhada no processo, e a interculturalidade não aparece como um mero instrumento para trocas de informações culturais, mas busca promover um diálogo crítico e fomentar reflexão e respeito sobre as culturas, bem como sobre os valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato, algo fundamental em um



mundo moderno e globalizado.

Também na década de 1990, como reflexo da evolução do Enfoque Comunicativo, nasce, no panorama anglo-saxão, o chamado Enfoque por Tarefas, com a intenção de planificar a atividade didática em função de tarefas comunicativas, em um currículo baseado em processos de comunicação em consonância com as bases da Análise do Discurso na linguística e dos estudos sobre psicologia da aprendizagem e aquisição de línguas, e não mais de conteúdos linguísticos baseados em estruturas sintáticas ou noções e funções, como nos métodos anteriores (ENFOQUE POR TAREAS, 2021).

De acordo com Parada (2014, p. 24), como no anterior, o enfoque tem como principal objetivo definir a língua como objeto de comunicação e desenvolver a competência comunicativa dos estudantes mediante o uso real do idioma, mas aplicando tarefas como eixo de planejamento e instrução do ensino, ou seja, como meio, não como fim. Cabe salientar que não se trata de um método, mas de uma opção dentro do chamado Enfoque Comunicativo (BRUMFIT & JOHNSON, 1979 apud ZANÓN, 1995).

Zanón (1995) destaca que a definição do termo “tarefa” no ensino de uma segunda língua foi abordada por diversos autores e Nunes (2014, p. 20) ressalta que “o conceito de tarefa não é exatamente claro, tampouco existe consenso absoluto sobre o quê constitui uma tarefa”.

Segundo Coves (2017), o conceito de tarefa como unidade básica de organização do currículo de línguas surgiu relacionado ao ensino de inglês pelo chamado Task Based Language Teaching (TBLT), para grupos de alunos que compartilhavam a mesma profissão. O TBLT consiste em, mediante análise do grupo, identificar as tarefas meta (target tasks), com a previsão de que necessitem empregar a língua. Assim, partindo dos tipos de tarefas propostos nos passos iniciais, pode-se prever as tarefas posteriores para, então, selecionar e sequenciar as tarefas pedagógicas segundo seus níveis de dificuldade, ou seja, o Enfoque por Tarefas estabelece princípios de programação e sequenciamento de atividades para, posteriormente, realizá-los.

Nesse contexto, Nunes (2014 p. 124) exemplifica que a primeira etapa da abordagem baseada em tarefas consiste na construção de um esquema, isto é, na introdução de um contexto situacional e funcional, em que, de maneira integrada, surgem formas e significados que, posteriormente, o estudante deverá saber utilizar para realizar a tarefa final. Para a autora, a abordagem baseada em tarefas, tal como é concebida por David Nunan (2004), um dos seus principais teorizadores, representa a concretização da abordagem comunicativa.

Nas metodologias anteriores realizava-se, inicialmente, uma análise dos diferentes níveis estruturais da língua a fim de se obter inventários linguísticos e partir para as atividades de uso. No ensino baseado em tarefas, parte-se da prática, ou seja, de atividades que o estudante deverá realizar, conjuntamente com o professor e seus colegas de classe, comunicando-se no idioma estrangeiro. Sendo assim, a Aprendizagem por Tarefas parte de uma série de procedimentos de trabalho operativo, dividindo-se, essencialmente, em fase de: programação e sequenciação das atividades, ou seja, sua realização na sala de aula (ENFOQUE POR TAREAS, 2021).

Na fase de programação, dado que o objetivo da etapa é a comunicação na língua estrangeira, explora-se a língua direcionando-a para as atividades da aula, de modo que o professor monitorea e motiva os estudantes apenas para que esses se expressem livremente. Na fase de realização das atividades, o objetivo passa à união dos processos de uso do idioma com a aprendizagem, ou seja, busca-se aproximar o idioma a situações de comunicação reais em que a aprendizagem ocorre de forma natural. Nessa fase, o tempo, os processos de uso e a própria aprendizagem se mesclam aos processos de atenção com a forma e estrutura da língua, de modo que o estudante instintivamente reconhece, de acordo com suas necessidades da aprendizagem, a seleção dos conteúdos linguísticos da língua.

