



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS ESPANHOL - LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA BREVE REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

NICOLLY MOREIRA SANTOS

Brasília-DF

2024

NICOLLY MOREIRA SANTOS

**MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA BREVE REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo acadêmico apresentado à Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Letras pelo curso Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

Orientador: Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior

Brasília-DF

2024

NICOLLY MOREIRA SANTOS

**MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA BREVE REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo acadêmico apresentado à Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Letras pelo curso Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

Orientador: Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior

Brasília, 04 de abril de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior
Orientador

Profa. Ma. Edna Gisela Pizarro
Membro

Prof. Dr. Juan Pedro Rojas
Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos. Agradeço a Ele por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desistir durante essa jornada.

Expresso minha gratidão aos meus amados pais, Eleuzita e Laercio, e ao meu querido irmão, Felipe. Sou profundamente grata pelo apoio inabalável e pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse alcançar meus objetivos. São exemplos de dedicação e perseverança que iluminaram meus passos nos momentos de dificuldade.

À pessoa que ilumina meus dias com seu amor e compreensão, meu namorado Thalles Vinícius, meu eterno agradecimento. Seu companheirismo foi meu porto seguro, encorajando-me a superar desafios e celebrar conquistas. Uma homenagem especial é dedicada ao meu saudoso avô, cujo apoio incondicional e constante interesse em minha formação acadêmica sempre me impulsionaram a ir além. Seu legado de dedicação e amor permanecerá vivo em meu coração para sempre.

Agradeço às minhas amigas Geovana e Juliana. Nossa amizade é um tesouro inestimável que valorizo profundamente.

Também agradeço aos meus verdadeiros companheiros de jornada, que compartilharam risos, lágrimas e inúmeras horas de estudo. Em particular, Antônia Islane e João Vitor, cuja amizade e apoio foram fundamentais durante minha trajetória na Universidade de Brasília.

Por fim, expresso minha gratidão aos professores que me inspiraram ao longo deste caminho: meu orientador Antonio Junior, Janaína Soares, Carolina Calvo, Juan Pedro e Gisela Pizarro. Seus ensinamentos foram cruciais para o desenvolvimento da minha trajetória.

RESUMO

Este artigo é fruto dos estudos realizados no componente curricular obrigatório “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua” do curso de licenciatura em língua espanhola da Universidade de Brasília e tem como objetivo apresentar um panorama bibliográfico e conceitual de forma sintetizada das abordagens gramatical e comunicativa e de alguns dos métodos que as caracterizam no âmbito do ensino de língua espanhola e de outras línguas estrangeiras. Para alcançar os objetivos e responder as perguntas norteadoras, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2006; Denzin; Lincoln, 2006) de natureza exploratória (Gil, 2002). Os instrumentos de pesquisa foram textos acadêmicos publicados em periódicos e também dissertações recentemente produzidas, entre outros. Para a discussão sobre as abordagens de ensino, servimo-nos de estudos de autores renomados da Linguística Aplicada como Leffa (1988), Brown (2001), Richards e Rodgers (2001), Rodrigues (2008) e Almeida Filho (2020). Quanto aos métodos de ensino, tomamos como base as publicações de Reinoso (1999), Melero Abadía (2004), Richards (2006), Jalil e Procailo (2009), Barreto (2012), Santos (2020), Souza et al. (2023), entre outras. A partir da literatura utilizada, defendemos o ensino comunicativo pela adoção da abordagem comunicativa no âmbito do ensino do espanhol e de outras línguas estrangeiras, dado que por essa abordagem se evidenciam maiores chances de um aprendiz desenvolver a competência comunicativa, e a constante reflexão por parte do profissional do ensino de línguas sobre a sua práxis. O estudo oferece informações de grande valia aos estudantes de cursos de licenciatura em línguas estrangeiras permitindo-lhes evoluir em seu processo de aprendizagem e também aos profissionais da área de ensino de línguas de maneira geral que buscam aperfeiçoar a abordagem orientadora de suas ações em sala de aula, assim como o(s) método(s) que a caracteriza(m).

Palavras-chave: abordagem gramatical; abordagem comunicativa; competência comunicativa; ensino de línguas; métodos de ensino.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de los estudios realizados en el componente curricular obligatorio "Métodos de Enseñanza del Español como Segunda Lengua" del curso de licenciatura en lengua española de la Universidad de Brasilia y tiene como objetivo presentar un panorama bibliográfico y conceptual de forma sintetizada de los enfoques gramatical y comunicativo y de algunos de los métodos que los caracterizan en el ámbito de la enseñanza del español y de otras lenguas extranjeras. Para lograr los objetivos y responder a las preguntas orientadoras, optamos por realizar una investigación cualitativa (Chizzotti, 2006; Denzin; Lincoln, 2006) de naturaleza exploratoria (Gil, 2002). Los instrumentos de investigación fueron textos académicos publicados en revistas y también disertaciones recientemente producidas, entre otros. Para la discusión sobre los enfoques de enseñanza, nos basamos en estudios de autores reconocidos de Lingüística Aplicada como Leffa (1988), Brown (2001), Richards y Rodgers (2001), Rodrigues (2008) y Almeida Filho (2020). En cuanto a los métodos de enseñanza, tomamos como base las publicaciones de Reinoso (1999), Melero Abadía (2004), Richards (2006), Jalil y Procailo (2009), Barreto (2012), Santos (2020), Souza et al. (2023), entre otros. A partir de la literatura utilizada, defendemos la enseñanza comunicativa mediante la adopción del enfoque comunicativo en el ámbito de la enseñanza del español, dado que por este enfoque se evidencian mayores oportunidades para que un aprendiz desarrolle la competencia comunicativa, y de otras lenguas extranjeras y la constante reflexión por parte del profesional de la enseñanza de lenguas sobre su praxis. El estudio ofrece información valiosa a los estudiantes de cursos de licenciatura en lenguas extranjeras permitiéndoles evolucionar en su proceso de aprendizaje y también a los profesionales del área de enseñanza de lenguas en general que buscan perfeccionar el enfoque orientador de sus acciones en el aula, así como el(los) método(s) que lo caracteriza(n).

Palabras clave: enfoque gramatical; enfoque comunicativo; competencia comunicativa; enseñanza de lenguas; métodos de enseñanza.

MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nicolly Moreira Santos¹

1. Considerações iniciais

Este trabalho de conclusão de curso no formato de artigo acadêmico surge a partir das reflexões desenvolvidas durante a disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, no curso de licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana da Universidade de Brasília (UnB). Durante esse período, pude compreender a importância de os professores se dedicarem a reflexões sistemáticas sobre as diversas perspectivas relacionadas ao ensino de língua espanhola. Em outras palavras, percebi que a qualidade da prática docente está intrinsecamente ligada ao embasamento teórico sobre os processos de ensino, o que implica um entendimento claro das metodologias empregadas no ensino de línguas.

Essa percepção me conduz ao conceito de competência profissional, a qual consiste no reconhecimento por parte do professor do seu valor para o ensino de línguas e na reflexão “contínua, sistemática e criticamente (por meio de critérios) sobre o trabalho de ensinar línguas em suas múltiplas dimensões” (Almeida Filho, 2020a, p. 34). Além disso, deixa saber a relevância da competência teórica, que diz respeito à capacidade do professor de línguas estrangeiras de articular os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua (Almeida Filho, 2020a).

Por isso, como professora em formação prestes a entrar em sala de aula, reconheço que é necessário refletir sobre a perspectiva metodológica que pretendo adotar. Acredito que é fundamental entender que o papel do docente vai além de transmitir conhecimento; ele deve ser capaz de impactar positivamente o processo de aprendizagem dos alunos em diversas dimensões. Ao considerar as diferentes metodologias de ensino, percebo que cada uma delas oferece uma abordagem única para facilitar a compreensão e a aquisição de conhecimento por parte dos

¹ Estudante de graduação da Universidade de Brasília (UnB) no curso de licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

estudantes de língua espanhola. Portanto, ao escolher a abordagem que pretendo aplicar em sala de aula no ensino de língua espanhola, estou ciente da necessidade de me familiarizar com diferentes estratégias e técnicas pedagógicas para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulante e que tenha insumo de língua suficiente, no qual todos os alunos possam ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e experienciar a língua-alvo.

Almeida Filho (2020) enfatiza que o professor deve ser capaz de atuar em quatro aspectos fundamentais que influenciam a aprendizagem: o planejamento do currículo de cursos, a produção e seleção de materiais didáticos, o desenvolvimento de aulas e experiências de aprendizagem, e a avaliação da aprendizagem dos alunos. O ensino de línguas é um processo dinâmico de busca por melhores práticas que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, fica evidente que a formação do professor vai além do ensino da língua-alvo, pois perpassa por um conhecimento sistematizado e teorizado quanto às metodologias que fazem acontecer o ensino.

Por isso, tem-se observado um contínuo aprimoramento das metodologias aplicadas no ensino de línguas estrangeiras, com a emergência de novos paradigmas e reflexões sobre o processo de aprendizagem. Esse progresso foi impulsionado, sobretudo, pelas pesquisas realizadas a partir da década de 60, momento em que a Linguística Aplicada passa a desempenhar um importante papel na concepção do ensino de línguas como uma experiência inseparável da prática social (Moita Lopes, 2006; Rodrigues, 2015; Kramsch, 2013 [2017]).

Nesse contexto, diversos estudos têm sido empreendidos com foco no ensino de línguas estrangeiras (Almeida Filho, 1993 [2013], 2014, 2019; Moita Lopes, 2006; Kramsch, 2013 [2017]; Richards, 2006, Hymes, 1972). Essas pesquisas buscam aprofundar a compreensão dos métodos e abordagens de ensinar e aprender línguas, visando aprimorar a mediação educacional em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Na atual era da globalização, compreender de maneira precisa e consciente as abordagens e métodos que podem ser aplicados ao ensino de língua espanhola torna-se uma tarefa necessária tanto para educadores quanto para pesquisadores e profissionais envolvidos na formação linguística.

Cabe salientar que é comum, no contexto de ensino de línguas, confundir o significado de método e abordagem, o que demanda uma explicação. De acordo

com Leffa (1988), "método" refere-se às estratégias e técnicas utilizadas no processo de ensino de línguas, que estão inseridas dentro de uma abordagem específica. Já a respeito de "abordagem", concordo com a compreensão de Almeida Filho (2020a), uma vez que define abordagem como uma filosofia do ensino de língua estrangeira, abarcando concepções sobre o ensino, aprendizagem e a própria formação do mediador (Almeida Filho, 2020a).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma síntese das abordagens gramatical e comunicativa, juntamente com alguns dos métodos que as caracterizam, aplicados ao ensino de línguas estrangeiras. Para isso, empreendo uma revisão bibliográfica que engloba as perspectivas mais influentes e relevantes no campo do ensino de línguas estrangeiras. Esse objetivo está direcionado pelas seguintes perguntas: 1) No trabalho pedagógico, quais as diferenças entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa? 2) Qual a importância de conhecer essas abordagens de ensino e os métodos que as identificam para possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de língua estrangeira?

Com este trabalho, contribui para a formação teorizada e reflexiva da comunidade de professores de língua espanhola (e também de outras línguas), ao fornecer um recurso condensado que aborda as principais perspectivas metodológicas a partir das abordagens de ensino já existentes. A apresentação sucinta das abordagens de ensino permite consultas rápidas, facilitando o acesso ao conteúdo e auxiliando no estímulo à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Ademais, serve como um recurso para aqueles que estão se formando e/ou desenvolvendo pesquisa na área.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: nesta seção 1, considerações iniciais, explico as motivações e justificativa para a realização deste artigo, na seção 2, metodologia, apresento as concepções e a natureza da pesquisa, juntamente com os procedimentos adotados; na seção 3, faço uma breve diferenciação entre os conceitos de abordagem de ensino e método de ensino, e explico as duas principais abordagens de ensino de línguas, a gramatical e a comunicativa; nas subseções 3.1, 3.2, 3.3, discorro sobre os seguintes métodos: tradicional, direto e audiolingual. Na seção 3.4, faço uma breve explanação sobre o ensino comunicativo, esclarecendo que o ensino comunicativo focaliza na interação e comunicação como fatores essenciais para se aprender uma nova língua; em seguida, na seção 3.5,

abordo o método nociofuncional, explicitando que este método foi o primeiro a conceber a língua de forma funcional, sendo, assim, a primeira manifestação do ensino comunicativo de línguas e na 3.5.1 discuto sobre a abordagem comunicativa. Na seção 4, aponto que o professor precisa ter uma abordagem que sustente sua prática docente e ter consciência sobre ela; também defendo a abordagem comunicativa como metodologia adequada para o ensino de espanhol (e para outras línguas). Por fim, respondo às perguntas de pesquisa nas considerações finais.

2. Metodologia

O presente artigo se enquadra dentro da pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2006; Denzin; Lincoln, 2006), utilizando documentos (artigos, dissertações, teses, etc.) como material de análise. No presente artigo, a pesquisa qualitativa tem um enfoque exploratório, haja vista que busco recuperar informações disponíveis e aprimorar ideias e condensá-las em um único texto. Gil (2002, p. 41) explica que “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. No caso deste trabalho, pretendo contribuir para que outros professores de língua espanhola e de outras línguas tenham um material acessível sobre as metodologias aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, de modo a se familiarizar com cada uma das que serão apresentadas.

Nesse sentido, destaco a relevância desse método no âmbito da revisão bibliográfica, pois ele auxilia na análise aprofundada de dados presentes na literatura, proporcionando uma compreensão contextualizada dos temas abordados na pesquisa. Em outras palavras, esse enfoque de pesquisa permite explorar e organizar os conceitos já consolidados e em formulação desde uma análise bibliográfica, de modo a contribuir na sistematização crítica do estado atual das concepções pedagógicas aplicadas no ensino de línguas estrangeiras.

Neste artigo, adoto a análise bibliográfica como natureza de pesquisa, que, conforme afirma Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

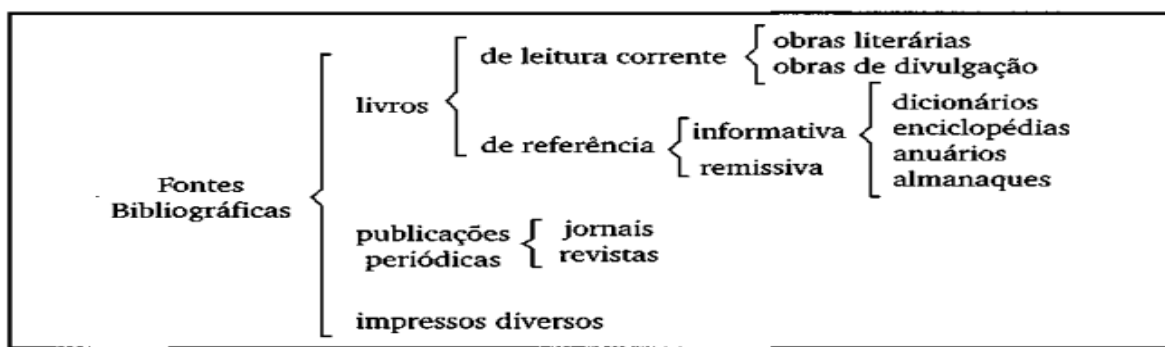
Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Entretanto, insta destacar que a revisão bibliográfica não se resume a uma simples busca por informações. Conforme salienta Paiva (2016), embora não gere novos conhecimentos, o pesquisador tem a responsabilidade de sintetizar essas informações, avaliando-as de maneira coesa e crítica, fornecendo explicações sempre que necessário.

Quanto às fontes de informações, este estudo se trata de uma pesquisa secundária (Paiva, 2008), posto que busca sintetizar diferentes perspectivas metodológicas aplicadas no ensino. Nesse contexto, empreendi uma análise detalhada e crítica da literatura existente, visando oferecer uma visão holística sobre as diversas concepções e descobertas relacionadas ao tema em questão.

De acordo com Gil (2002), são diferentes as fontes de dados de uma pesquisa bibliográfica, conforme Figura 1:

Figura 1 - Fontes de pesquisa



Fonte: Gil (2002, p. 44).

No âmbito deste artigo, as principais fontes de referência compreendem artigos de revistas e dissertações recentemente produzidas, entre outras. Para garantir a organização eficaz dos trabalhos relevantes e a confiabilidade das fontes, selecionei materiais em repositórios institucionais de universidades públicas, revistas de renome e bases de pesquisa conceituadas, como *Scielo*, Portal de Periódicos Capes, entre outras.

No que tange à leitura e síntese dos conteúdos, realizei leituras cuidadosas. Seguindo as orientações de Gil (2017, n.p), a fim de mitigar a possibilidade de utilizar materiais provenientes de bases não confiáveis, é fundamental que os

pesquisadores assegurem-se das condições em que os dados foram obtidos. Nas palavras do autor (Gil, 2017, n.p):

convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente.

Para simplificar o processo, adotei os dois passos recomendados por Matos e Vieira (2002, p .40), a saber: i) Levantamento e seleção do material do nosso interesse; ii) Realização de leitura eficiente com registro de informações em fichas (indicação bibliográfica, resumo, citações transcritivas, considerações pessoais), facilitando a utilização posterior do que foi lido.

Após leitura e análise dos materiais, procedi à elaboração de sínteses das ideias contidas em cada abordagem e método. Em uma etapa subsequente, meu objetivo foi destacar os potenciais inerentes a cada uma dessas abordagens no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Esse processo inclui considerações das possíveis aplicações a diferentes públicos, considerando como cada abordagem se alinha aos objetivos específicos numa perspectiva contemporânea.

Ao refletir sobre as potencialidades de cada abordagem, considero que não podemos pensar apenas na eficácia do ensino, mas sobre de que maneira elas podem se ajustar às demandas e desafios do mundo globalizado e multifacetado.

3. Abordagem e método de ensino de línguas

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, os termos "abordagem" e "método" são frequentemente utilizados, e embora possam ser confundidos ou usados de forma intercambiável, cada um tem uma conotação ligeiramente diferente.

Richards e Rodgers (2001² *apud* Nunes, 2018) explicam que a abordagem está relacionada a um conjunto de princípios e crenças, que são comumente utilizados como fundamentos para conduzir o ensino de línguas, além de estar

² RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

composta por reflexões sobre a língua, linguagem e uso da língua. Nas palavras de Leffa (1988, p. 212), “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”.

Almeida Filho (2020a, p. 05) também nos propõe uma definição, ao dizer que a abordagem está composto por:

concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens coexistem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente.

Já o método, de acordo com Almeida Filho (2020a), seria um grupo de procedimentos que possibilitam ao aprendiz vivenciar a língua. O autor (2020a, p.101) explica que no método estão “as técnicas que podemos reconhecer e os recursos previstos para apoiar e intensificar as experiências que se criarão nas salas de aula e nas extensões delas”.

Por outro lado, Brown (2001, p. 16) explica que o método seria um conjunto de estratégias específicas utilizadas em sala de aula, a fim de lograr metas linguísticas particulares. Nas palavras de Leffa (1988, p. 212), o método tem “abrangência mais restrita” e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos”.

Conforme se nota dos excertos, a abordagem é um conceito mais amplo, e aborda a base de conhecimentos, crenças, pressupostos, condicionantes afetivos e atitudes dos agentes envolvidos no ensino e aprendizagem. Por outro lado, o termo método refere-se aos procedimentos concretos e técnicas utilizados para experienciar a língua-alvo em sala de aula e em atividades relacionadas.