Segundo Andreu (2012, p. 6), a principal diferença entre o Enfoque por Tarefas e o Enfoque Comunicativo é que o primeiro é definido pela linguagem, necessária para a preparação e realização da tarefa, e o segundo se estrutura a partir de noções e funções linguísticas desenvolvidas para um determinado fim comunicativo.

Paz (2007, p. 428) destaca que, durante a década de 1990, começa-se a gestar o que no futuro seria conhecida como uma das abordagens mais inovadoras no âmbito do ensino-apren-

dizagem de línguas estrangeiras: o Enfoque Léxico; fruto da evolução dos enfoques didáticos, que dotam os estudantes de ferramentas linguísticas a fim de que alcancem uma competência comunicativa, como observado nos enfoques comunicativo e por tarefas (ANDREU, 2012, p. 7).

De acordo com Andreu (2012, p. 7), busca-se, no Enfoque Léxico, que o estudante desenvolva, por meio da aquisição de sequências léxicas, a capacidade linguística mediante a aprendizagem de blocos pré-determinados de palavras, a fim de alcançar fluência e naturalidade na comunicação. O principal representante desse enfoque foi o linguista britânico Michael Lewis (1993; 1997 apud ANDREU, 2012), que propõe ensinar essas sequências desde os níveis iniciais para que, à medida que os estudantes avancem no conhecimento da língua estrangeira, sejam capazes de separar, reconhecer e usar ditos segmentos léxicos para outros e, assim, seja uma ferramenta para a aprendizagem indireta da gramática.

Os quatro princípios do enfoque léxico são: predomínio do ensino do léxico; atenção ao reconhecimento e à memorização dos segmentos léxicos; valorização da organização sintagmática; e ênfase na importância da aprendizagem incidental do léxico. De modo geral, ao conceber a língua como um conjunto de peças léxicas que se relacionam segundo estruturas gramaticais, Lewis afasta o panorama de ensino de línguas da concepção de que a língua é um conjunto de estruturas sintáticas nas quais se inserem unidades léxicas e, assim, gera uma mudança de paradigma no cenário de ensino de línguas estrangeiras (ANDREU, 2012, p. 9).

Cabe salientar que o MCER, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, desenvolvido pelo Conselho da Europa em 2001, pautou algumas de suas propostas no Enfoque Léxico, em especial ao descrever as características que os aprendizes devem possuir em cada nível para alcançar a competência léxica, definida com base na riqueza e no domínio do vocabulário. Portanto, no MCER, não há uma ruptura entre o componente léxico e o componente gramatical, mas uma relação de proximidade, pois a competência léxica implica a competência gramatical: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (MCER, 2001, p. 108 apud ANDREU, 2012, p. 9).

Nos anos 90 do século XX, uma proposta didática baseada no estudo de materiais correspondente ao conceito Content Based Language Learning (CBLL) em inglês, e sua versão mais elaborada Content and Language Integrated Learning (CLIL), foi desenvolvida por um grupo de Universidades europeias, coordenadas pela Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, denominada Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias (AICLE) em espanhol (APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE EL ESTUDIO DE MATERIAS, 2021).

A proposta didática consiste em integrar em uma mesma matéria a aprendizagem da língua estrangeira e os demais conteúdos curriculares, de modo que os professores devem ser especialistas nas matérias específicas e competentes na língua estrangeira. Além de integrar a língua e os conteúdos curriculares, a abordagem permite dar ênfase a aspectos importantes e inovadores da aprendizagem de línguas estrangeiras, como a dimensão intercultural da comunicação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

O modelo teve grande aceitação nas escolas de ensino regular e se estendeu a Universidades e ao ensino de línguas estrangeiras com fins específicos, pois observou-se uma série de benefícios na abordagem, como o melhor aproveitamento pelos aprendizes do tempo dedicado aos estudos e à construção dos próprios conhecimentos sobre a língua. Além disso, observou-se, segundo informações presentes no Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes (2021), que houve aumento na motivação dos estudantes por empregarem de forma significativa a língua estrangeira em contextos sociais vistos por eles como mais naturais.