Neste sentido, existem duas grandes abordagens aplicadas ao ensino de línguas, as quais se fundamentam nos paradigmas linguísticos formal e funcional, a

saber: abordagem gramatical e abordagem comunicativa. De acordo com Almeida Filho (2020a, p. 12), a abordagem gramatical está formada pela:

percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avançam do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário.

Além disso, a abordagem gramatical dá ênfase à tradução, bem como à mediação da aprendizagem da língua-alvo por meio da língua materna. Nesse contexto, a abordagem gramatical se concentra na forma da língua, em detrimento da sua funcionalidade. De acordo com Rodrigues (2008), essa perspectiva concebe a língua, a educação e o ensino como um processo de memorização de estruturas linguísticas, geralmente descontextualizado e baseado em exercícios de repetição, imitação e condicionamento. Esse autor explica que essa abordagem parte da premissa de que o aprendiz é uma tábula rasa, sendo a aprendizagem vista como um processo de transmissão do conhecimento do mundo ao redor.

Por outro lado, a abordagem comunicativa concebe a língua e a sua aprendizagem desde a compreensão da sua função, ou seja, seu uso, pois o “uso da linguagem inclui o estabelecimento do propósito, intencionalidade e situacionalidade para a finalidade da linguagem como prática social, real” (Rodrigues, 2008, p. 48). Segundo Almeida Filho (2020a, p. 7), a abordagem comunicativa compreende que o ensino não deve estar condicionado à sistematicidade da língua, mas sim pela comunicação real. Assim, argumenta o seguinte:

A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma. O significado e situações de uso é que inspiram o planejamento didático, bem como a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua.

Nesse sentido, essa concepção salienta a importância do fato de que as pessoas utilizam a língua para se comunicar, levando em consideração a competência comunicativa. Por isso, tal perspectiva metodológica tem sido discutida e aplicada por linguistas, professores de línguas, tradutores e outros profissionais da

área, com base em princípios de análise da língua em contexto real. O foco é desenvolver a habilidade comunicativa e a experiência dos alunos, indo além da simples produção de sentenças para considerar o propósito e a situacionalidade da linguagem como prática social, haja vista que a “comunicação é um processo contínuo de expressão, interpretação, e negociação” (Rodrigues, 2008, p. 48).

Segundo Rodrigues (2008), é a partir dessa abordagem que surge a concepção de ensino comunicativo de línguas, fundamentada na noção de competência linguística originada nos estudos de Noam Chomsky (1965) e posteriormente adaptada ao ensino sob o conceito de competência comunicativa por Dell Hymes (1972). Por outro lado, da abordagem gramatical surgem alguns métodos de ensino, sobre os quais discutimos neste trabalho, a saber: gramática-tradução, método direto e método audiolingual. Nesse sentido, nas seções 3.1, 3.2 e 3.3, abordo esses métodos, os quais foram predominantes no ensino de línguas por muitos séculos.

3.1 Método tradicional (Gramática-tradução)

O método tradicional de ensino de línguas, também conhecido como método gramatical ou gramática-tradução, foi um enfoque metodológico predominante no ensino de línguas por muitos anos. Esse método teve sua origem entre os séculos XVIII e XIX, e era utilizado em grande medida para ensinar latim e grego, sendo posteriormente usado no ensino de outras línguas estrangeiras (Santos, 2020; Jalil; Procaïlo, 2009; Reinoso, 1999; Richards, 2006).

Segundo o *Dicionário de Términos Claves* (2024, n.p), o método tradicional de ensino de línguas estrangeiras surgiu na Prússia e é uma herança da prática acadêmica alemã. Uma das características principais do método tradicional é seu foco na gramática da língua-alvo. Os alunos aprendem as regras gramaticais da língua estrangeira, muitas vezes começando com as partes do discurso básicas, como substantivos, verbos e adjetivos, e progredindo para conceitos gramaticais mais complexos.

Além disso, as regras gramaticais são apresentadas de forma sistemática e os alunos são frequentemente solicitados a memorizá-las. Outro aspecto fundamental do método tradicional é a ênfase na tradução. Os alunos são

ensinados a traduzir frases e textos completos da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa. Esse exercício de tradução é considerado uma maneira eficaz de melhorar a compreensão e a habilidade de expressão na língua estrangeira, bem como de aumentar o conhecimento do vocabulário e da gramática (Reinoso, 1999). Nas palavras de Santos (2020, p. 251), em alusão a De Nardi³ (2007):

O objetivo deste método era transmitir o conhecimento sobre uma língua que permitisse o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. As aulas eram ministradas na língua materna (LM) do aprendiz e se limitam ao ensino de gramática e tradução de textos, a fim de facilitar o acesso dos alunos à cultura e à literatura produzidas pela LE.

Além disso, a aprendizagem de vocabulário no método tradicional geralmente envolve a memorização de listas de palavras e frases. Os alunos são frequentemente expostos a exercícios de repetição e são testados regularmente sobre seu conhecimento do vocabulário (Jalil; Procailo, 2009; Reinoso, 1999).

Um procedimento típico de aula no método tradicional pode incluir a explicação de uma regra gramatical pelo professor, seguida por exemplos de aplicação dessa regra em frases ou textos. Os alunos então praticam essa regra através de exercícios escritos, como preencher lacunas, completar exercícios de conjugação verbal ou traduzir frases. A interação entre os alunos é muitas vezes limitada, e a comunicação oral na língua estrangeira pode não ser enfatizada (Leffa, 2016).

A respeito da relação professor-aluno, Jalil e Procailo (2009, p. 776) explicam o seguinte:

O professor-transmissor, neste escopo, colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente conforme orientado. Além disso, a interação acontece sempre do professor para o aluno.

³ DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=%20y>>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

No entanto, o método tradicional de ensino de línguas tem sido objeto de críticas por parte de alguns educadores e linguistas. Uma crítica comum é que ele tende a ser muito centrado na gramática e na tradução, em detrimento do desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e compreensão auditiva. Além disso, a técnica de memorização de vocabulário pode ser vista como pouco envolvente e desmotivadora para alguns alunos (Santos, 2020; Jalil; Procailo, 2009).

A partir do século XIX, o método tradicional de ensino de línguas estrangeiras foi questionado devido à percepção de que a língua estrangeira não era tratada como um sistema linguístico distinto da língua materna, questionamento que teve como grande precursor o *Movimiento de Reforma* (*Diccionario de Términos Claves*, 2024). Entre outros fatores, questionava-se que os exercícios de tradução simplificavam a compreensão da língua estrangeira, ignorando suas particularidades linguísticas e culturais. Além disso, a necessidade crescente de desenvolver habilidades de comunicação oral em línguas estrangeiras levou à busca por metodologias de ensino mais eficazes. Isso resultou na necessidade de adaptação e evolução do método tradicional para atender às demandas dos alunos (Filho, 2021; Santos, 2020, *Diccionario de Términos Claves*, 2024).

3.2 Método direto

O método direto, surgido como resposta às limitações dos métodos tradicionais no final do século XIX e destacando-se no início do século XX, propõe uma abordagem dinâmica e envolvente para o ensino de línguas estrangeiras, em que “a compreensão e a expressão orais eram muito importantes no processo de aprendizagem de uma LE” (Santos, 2020, p. 252).

Sobre as concepções que dão fundamento a esse método, o *Diccionario de Términos Claves* (2024, n.p, tradução minha) explica que método direto é

produto das ideias introduzidas pelo movimento de reforma, surgido no final do século XIX, e dos princípios para o ensino de línguas baseados nos pressupostos naturalistas da aprendizagem de uma língua. Foi um dos primeiros esforços para construir uma metodologia de ensino de línguas baseada na observação do processo de aquisição da língua materna pelas crianças. Foi introduzido na França e na Alemanha no início do século XX e

amplamente conhecido nos Estados Unidos graças a L. Sauveur e a M. Berlitz, que o aplicaram em suas escolas⁴.

Fundamentado em princípios do enfoque comportamentalista (Fernández, 2010), o método direto busca proporcionar aos aprendizes uma maior imersão na língua-alvo desde o início do processo de aprendizagem. Evitando o uso da língua materna, esse método visa estabelecer uma associação direta entre palavras e conceitos, promovendo a aprendizagem da língua de maneira intuitiva (Hidden, 2020). Por isto, o propósito do método direto é afastar o aluno de sua língua materna, levando-o a focar na língua-alvo como se, ao adentrar a sala de aula, ele tivesse perdido todo o conhecimento prévio em sua língua materna. Nesse contexto, a língua materna não contribuiria para a competência na língua estrangeira, uma vez que poderia atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem, criando barreiras negativas na expressão dos alunos (Fernández, 2010).

De acordo com o *Diccionario de Términos Claves* (2024), os princípios norteadores focam no uso exclusivo da língua-alvo, o ensino de vocabulário e estruturas linguísticas comuns, bem como o enfoque indutivo da gramática. As habilidades de comunicação oral são desenvolvidas de forma progressiva e gradual por meio do diálogo entre professores e alunos. A introdução de novos conteúdos é realizada oralmente, utilizando demonstrações, objetos e desenhos para vocabulário concreto, e associação de ideias para vocabulário abstrato. Além disso, há uma ênfase significativa na prática da expressão e compreensão oral, com especial atenção à pronúncia e à gramática.

Os processos de aprendizagem no método direto são conduzidos por práticas contextualizadas e buscam oferecer “[...]uma língua mais cotidiana, que pudesse ser utilizada em seu dia-a-dia [...]” (Santos, 2020, p. 251), em que os textos artificiais são deixados de lado. Nesse contexto, a aprendizagem no método direto empreende um enfoque simulacro de situações reais, priorizando a utilização prática da língua e desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos. A língua é considerada um meio de comunicação, e a gramática é incorporada de forma

⁴ Original: producto de las ideas introducidas por el movimiento de reforma, surgido a finales del siglo XIX, y de los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua. Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p).

contextualizada, evitando um enfoque excessivamente teórico. Nas palavras de Jalil e Procailo (2009, p.777), “com relação ao trabalho com as estruturas gramaticais, estas deixam de ser trabalhadas de forma dedutiva e passam a ser trabalhadas de forma indutiva”.

Quanto à interação professor-aluno, Jalil e Procailo (2009, p. 777) afirmam que esses são “parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta”. Por outro lado, o *Diccionario de Términos Claves* (2024, n.p) afirma que o docente, quem deve ser falante nativo⁵ da língua a qual ensina, de preferência, “é o verdadeiro protagonista da aula: não apenas é um modelo de linguagem, mas também deve ter iniciativa e dinamismo para criar a interação necessária na sala de aula (tradução minha)⁶”.

Ao analisar criticamente, identifico algumas limitações, como o desafio no desenvolvimento de aspectos gramaticais mais complexos e na exploração de contextos culturais. A falta de estruturação formal pode levar à dificuldade na compreensão de regras mais abstratas, mas a imersão proposta contribui significativamente para o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral e a assimilação intuitiva de padrões linguísticos. Além disso, os críticos do método direto afirmam que ele carece de base teórica e metodológica, dificultando sua aplicação em grupos grandes ou em escolas públicas. Apesar disso, reconhecem que esse método trouxe inovações no ensino de línguas estrangeiras e destacou questões no processo de aprendizagem (*Diccionario de Términos Claves*, 2024).

Em suma, o método direto enfrenta desafios particulares, mas busca abordar a língua de maneira autêntica, ensinando gramática de forma intuitiva. Ele fornece insumos úteis para situações da vida real, por isso as atividades são baseadas em contextos cotidianos. Como mencionado antes, a compreensão e a comunicação são essenciais no processo de aprendizagem.

⁵ Talvez seja dessa concepção que surge o mito do falante nativo. Para ter um primeiro contato com o assunto, sugere-se a leitura de ORTON, N.E; NÓBREGA, A. N. A.; MILLER, I. K. O carregador cultural”: a (des) construção discursiva do mito do professor falante nativo. **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**, p. 119-138, 2015.

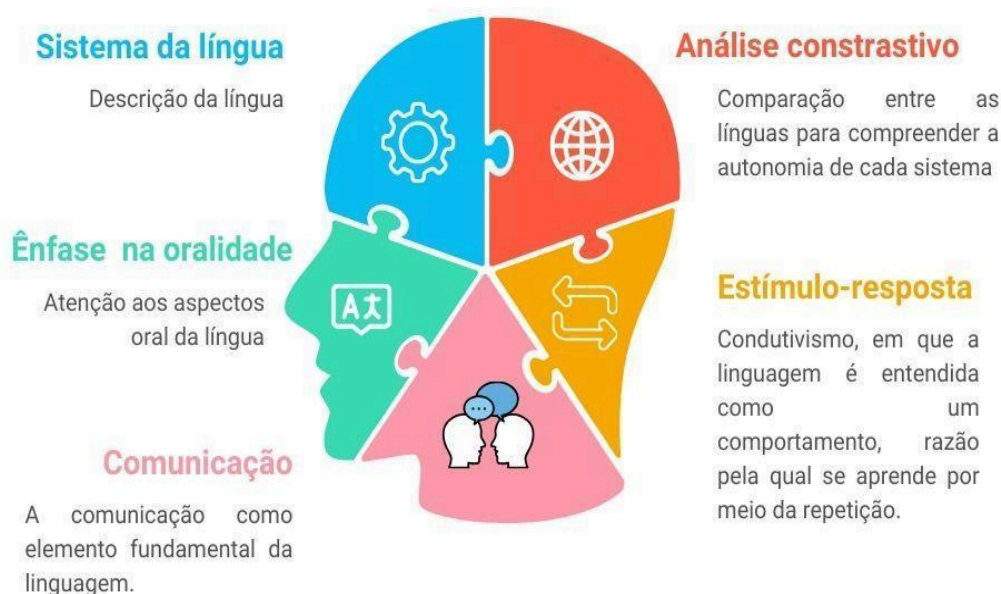
⁶ Original: es el verdadero protagonista de la clase: no sólo es modelo de lengua sino que debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p).

3.3 Método audiolingual

O método audiolingual, também conhecido como método áudio-oral, se desenvolveu no período pós-Segunda Guerra Mundial, principalmente nos Estados Unidos, durante a década de 1950 e início da década de 1960. Ele surgiu como resposta à necessidade de treinar rapidamente um grande número de soldados americanos em idiomas estrangeiros para fins militares e diplomáticos, motivo pelo qual está intimamente conectado à psicologia condutivista e à linguística estruturalista (Santos, 2020).

Nesse sentido, o método audiolingual tem sua concepção fundamentada na corrente do behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner, teoria a qual enfatiza a relação entre estímulo-resposta. No contexto educacional, o behaviorismo sugere que a aprendizagem ocorre por meio da imitação, prática e retorno positivo (Santos, 2020; Barreto, 2012). Na Figura 2, são apresentados os aspectos principais desse método.

Figura 2: Elementos do método audiolingual



Fonte: Elaborado pela a autora a partir do *Diccionario de Términos Claves* (2024).

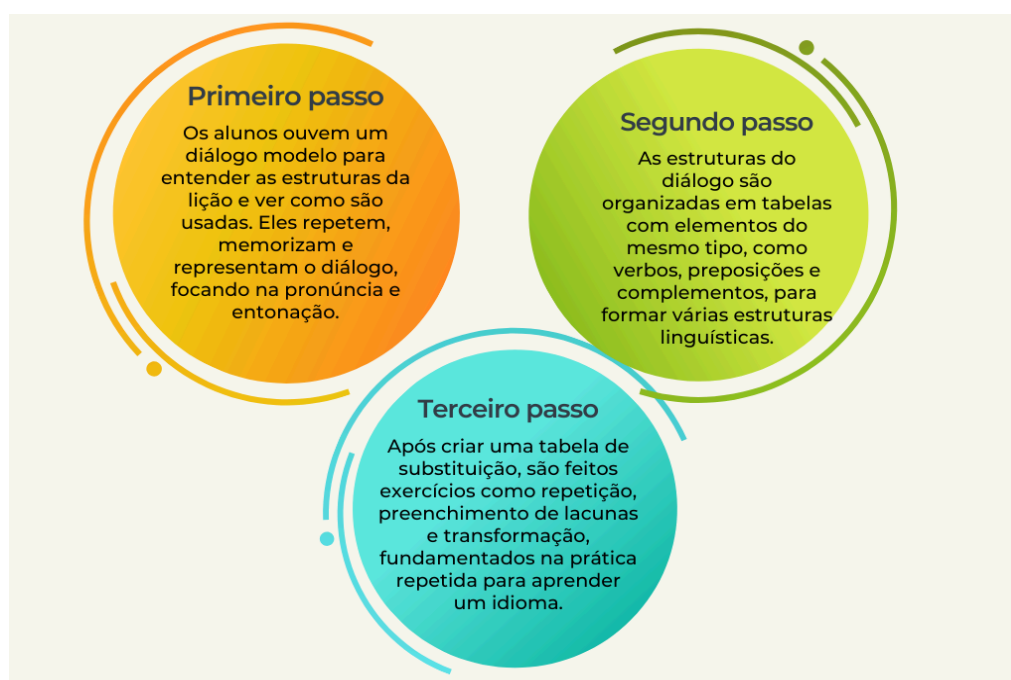
Nota-se que no método audiolingual a aprendizagem de línguas é baseada em uma concepção estruturalista, em que a língua é vista como um sistema de regras e padrões que devem ser internalizados pelos aprendizes. Assim, a ênfase recai sobre a repetição controlada de diálogos e estruturas gramaticais, juntamente

com a prática intensiva de habilidades de compreensão auditiva e produção oral (Santos, 2020; Jalil; Procailo, 2009; Barreto, 2012).

Os alunos são expostos a modelos linguísticos por meio de gravações, e são incentivados a repetir em uníssono o que ouvem, muitas vezes em padrões de "pergunta e resposta". A correção imediata do professor é essencial para garantir a precisão e a fluência na produção oral, pois o “erro não é tolerado, pois sua repetição levaria à consolidação de maus hábitos⁷” (Barreto, 2012, lección 04, p. 06). Em outras palavras, esse método coloca total atenção à memorização mecanicista e na construção de hábitos linguísticos “corretos” desde o primeiro contato com a língua-alvo.

Nesse sentido, a aula de língua conduzida por meio do método audiolingual se dá segundo os seguintes passos (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1983⁸ *apud* *Diccionario de Términos Claves*, 2024):

Figura 3- Condução de uma aula com o método audiolingual



Fonte: Elaborado pela autora a partir do *Diccionario de Términos Claves* (2024).

A partir desses passos, espera-se que o aprendiz consiga dominar a língua estrangeira, fazendo com que ele fale automaticamente e sem “ter que recorrer à

⁷ Original: error no se tolera, ya que su repetición conduciría a la consolidación de malos hábitos (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p).

⁸ RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

tradução a partir da língua materna⁹ (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p, tradução minha).

No que diz respeito à relação entre professor e aluno, o papel do professor no método audiolingual é bastante direcionado e controlador. O professor atua como um modelo linguístico, fornecendo exemplos precisos de pronúncia e estrutura gramatical, e corrigindo os erros dos alunos de forma imediata e sistemática. Os alunos, por sua vez, são vistos como receptores passivos de *input* linguístico, cujo papel principal é imitar e internalizar as estruturas e padrões apresentados pelo professor (Barreto, 2012; *Diccionario de Términos Claves*, 2024; Santos, 2020).

Apesar de ter sido amplamente utilizado durante um período significativo na história do ensino de idiomas, o método audiolingual enfrentou críticas em razão de sua ênfase excessiva na repetição e na memorização em detrimento da comunicação autêntica. Tais críticas, entre outras razões, contribuíram para a eventual evolução para abordagens mais comunicativas no ensino de idiomas (*Diccionario de Términos Claves*, 2024).