Atualmente, esse método tem sido bastante explorado em conjunto com as tecnologias digitais, para que a aprendizagem ocorra de forma mais interativa e autônoma.

Segundo Redondo (2015, p.44), ao questionar professores sobre qual método eles seguem, a maioria responderá que não segue nenhum método ou que faz escolhas a partir de técnicas e procedimentos associados a uma variedade de métodos diferentes.

Para Leffa e Irala (2014), impor ao professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, pautado pela rotina e sem condições de produzir

os resultados esperados. Nesse contexto, relacionado à ideia de uma intuição pedagógica do professor sobre a realidade na qual ele atua, surge a ideia do Pós-Método.

Ainda segundo os autores, o ensino de língua sem método não existe, contudo o emprego do termo pós-método “pode ser visto como uma tirada espirituosa e inteligente de Kumaravadivelu” (LEFFA; IRALA, 2014, p.29), pois, devido a todas as controvérsias dos métodos e abordagens, de acordo com Silva (s.d., não paginado), no início da década de 1990, pesquisadores começaram a questionar duramente a aplicabilidade de um único método e a existência do método ideal para o ensino de línguas estrangeiras, o que motivou Kumaravadivelu a publicar no periódico TESOL Quarterly, em 1994, um artigo no qual estabelecia as bases do que ele denomina “Condição Pós-Método”, ou seja, um estado que impele uma redefinição da relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método.

Para Silva, o ensino de língua estrangeira sempre esteve marcado por posições oscilatórias e ora manteve seu foco no professor, ora direcionou o foco para o aprendiz, e ora voltou-se para o processo de aprendizagem. Contudo, esse processo sempre se dividiu em grupos distintos, mais especificamente em um grupo de pensadores do ensino, que tomavam as decisões, e um grupo de professores que acatava essas decisões, sem ater-se às necessidades locais, em contextos idealizados, o que sempre alimentou um grande abismo entre a teoria e a prática. Assim, foi a partir desse movimento de desconstrução do método que nasceu a proposta do pós-método: como uma nova pedagogia para o ensino de línguas estrangeiras.

Leffa e Irala (2014, p.391) destacam que o pós-método permitiu um reconhecimento da “capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer”, o que define uma mudança radical no papel do professor.

Em seus estudos, Bissaco (2015, p.214) destaca que, por serem produzidos, os métodos ignoram o sucesso ou o fracasso na aprendizagem, pois esses estão intrinsicamente relacionados a fatores específicos de cada sala de aula e, por isso, não podem ser fabricados. Ainda assim, para Vilaça (2008), a era do pós-método no ensino de línguas não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, segundo Bissaco, em pleno século XXI, muitos centros de ensino de línguas ainda se pautam em teorias de cunho behaviorista e os treinamentos oferecidos aos professores são feitos sem muitos questionamentos. Por outro lado, felizmente, alguns professores após cursar uma licenciatura em Letras ou Pedagogia, “seguem estudando em cursos de Pós-graduação, participam de Congressos e discutem no contexto acadêmico a validade de seguir um método pré-fabricado” (BISSACO, 2015, p.214), ou seja, acabam percebendo que precisam evoluir e questionam o método, levando para a sua sala de aula momentos de interação e não de imitação. Segundo a autora, esse tipo de autonomia não prioriza, como muitos métodos, uma ou duas habilidades específicas, mas trabalha nos estudantes as quatro habilidades linguísticas.

Nesse contexto de alteração dos métodos, Brown (1997, apud SILVA G., 2004) propôs um ecletismo ilustrado pela preferência do professor em relação aos métodos e abordagens que lhe parecessem mais atrativos. Contudo, Kumaravadivelu (1994, p.30 apud SILVA G., 2004) destaca que o ecletismo na sala de aula poderia reunir, aleatoriamente, um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes e gerar, invariavelmente, uma pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, o que sugere uma mudança na postura do professor pautada, principalmente, pela aliança de sua prática pedagógica às pesquisas da área a partir de uma “perspectiva ecológica na qual estão envolvidos professores(as), formadores(as) de professor(a), contexto político, socioeconômico, além dos objetivos específicos dos(as) alunos(as)” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.30 apud SILVA G., 2004, não paginado).