É fundamental destacar que os métodos de abordagem gramatical não se limitam apenas ao método tradicional, método direto e método audiolingual, uma vez que existem outros que foram e ainda são utilizados no ensino de língua estrangeira, tais como a resposta física total, o método sugestopedia, o silencioso, entre outros (Barreto, 2012). Tais métodos são comumente chamados de humanistas, por agregar concepções da área da psicologia ao ensino de idiomas (*Diccionario de Términos Claves*, 2024).

3.4. Ensino comunicativo de línguas estrangeiras

O ensino comunicativo de línguas é uma filosofia que coloca o foco na comunicação real, cujo insumo linguístico está alicerçado em situações cotidianas (Almeida Filho, 2020a; Santos, 2020; Souza *et al.*, 2023). Em vez de apenas aprender vocabulário e gramática, os alunos são incentivados a praticar a língua-alvo de forma autêntica, utilizando-a para se comunicar efetivamente. Isso envolve atividades que simulam situações da vida real, como diálogos, discussões e jogos de interpretação. Nas palavras de Almeida Filho (2020a, p. 50), o ensino

⁹ Original: tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna (*Diccionario de términos claves*, 2024, n.p).

comunicativo consiste no ato de “apoio à aquisição e aprendizagem de línguas no qual o princípio organizador mais importante é a interação comunicativa que se produz em ambientes de produção de sentidos e não primordialmente da forma gramatical”.

Essa abordagem também valoriza a interação entre os alunos, promovendo a colaboração e a troca de ideias. Além disso, o ensino comunicativo de línguas leva em consideração as necessidades, interesses dos alunos e a afetividade, adaptando o conteúdo para torná-lo mais relevante e motivador (Richards, 2006). Ao priorizar a comunicação, os alunos aprimoram suas habilidades linguísticas com mais eficácia, adquirindo fluência e confiança ao se expressarem na língua estrangeira. Assim, o ensino comunicativo de línguas promove um ensino e aprendizagem que proporciona insumos suficientes para atender as expectativas dos alunos para com a língua, que é se comunicar efetivamente.

Para tanto, o ensino comunicativo preza pela comunicação em contextos reais, o que logicamente envolve negociação de sentido entre pares. Por isso, a interação nessa abordagem é fator imprescindível, tendo em vista que é por meio dela que se busca “a construção do sentido, a formação dos conceitos, a negociação de significados e a troca de informação, elementos facilitadores da aquisição de linguagem” (Siloto, 2011, p. 47).

De acordo com Richards (2006, p. 42), o ensino comunicativo de línguas se fundamenta nas seguintes suposições:

1. O aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.
2. Tarefas e exercícios de ensino eficazes realizados em sala de aula oferecem oportunidades para os alunos negociarem o significado, expandirem seus recursos linguísticos, observarem como a linguagem é utilizada e participarem de trocas significativas entre os interlocutores.
3. A comunicação significativa é o resultado do processamento pelos alunos de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador.
4. A comunicação é um processo holístico que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas.
5. O aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem a análise e reflexão sobre a linguagem.
6. O aprendizado de idiomas é um processo gradual que envolve o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro. Embora os erros sejam um produto natural do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com precisão e fluidez.
7. Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado de idiomas, progridem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua.

8. O aprendizado de idiomas bem-sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação.
9. O papel do professor em um curso de idiomas é o de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado linguístico.
10. A sala de aula é uma comunidade em que os alunos aprendem por meio da colaboração e compartilhamento.

Por outro lado, as atividades propostas em sala de aula, no ensino comunicativo, oferecem oportunidades para o aprendizado indutivo e dedutivo da gramática e utilizam conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos (Richards, 2006). Além disso, as atividades permitem que “os alunos personalizem o aprendizado, aplicando o que aprenderam à sua própria vida”. Por isso, os materiais didáticos geralmente incluem textos autênticos para despertar interesse e fornecer modelos válidos de linguagem (Richards, 2006; Barreto, 2012).

Além do exposto, no ensino comunicativo o foco está no aluno, o que se diferencia dos métodos tradicionais de ensino de línguas. Ademais, há uma crescente atenção voltada para o processo de aprendizado em detrimento dos resultados alcançados pelos alunos, caracterizando a substituição da instrução focada no produto pela instrução focada no processo (Richards, 2006). Também é importante ressaltar o maior reconhecimento da natureza social da aprendizagem em relação à concepção dos alunos como indivíduos isolados e descontextualizados. Outra mudança significativa é a valorização da diversidade entre os alunos, considerando essas diferenças como recursos a serem reconhecidos e valorizados, em vez de obstáculos ao aprendizado. Por fim, há uma tendência crescente em dar ênfase às opiniões daqueles que estão dentro da sala de aula e na organização de teorias, em contraste com a simples valorização das visões daqueles que estão fora da sala de aula (Richards, 2006).

Portanto, o ensino comunicativo de línguas se destaca por promover a comunicação efetiva em situações reais, valorizando a interação entre os alunos e adaptando o conteúdo de acordo com suas necessidades e interesses. Além disso, essa filosofia de ensino considera a aprendizagem como um processo gradual e cooperativo, enfatizando a utilização de estratégias eficazes de comunicação, a fim de que os alunos aprimorem suas habilidades linguísticas e tenham um desempenho linguístico satisfatório ao se expressarem na língua-alvo (Richards, 2006). Dessa forma, o ensino comunicativo de línguas busca promover uma

aprendizagem mais autêntica, incentivando a colaboração, a valorização da diversidade e o reconhecimento do papel ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Richards, 2006; Barreto, 2012).

Após essas considerações, na seção seguinte, vou abordar a primeira manifestação de caráter comunicativo no ensino de línguas: o método nociofuncional, que deu origem à abordagem de ensino contemporânea denominada “abordagem comunicativa”.

3.5 Método nociofuncional

O método nociofuncional, também conhecido como método funcional, surgiu na década de 1970, como uma resposta às limitações caracterizadas no âmbito da abordagem gramatical. Esse método foi desenvolvido principalmente na Europa, quando o Conselho Europeu formou um grupo de trabalho para desenvolver um sistema único de ensino de língua (Barreto, 2012).

No método nociofuncional, destaca-se a importância de ensinar a língua de forma contextualizada e funcional, focando nas necessidades comunicativas dos alunos e em situações reais de uso da língua. Ao invés de se concentrar apenas na gramática e na estrutura da língua, esse método busca desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, capacitando-os a interagir ativamente em diferentes contextos. Segundo o *Diccionario de Términos Claves* (2024, n.p, tradução minha), o método nociofuncional tem a seguinte característica:

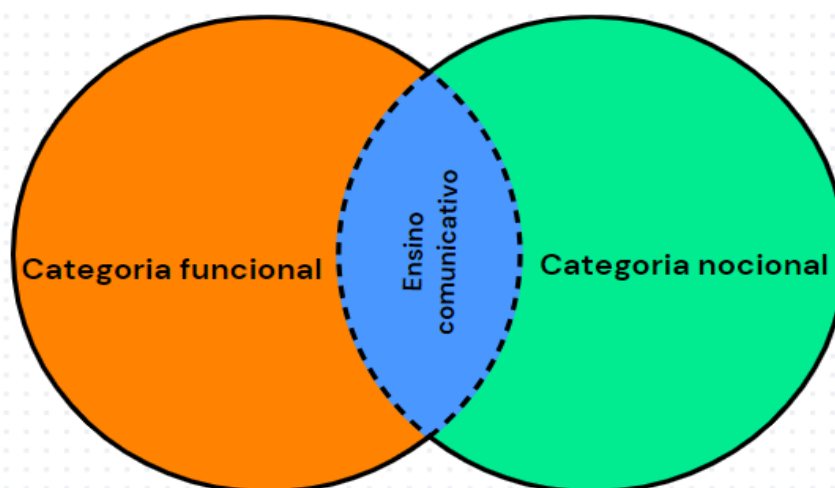
definir seus objetivos em termos de comportamento observável, que é descrito como um determinado nível de competência comunicativa. Para isso, é realizado uma análise da língua aplicando os conceitos de noção e função; as diversas combinações entre funções e noções dão origem a uma série de expressões linguísticas, e estas constituem a lista de expressões que os alunos devem ser capazes de usar adequadamente para tornar eficazes suas intenções comunicativas¹⁰.

¹⁰ Original: Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y éstos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativa (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p).

Conforme Melero Abadía (2004¹¹ *apud* Barreto, 2012, p. 04, lição 12), a compreensão do processo de ensino comunicativo tem suas raízes nos estudos de Hymes (1972), que introduziu uma nova perspectiva sobre a língua como um sistema de comunicação, em contraste com a visão anterior de considerá-la apenas como um instrumento autônomo. Essa nova concepção resultou numa reavaliação das práticas de ensino de idiomas, abrindo caminho para métodos inovadores e mais eficazes aos objetivos comunicativos dos aprendizes.

Nesse sentido, em 1972, Wilkins propôs as seguintes categorias para o ensino de língua, as quais deveriam considerar as intenções comunicativas, focando, portanto, no significado e não na forma, necessariamente:

Figura 4- categorias para ensino comunicativo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Barreto (2012).

A categoria funcional da linguagem está intrinsecamente ligada à intenção prática do falante ao se comunicar. Essa categoria engloba as diferentes funções comunicativas que utilizamos para expressar nossos propósitos ao falar. Por exemplo, quando nos apresentamos, fazemos pedidos, fornecemos informações ou expressamos insatisfação, estamos usando a linguagem de forma funcional, com o objetivo específico de alcançar um resultado prático na interação com os outros (Barreto, 2012)

Por outro lado, a categoria nocional refere-se à natureza semântico-gramatical da linguagem, ou seja, aos conceitos e ideias que

¹¹ MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjeras**. Madrid: Edelsa, 2000.

expressamos por meio dela. Esses conceitos podem incluir noções de tempo, quantidade, sequência, localização ou frequência, entre outros. Enquanto a categoria funcional está mais relacionada à intenção comunicativa do falante, a categoria nocional está relacionada aos conteúdos semânticos e gramaticais que são transmitidos por meio da língua para expressar diferentes ideias e conceitos (Barreto, 2012).

Para contemplar um ensino baseado nessas categorias, as atividades propostas devem ter um “caráter interativo e envolvam a participação dos alunos, especialmente em duplas e em grupos¹²” (Barreto, 2012, p. 09, lição 12). Isso porque, para essa abordagem de ensino, o estudante deve ser protagonista de aprendizagem e, portanto, da interação em aula. Para tanto, o professor deve ser o guia da aula, tornando-a significativa, em que as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são correlacionados aos conhecimentos novos.

Insta ressaltar que esse método de ensino ainda está presente no processo de ensino de língua estrangeira, posto que a compreensão sobre função e noção trazida por ela influenciou o surgimento da abordagem comunicativa, a qual valoriza a comunicação autêntica e a interação entre os alunos como elementos essenciais para o aprendizado linguístico. Dessa forma, na próxima seção, exploraremos essa perspectiva metodológica.

3.5.1 Abordagem comunicativa

Nas últimas cinco décadas, houve uma transformação significativa na concepção de ensinar e aprender língua estrangeira, com um deslocamento do foco tradicional na gramática para uma ênfase na competência comunicativa. Richards (2006) divide essa evolução em três fases: 1) abordagens tradicionais, 2) ensino comunicativo clássico e 3) ensino comunicativo moderno. Este último destaca teorias que priorizam o desenvolvimento da competência comunicativa. De acordo com o *Diccionario de Términos Claves* (2024, n. p, tradução minha):

A competência comunicativa é a habilidade de uma pessoa se comportar de forma eficaz e adequada em uma determinada comunidade de fala. Isso implica respeitar um conjunto de regras que inclui tanto as da gramática e

¹² Original: un carácter interactivo e impliquen la participación de los alumnos, especialmente en parejas y en grupos (*Diccionario de Términos Claves*, 2024, n.p).

outros níveis da descrição linguística (léxico, fonética, semântica), quanto as regras de uso da língua, relacionadas ao contexto socio-histórico e cultural em que a comunicação ocorre¹³.

Inicialmente introduzido por Noam Chomsky na linguística estruturalista em 1965, em seu livro *Aspects of the theory of syntax*¹⁴, no qual discute os paradigmas competência linguística e desempenho linguístico, o conceito de competência foi ampliado por Dell Hymes em 1972. Posteriormente, Michael Canale e Merrill Swain (1980) desenvolveram a teoria da competência comunicativa, que vai além dos aspectos gramaticais e semânticos da linguagem, incluindo componentes sociais e estratégicos. Para este artigo, não me aprofundo nas diferentes discussões e propostas sobre o conceito, motivo pelo qual apenas apresento as principais concepções dessa abordagem.

Dada à necessidade de um ensino que compreendesse a língua como um fenômeno indissociável da cultura e que necessita, portanto, da interação para a sua aquisição pelo falante, a abordagem comunicativa surge como resposta a rigidez da abordagem gramatical e dos métodos estruturalistas alinhados a ela, nas décadas de 1960 e 1970, quando um movimento de pesquisadores e educadores começou a reconhecer a necessidade de uma mudança de paradigma, priorizando a comunicação autêntica sobre a mera memorização de regras gramaticais (Grigolo, 2014).

Diante disso, a abordagem comunicativa tem se destacado no ensino contemporâneo por buscar desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, ou seja, fazer com que os alunos consigam se comunicar efetivamente, negociando sentidos com seus pares oralmente e por escrito. Nesse sentido, busca-se conduzir o aprendiz de língua, enquanto usuário, a usar progressivamente o seu potencial de selecionar os recursos linguísticos para expressar o que deseja, bem como “adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a competência discursiva” (Glossário Ceale, 2014, n.p).

Os defensores da abordagem comunicativa, como Almeida Filho (2020, 2014, 2013), enfatizam a priorização da experiência de adquirir a língua sobre a mera

¹³ Original: La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (*Diccionario de términos claves*, 2024, n. p).

¹⁴ CHOMSKY, A. N. **Aspects of the theory of syntax**. MIT press, 1965.

aprendizagem. Eles argumentam que o ensino deve se concentrar na comunicação compreensível, com temas relevantes e produção de sentido, valorizando a ação comunicativa. Isso implica na inclusão de situações contextualizadas de uso da língua-alvo no planejamento didático, na escolha de materiais e na avaliação da competência comunicativa (Grigolo, 2014; Abrahão, 2015).

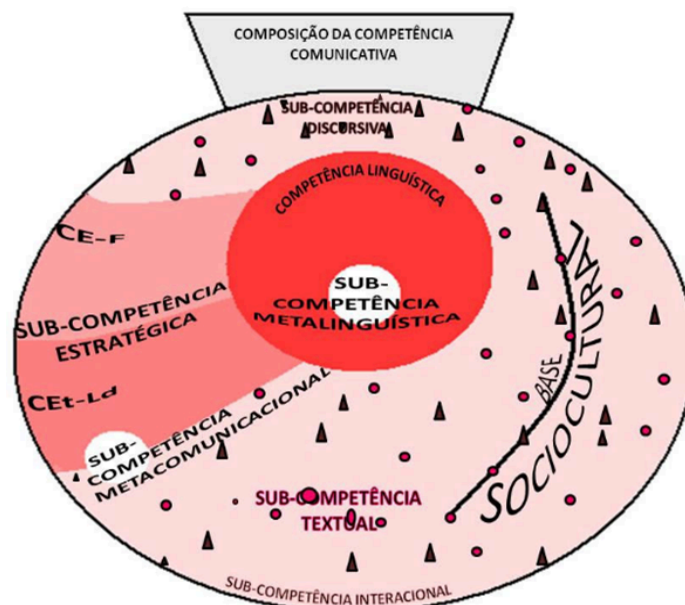
De acordo com Barreto (2012), nessa teoria de ensino parte-se da ideia de que o objetivo da língua é a comunicação. Isto é, o ensino de uma língua estrangeira deve estar fundamentado no conceito de noção e função, implicando numa “mudança na concepção da língua e do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez modifica o planejamento e o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula¹⁵” (tradução minha) (Barreto, 2012, p. 06, lição 13).

Existem diferentes propostas de modelo da competência comunicativa, entres as quais se destacam as seguintes: o de Canale e Swain (1983), o de Bachman (1990), o de Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCR, 2001 [2021]), o de Celce-Murcia (2007), o modelo de Cantero (2008), e o de Almeida Filho (2009). Essas propostas buscaram incluir outras dimensões para além da linguística e da pragmática, a fim de esclarecer quais seriam os fatores que influem na comunicação e a impulsionam. No entanto, opto por não abordar todas essas propostas, focando apenas na apresentação do modelo de Almeida Filho (2009), pois o considero uma versão mais atual e alinhado com a realidade brasileira. Vale ressaltar que essa proposta não se restringe apenas ao contexto educacional do Brasil.

Almeida Filho (2009) discute a complexidade da competência comunicativa a partir de uma perspectiva sociocultural, “compreendendo a competência linguística e as sub-competências metalinguística, discursiva, estratégica, metacomunicacional, textual e interacional” (Lopes, 2021, p.29). Este modelo da competência comunicativa está representado na Figura 5.

¹⁵ Original: implica un cambio en la concepción de la lengua y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez modifica el planteamiento y desarrollo de las actividades que se realizan en clases (Barreto, 2012, p. 06, lição 13).

Figura 5- Composição da competência comunicativa



Fonte: Souto Franco; Almeida Filho (2009).

A competência comunicativa é representada pelo círculo maior e abrange todas as habilidades de comunicação de um falante em uma língua. Dentro dessa competência, encontramos a subcompetência linguística, que se refere ao conhecimento das regras gramaticais e estruturais da língua. Além disso, há a subcompetência metalinguística, que engloba a habilidade de explicar conscientemente regras gramaticais com terminologia específica. A subcompetência interacional diz respeito à capacidade de se comunicar eficazmente com outras pessoas, verbalmente ou por escrito, em contextos específicos e moldados pelo contexto cultural (Souto Franco; Almeida Filho, 2009). Dentro dela, encontramos a sub-subcompetência discursiva, que se refere à habilidade de manter um fluxo de discurso contextualizado durante a comunicação, e a sub-subcompetência textual, que envolve a capacidade de produzir e compreender textos em diversos gêneros. Além disso, há o componente metacomunicacional, que trata da capacidade do falante de reconhecer e explicar aspectos significativos da comunicação, e a subcompetência estratégica, que engloba os elementos de adaptação e destaque na comunicação, incluindo os componentes formulaico, estético e lúdico, que permitem manter a fluidez comunicativa e suprir lacunas linguísticas quando necessário (Souto Franco; Almeida Filho, 2009).

Porém, para que se desenvolvam essas competências, é necessário assegurar que os alunos participem de atividades que os capacitem a alcançar objetivos de comunicação. Nesse sentido, o aluno assume um papel ativo enquanto o professor adota uma abordagem facilitadora do processo de aprendizagem. Cabe ao professor identificar e atender às necessidades linguísticas e individuais dos alunos, transformando a sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades comunicativas (Richards; Rodgers¹⁶, 2003 *apud* Souza *et al.*, 2023).

Para isso, é imprescindível criar um ambiente de aprendizagem no qual os aprendizes tenham a possibilidade de interagir, trocar ideias e solucionar problemas mediados pela língua de forma real e, portanto, contextualizadas. As práticas comunicativas que permitem isto incluem narrativas culturais, sessões de contação de histórias, entrevistas etnográficas, jogos de simulação cultural, análise de interações comunicativas, projetos etnográficos de linguagem e análise do contexto de fala. Essas estratégias têm como objetivo promover uma compreensão mais profunda da diversidade linguística e cultural, capacitando os alunos a se expressarem genuinamente em situações reais (Souza *et al.*, 2023).