De modo geral, as reflexões Kumaravadivelu apontam para a necessidade de o professor de idiomas, por ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, conhecer os métodos efetivos para ensinar uma língua, além de dominar sua LM e o idioma estrangeiro que ensina.

Com o aumento das novas tecnologias de informação e comunicação, mudanças estão ocorrendo na educação e no ensino de língua estrangeira. Para Pereira e Goulart (2017), professores e alunos estão imersos na sociedade e dela fazem parte ativamente, de modo que,

na atualidade, o professor não pode mais se restringir à ação de reproduzir o conhecimento; ainda assim, segundo os autores, a escola não se renova, principalmente a escola pública.

Segundo Pereira e Goulart (2017, p.114), a educação do século XXI desafia o professor a voltar o seu olhar para as tecnologias digitais móveis, pois elas estão profundamente inseridas no cotidiano dos estudantes e, para isso, não há retorno. Segundo os autores, a internet tem sido utilizada em projetos educativos em diferentes ambientes de aprendizagem, desde aulas presenciais até o ensino à distância (EAD), de modo que cabe ao professor descobrir e entender “a potencialidade dessas tecnologias para além do uso pessoal e recreativo, encarando-as como ferramenta de auxílio ao seu trabalho docente”.

Pierre Martinez (2009 apud SILVA; PONTES, 2019, p.16) acredita que “o melhor método não é aquele que trabalha todos os conceitos”, pois, na prática, provavelmente o professor não conseguirá aplicá-los. Segundo ele, um método eficaz é aquele que apresenta coerência pedagógica, ou seja, é aquele que está em harmonia com a didática do professor. Sobre o exposto, Silva e Pontes (2019) completam que cabe ao professor ter claro o que é ensinar uma língua estrangeira e quais são os princípios por traz de sua aula, pois esses fatores determinarão a escolha da abordagem que utilizará. Assim, a abordagem orienta a prática, e o ideal é que a escolha do livro didático se pautar na abordagem que o professor pretende utilizar em suas aulas, não o contrário.

### **Considerações Finais**

O levantamento histórico elaborado neste artigo permitiu observar que os métodos não ocorreram de forma linear nas sociedades, o que torna bastante complexa a elaboração de uma linha do tempo unidimensional e precisa dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, verificou-se que as metodologias estabelecem entre si uma relação de dependência pautada nos objetivos que elas não abordam, principalmente com a anterior e com a posterior, e que os métodos mais tradicionais, no decorrer da história, geralmente voltam a ser aplicados com novas roupagens.

Em contextos formais de aprendizagem, além de fatores pessoais como a personalidade e o entusiasmo, as escolhas metodológicas do professor exercem grande influência na motivação dos estudantes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, juntamente com o enfoque e a metodologia, a aprendizagem e o domínio de uma língua estrangeira englobam outros fatores, como o ambiente em que se dá a aprendizagem e a motivação do estudante.

Observou-se que, no processo de ensino-aprendizagem, professores e aprendizes se influenciam mutuamente, mas é o professor quem desempenha papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele tornar a aprendizagem significativa para o estudante, por meio de atividades diversificadas e criativas, o que reforça a importância e a necessidade do professor de línguas se atualizar, aperfeiçoar seus conhecimentos constantemente e, principalmente, conhecer as características dos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras para refletir e transformar sua prática.

Alunos motivados tendem a apresentar maior desenvolvimento na aprendizagem e, conseqüentemente, avançam mais rapidamente o curso. Além disso, é importante que as habilidades ouvir, falar, ler e escrever no idioma estrangeiro componham o pilar do planejamento do professor de língua estrangeira. Assim, é importante que o professor conheça o seu grupo de estudantes e trabalhe de forma integrada a fim de produzir um conhecimento significativo.

### **Referências**

ALVES, A. C. Períodos avaliativos: um estado da arte pelo viés da Linguística Aplicada. **Dialogia**, São Paulo, nº. 23, p. 147-157, jan./jun. 2016.

ANDREU, M. V. El enfoque léxico en los manuales de ELE. Universitat de Barcelona, **Marco ELE**. n.º 14, 2012.

APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm#:~:text=El%20aprendizaje%20de%20la%20lengua%20en%20comunidad%20es%20desarrollado%20en,la%20psicolog%C3%ADa%20humanista%20por%20C.&text=El%20t%C3%A9rmino%20asesorado%20responde%20a,aprendizaje%20de%20la%20lengua%20meta%20](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm#:~:text=El%20aprendizaje%20de%20la%20lengua%20en%20comunidad%20es%20desarrollado%20en,la%20psicolog%C3%ADa%20humanista%20por%20C.&text=El%20t%C3%A9rmino%20asesorado%20responde%20a,aprendizaje%20de%20la%20lengua%20meta%20). Acesso em: 23 jan. 2021.

APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE EL ESTUDIO DE MATERIAS. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesecondasestmaterias.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesecondasestmaterias.htm). Acesso em: 23 jan. /2021.

ASSUNÇÃO, K. C. **Proposta fundamentada de níveis de desempenho para português como segunda língua**. Universidade de Brasília, 2015.

BISSACO, C. M. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, v. 09, n.º 01, 23º Ed., 2015.

CALLEGARI, M. O. V. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen** – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. p. 87-101, Campinas, 2006.

COVES, J. A. La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma. **Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera**, redELE, n.º 29, 2017.

ENFOQUE COMUNICATIVO. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

ENFOQUE POR TAREAS. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

FERRONI, R. O papel da língua materna na sala de língua. **In-Traduções**, v. 3, n.º 5, 2011.

INTERCULTURALIDAD. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

KONDO, C. M.; FERNANDEZ, C.; HLGUERAS, M. **Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras**. Fundación Antonio de Nebrija Editora, La Berzosa. Hoyo de Manzanares. Madrid. Madrid, 1997.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236, 1988. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Editora da Universidade Católica de Pelotas: EDUCAT, 2016.



LEFFA V.J.; IRALA V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LIMA, T. R. de. O ensino de língua estrangeira: métodos e pós-método. Alphaville: **Educar FCE**, v.05, nº01, p. 191-205, fev. 2017.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. **Revista Internacional d'Humanitats**, Nº 41, CEMOrOc-Feusp / Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

MÉTODO AUDIOVISUAL. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

MÉTODO SILENCIOSO. In: CVC, **Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2021. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodosilencioso.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosilencioso.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, p.14-22, 2012.

NUNES, A. R. G. **Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLNM para os níveis A1 e A2 no Contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste**. Universidade de Lisboa, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em letras**. Campo Grande: UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PARADA, M. O. **Nuevas tendencias metodológicas em la enseñanza de lenguas extranjeras**. Universidad de Cádiz, 2014.

PAZ, G. M. **El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE**. Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen, 2007.

PEREIRA, L.; GOULART, E. TDM – Tecnologias Digitais Móveis nas aulas de língua espanhola no ensino médio como recurso didático. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.º 2, p. 111-124, 2017.

REDONDO, D. M. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, PUC. São Paulo, 2015.

SALOMÃO, A. C. B. **Fatores a serem levados em consideração para o desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual**. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2010.

SANCHÉZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS, E. C. **A abordagem comunicativa no profici e suas particularidades na era do Pós Método**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

SANTOS, R. S. M. **Os métodos convencionais de ensino de línguas estrangeiras e a era pós-método**. Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**: Revista do Setor de Alemão da UFRGS. vol. 5, n.º 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#capitulo2topo>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: novas concepções no ensino de línguas – o professor como um intelectual. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, RS, v. 12, p.15, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, S. V. da. **Crenças relacionadas à correção de erros**: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, J. M. V. da; PONTES, J. C. da C. O tratamento das abordagens tradicional e comunicativa no livro didático de língua estrangeira: espanhol. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11, pp. 38-51, 2019.

TRENTIN, C. I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de letras**, n.º 4, 2001.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. UNIGRANRIO/UFF. Volume VII, Número XXVI, jul-set 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.

ZANÓN, J. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. **Signos. Teoría y práctica de la educación**. Páginas 52-67, 5, p. 19-27, 1995.

Recebido em 26 de janeiro de 2021

Aceito em 19 de março de 2021