Nesse sentido, nota-se que a abordagem comunicativa utiliza recursos metodológicos que auxiliam os alunos a aprender, criando situações favoráveis para a comunicação. Sendo assim, oportunizar um ensino comunicativo significa, de acordo com Almeida Filho (2013, p. 42):

preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Diante do exposto, fica evidente que o ensino comunicativo, conforme defendido por proponentes como Larsen-Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), reconfigura o papel do professor, passando de uma autoridade central a um facilitador do aprendizado. Nessa relação, “o aluno que adquire mais autonomia assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de

¹⁶ RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

estratégias e critérios para a autoavaliação¹⁷” (Barreto, 2012, p. 09, lição 13, tradução minha). Percebe-se que a dinâmica entre professor e aluno torna-se mais horizontal, com o professor atuando como um guia e apoio, em vez de um transmissor de conhecimento. Os alunos são vistos como participantes ativos, cujas experiências e interesses são valorizados no processo de aprendizagem (Lima, 2007; Jalil; Procaïlo, 2009; Santos, 2020).

Para um desenvolvimento genuíno da abordagem comunicativa, é essencial organizar o planejamento de ensino levando em conta as necessidades comunicativas dos alunos, priorizando os aspectos semânticos e discursivos da língua-alvo. Além disso, o ensino da gramática deve ser realizado em nível discursivo e pragmático, e as quatro habilidades devem ser desenvolvidas de forma integrada desde o início do processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, 2013). Por outro lado, o erro deve ser considerado parte integrante do processo de aprendizagem, oferecendo oportunidades para reflexão e correção, enquanto a ênfase recai sobre a compreensão e produção de significado, em detrimento da precisão gramatical (Barreto, 2012).

A utilização da língua autêntica ou semi-autêntica em sala de aula, a promoção da compreensão intercultural e o envolvimento dos alunos em atividades comunicativas em pares ou em grupos, focadas na resolução de problemas, são práticas fundamentais. A tolerância com o uso da língua materna como mediadora ou de suporte na aprendizagem de uma língua estrangeira, a atenção às variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, bem como a avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que os aprendizes podem efetivamente realizar, completam os princípios norteadores dessa abordagem (Almeida Filho, 2013; Jalil; Procaïlo, 2009; Santos, 2020).

À face do exposto, a abordagem comunicativa tem como características, segundo Brown (1994¹⁸ *apud* Souza *et al.*, n.p):

- Enfoque na comunicação real e no significado (não na forma);
- Aprendizagem centrada no aluno;
- Ênfase na interação oral;
- Uso da língua como meio e fim;

¹⁷ Original: el alumno que pasa a tener más autonomía, tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias y de criterios para la autoevaluación (Barreto, 2012, p. 09, lição 13).

¹⁸ BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

- Integração de habilidades linguísticas;
- Aprendizagem contextualizada;
- Uso de tarefas comunicativas:
- Enfoque no significado e na funcionalidade;
- Desenvolvimento de estratégias comunicativas.

Portanto, a abordagem comunicativa tem como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio de uma aprendizagem contextualizada e com a língua sendo vista de uma perspectiva funcional. É importante observar que essa abordagem não se limita à língua em si, pois considera fatores como o perfil do aprendiz, a cultura, a afetividade, entre outros elementos. É válido ressaltar que essa abordagem reconhece a língua como parte integrante da cultura, destacando assim a importância desta última no processo de aprendizagem. A cultura influencia diretamente a negociação de significados, como mencionado pela autora Kramsch (2013 [2017]).

4. Análise das metodologias: breves reflexões

Durante a minha formação, percebi a importância de desenvolver uma abordagem de ensino que pudesse ser aplicada no mercado de trabalho. As práticas docentes obrigatórias da graduação desempenharam um papel fundamental no meu desenvolvimento como futura professora. Foi nesse período que percebi a preferência por atividades que envolviam interação e comunicação em comparação com aquelas que exigiam a prática da estrutura da língua. Isso me fez refletir sobre a abordagem de ensino utilizada. No entanto, graças ao conhecimento adquirido sobre diferentes metodologias de ensino, pude tomar decisões fundamentadas e eficazes em minhas práticas diárias como professora.

Além disso, cheguei à conclusão de que é de suma importância que nós, professores, adotemos a abordagem comunicativa como uma filosofia que permeia nossa prática pedagógica. Tal afirmação se justifica porque o ensino comunicativo atende tanto às demandas contemporâneas quanto o principal objetivo de aprendizagem de nossos alunos: a capacidade de se comunicar eficazmente. Reconheço que seguir essa abordagem exige um esforço constante, pois implica estar sempre atualizado e desenvolver currículos e atividades que incorporem

materiais autênticos da língua-alvo, o que demanda tempo, dedicação e empenho. Infelizmente, muitas vezes é tentador para os professores de línguas estrangeiras recorrer a uma abordagem gramatical, pois isso simplifica o trabalho, criando um ambiente de aprendizado centrado na transmissão de regras gramaticais por meio de exercícios mecânicos. Nesse cenário, o professor se torna meramente um transmissor de informações, enquanto o aluno assume um papel passivo como receptor. No entanto, é essencial compreender que, ao adotar essa abordagem, a comunicação e a interação entre os alunos são frequentemente deixadas em segundo plano.

Junqueira Schmidt¹⁹ (1935 *apud* Almeida Filho, 2020b) argumenta que o ensino no Brasil tem sido ineficaz por diversos motivos, incluindo a falta de formação adequada dos professores e a ausência de um método de ensino. Essa compreensão nos leva a acreditar que o professor de línguas, especialmente o de língua espanhola, deve possuir uma formação sólida para facilitar o ensino, a qual é adquirida por meio da educação acadêmica e da formação continuada.

Nesse contexto, é evidente a importância de uma formação sólida para os profissionais da educação, a fim de garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Sem uma reflexão sobre as práticas de ensino, é provável que estas sejam pautadas apenas nas crenças individuais do professor, o que Almeida Filho chama de competência implícita. Para este autor (2020b, p. 28):

Há uma formação para ensinar línguas que o professor já traz consigo da vida que viveu até o momento ou que “aprendeu” sozinho. São imagens do ensino de línguas mantidas pelos docentes, imagens de professores a partir de experiências vividas na escola, memórias do processo de ensinar e aprender idiomas, crenças de muitos tipos, base para intuições e sacadas espontâneas, e também traços do caráter nacional que incidem na percepção de como deve ser o aprendizado de línguas. Tudo isso se condensou numa grande competência implícita, informal, de ensinar ou de aprender uma língua no quadro de percepções facultadas e que nos preenchem.

No entanto, é importante ressaltar que as crenças pessoais não devem ser o único suporte para o ensino de língua espanhola, uma vez que não estão necessariamente embasadas em teorias sistematizadas sobre métodos de ensino.

¹⁹ JUNQUEIRA SCHMIDT, M. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguiet & Cia, 1935.

Portanto, é evidente que o professor deve estar ciente da sua importância no processo de ensino e buscar estratégias que atendam efetivamente ao objetivo final: a aprendizagem do aluno. Nas palavras de Almeida Filho (2020b, p. 41):

A natureza e a qualidade do processo de ensinar e também do de aprender dependem de uma abordagem, isto é, de um modo de conceber o que é língua e como fazer para ensiná-la de acordo com o que os aprendentes também concebem o modo de aprendê-la e adquiri-la.

Conforme o excerto, o professor precisa ter uma abordagem que sustente sua prática pedagógica. Como futura professora, reconheço a importância de conhecer as diferentes abordagens e métodos de ensino para garantir uma prática eficiente e reflexiva. É fundamental que os professores de línguas sejam capazes de descrever de forma precisa e realista como ensinam, demonstrando uma compreensão profunda dos métodos e abordagens utilizados em sala de aula. Isso inclui a capacidade de explicar por que escolhem ensinar da maneira como o fazem e como isso afeta os resultados dos alunos, por meio de uma análise crítica das abordagens pedagógicas empregadas (Almeida Filho, 2020).

No entanto, entendo que a escolha e utilização das abordagens e métodos estejam alinhadas com as demandas contemporâneas da aprendizagem. Concordo com a importância de os professores estarem preocupados com a participação ativa dos alunos na construção de significados que reflitam suas identidades culturais (Nunes, 2018, Kramersch, 2017, Rodrigues, 2015). Portanto, a formação do professor deve ir além da ideia de que ele apenas se prepara para ensinar estruturas gramaticais, conceito que perdurou durante o século 20 e se estendeu até os anos 2000, de acordo com Almeida Filho (2020b).

Nesse contexto, é necessário que o professor seja culturalmente sensível e se alinhe às demandas e estudos contemporâneos sobre o ensino de línguas, reconhecendo que a língua não é uma estrutura em si mesmo. Por isto, considero que como professores, devemos aplicar metodologias que vislumbram a língua e o aprendiz como seres dinâmicos, motivo pelo qual fatores culturais devem estar também presentes, haja vista que somos mediados pela cultura tal como a língua. Tal ideia podemos concluí-la do excerto de Kramersch (2013 [2017], p.139):

Na diáde 'língua e cultura', língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora

da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

A citação de Kramersch ressalta a importância de uma abordagem que vá além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos, destacando o papel ativo da linguagem e da cultura na construção de identidades. Assim, enquanto profissional do ensino de espanhol, acredito ser fundamental ter conhecimentos das abordagens e métodos de ensino de forma consciente, sabendo analisá-los criticamente para um mundo globalizado e interconectado, em que a língua é a mediação das nossas ações.

Diante do exposto, é evidente que, das duas abordagens apresentadas no presente artigo, a abordagem comunicativa se destaca como a mais apropriada para o ensino de língua espanhola e de línguas em geral. Isso se deve ao fato de que essa abordagem compreende a língua como um instrumento vivo e dinâmico, mediado pela cultura. Ao contrário da abordagem gramatical, que trata a língua como um fim em si mesma e a entende como algo a ser aprendido por meio de estruturas e memorização de vocabulário, a abordagem comunicativa prioriza a interação e comunicação. O ensino comunicativo concebe a língua como tendo como objetivo principal a negociação de sentidos, intrinsecamente ligada ao contexto social e à função comunicativa.

Concordo com Rodrigues (2008, p. 49) quem diz que não “podemos considerar a comunicação no ensino de línguas como algo já pronto a ser aplicado”, motivo pelo qual as estratégias de ensino de línguas devem ser flexíveis e ajustáveis de acordo com as necessidades e contextos específicos dos aprendizes. Portanto, é fundamental reconhecer a importância de abordagem comunicativa que leve em consideração a interação, a prática e a adaptação às mudanças linguísticas e culturais.

Compreendo que no ensino de língua espanhola e línguas estrangeiras é fundamental que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem. Ele deve ter espaço para falar, interagir e ser protagonista de sua própria jornada de conhecimento. Em outras palavras, o aluno deve ter liberdade para transitar e se expressar nos diferentes contextos sociais, ao contrário das relações mais

tradicionais entre professor e aluno, em que o professor é visto como um mero transmissor de conhecimento e o aluno como um receptor passivo. Por isso, a abordagem comunicativa se mostra mais adequada para atender às necessidades dos alunos, que buscam uma comunicação inteligível, autêntica e eficaz. Para isso, é fundamental compreender a língua em sua indissociabilidade à cultura, o que torna a abordagem comunicativa ainda mais relevante.

Como futura professora de espanhol, estou ciente da importância de adotar a abordagem comunicativa como metodologia de ensino. Esta abordagem permite a aplicação de estratégias diversificadas, que atendem às necessidades de um grupo tão heterogêneo quanto o encontrado nas escolas públicas do Brasil. Através de atividades interativas, autênticas e contextualizadas, pretendo estimular os alunos a praticar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, tornando o aprendizado mais dinâmico e duradouro.

A relevância do ensino público exige uma constante motivação dos educandos, pois é comum nos depararmos com um público desmotivado e desencorajado, que teve uma experiência frustrante no aprendizado da língua materna. Isso leva muitos a duvidarem de sua capacidade de aprender uma nova língua. Portanto, a abordagem comunicativa pode motivá-los, colocando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, dando-lhes voz, o que historicamente lhes foi negado. Isso é especialmente importante no ensino de espanhol, pois muitos alunos não veem relevância cultural nesse idioma. Através de um ensino mediado pela cultura e interculturalidade, o espanhol pode ser apresentado sob uma nova perspectiva. No entanto, se adotarmos uma postura puramente gramatical, os alunos continuarão desmotivados a estudar e se interessar por essa língua.

Nós, professores de língua espanhola, devemos estar cientes e fundamentados na abordagem que utilizamos em sala de aula, pois isso fará toda a diferença na condução das aulas. A abordagem comunicativa nos permite apresentar um novo mundo aos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada, inclusive de sua própria língua materna. Geralmente, a língua materna é ensinada de forma gramatical, desconectada da realidade cultural e linguística. Portanto, é importante considerar a abordagem comunicativa para enriquecer o aprendizado dos alunos.

Em síntese, como professores, devemos ser comunicativos, ou seja, adotar a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, ser um professor comunicativo não significa que devemos negligenciar a gramática, mas sim utilizar a língua de uma maneira que promova a negociação de significados entre alunos e professores, visando construir uma compreensão mútua (Maia *et al.*, 2002 *apud* Rodrigues, 2008, p.49).

5. Considerações finais

Neste estudo me propus a oferecer visão geral sobre as duas principais abordagens, a gramatical e a comunicativa de ensino e métodos de ensino de línguas estrangeiras, utilizando como base uma revisão bibliográfica. Ao entrar nesse tema, explorei os métodos da abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, práticas pedagógicas que moldaram e moldam o cenário educacional ao longo do tempo aplicadas ao ensino de língua

Nosso objetivo foi fornecer uma visão panorâmica e atualizada das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras, destacando suas características, evolução histórica e como se dá o processo em sala de aula. Para isso, foi realizada pesquisa da literatura especializada, buscando compreender os enfoques de cada abordagem.

Ao longo desta pesquisa, examinamos de perto os principais métodos utilizados no ensino de línguas estrangeiras, desde o método tradicional, centrado na gramática e na tradução, passando pelo método direto que privilegia a exposição direta à língua-alvo até o método audiolingual que enfatiza a repetição e a prática oral, e finalmente a abordagem comunicativa que prioriza a comunicação real e o uso autêntico da língua. Assim, retomamos as perguntas orientadoras desta revisão bibliográfica:

1) No trabalho pedagógico, quais as diferenças entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa?

Embora não busco dar respostas definitivas, posso afirmar que, após revisão na literatura, as diferenças entre os métodos gramaticais e a abordagem comunicativa são significativas. Enquanto a abordagem gramatical prioriza o ensino da língua estrangeira por meio de regras gramaticais, exercícios de gramática e tradução, a abordagem comunicativa põe em evidência a necessidade da interação

em situações reais de comunicação, em que os alunos são incentivados a usar a língua de maneira significativa e autêntica. Enquanto a primeira tende a focar a precisão gramatical e a memorização de regras, a segunda valoriza a fluência, a compreensão e a produção de significado em contextos comunicativos variados. Tal compreensão sobre as diferenças metodológicas e suas implicações no ensino de língua nos leva a responder à segunda pergunta orientadora:

2) Qual a importância de conhecer as metodologias de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes?

A resposta a essa pergunta estará, fundamentalmente, condicionada à leitura atenta do que foi apresentado aqui, pois é a compreensão das diferentes metodologias que permitirá ao professor refletir sobre quais concepções melhor atendem a um ensino autêntico e culturalmente relevante. Ao compreender as especificidades e implicações de cada abordagem metodológica, o educador poderá tomar decisões informadas sobre como adaptar sua prática de ensino para promover um ambiente de aprendizagem que desenvolva de forma eficaz a competência comunicativa dos aprendizes.

Ressalto, contudo, que o nosso intuito não foi ditar qual método é melhor, mas sim apresentar uma síntese das principais concepções de ensino. Cada método ou abordagem pode apresentar a sua aplicabilidade, o que vai depender de fatores como o contexto, os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos. O que realmente importa é que o professor tenha consciência da abordagem e métodos que está utilizando, suas bases teóricas e suas implicações práticas, para poder adaptá-lo de acordo com as necessidades específicas de seus alunos e do contexto de ensino.

Além disso, insta reconhecer a importância de pesquisas futuras para ampliar as concepções metodológicas no ensino de línguas. A educação é um campo em constante evolução, e novas abordagens, técnicas e tecnologias estão sempre surgindo. Investir em pesquisa educacional contribui para a melhoria contínua da prática docente e para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e inclusivas, capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Por fim, destaco que este artigo não apresenta evidências empíricas e práticas da aplicação dos métodos e abordagens de ensino discutidos aqui. Ademais, esta pesquisa possui como limitação, devido a restrições de tempo, a

obtenção de materiais mais abrangentes para aprofundar os conceitos, bem como a impossibilidade de acessar todos os materiais em sua fonte original.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Sobre Competências de Ensinar e de Aprender Línguas. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Competências de Aprendizagem e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993 (reedição 2013).

_____. Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Linguística Aplicada. Brasília/UnB: Mimeo, 2020b.

_____. **Glossário de Ensino de Línguas na Perspectiva da Linguística Aplicada**. Produção Acadêmica, PGLA, Universidade de Brasília, 2020a.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FERNÁNDEZ, Gretel. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. *In.*: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FERNÁNDEZ, Gretel. (Orgs.). **Renide – referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2019.

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

BARRETO, A. B. P. C. M. **Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera**. Natal: IFRN Editora, 2012.

BOLACIO FILHO, E. S. Do Método ao pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de estudos de português língua internacional**, v. 1, n. 1, p. 65-79, 2021.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In.*: LLOBERA, Miquel. **Competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 1995. Tradução de Javier Lahuerta do artigo: From communicative competence to communicative language pedagogy, 1983.

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.

CANTERO SERENA, F. Complejidad y Competencia Comunicativa. In: **Revista horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.7, n.1, p. 71-87, 2008. Disponível em: . Acesso em: maio de 2021.

CELCE-MURCIA, M.. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In.: ALCÓN SOLER, Eva; SAFONT JORDÀ, Pilar (eds.). **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais/** Antonio Chizzotti. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, A. N. **Aspects of the theory of syntax**. MIT press, 1965.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. Volumen complementario Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. © de la traducción al español: Instituto Cervantes, enero de 2021. Disponível em:< https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_vol_umen-complementario.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=%20y>>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVES. CVC. In.: **Diccionario ELE- 1997-2024**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Acesso em: 08 fev. 2024.

FERNÁNDEZ, G. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in) coherentes de la enseñanza de español lengua extranjera. **Espanhol: ensino médio**, p. 292, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GRIGOLO, A. H. **A abordagem comunicativa e o letramento crítico: possibilidades de diálogo em um instituto de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2014.

HIDDEN, M. Écrit et méthode directe d'enseignement des langues: des innovations pédagogiques?. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 64-65, 2020.

HYMES, D. On communicative competence. *In.*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In.*: **Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. PUCRS**. 2009.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, p. 134-152, 2017.

LEFFA, V. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. Metodologia do ensino de línguas. *In.*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236

LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio**. Dissertação de Mestrado - Programa De Pós-Graduação Em Letras E Lingüística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

LOPES, Q. R. C. **Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE**. 2021. 279 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, 2021.

MAIA, A. M.; RABELLO, E.; CERVO, I. Z.; SANTOS, L. M.; PANS, M. I. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista desempenho**. N. 1, 2002

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

NUNES, C. C. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 219–241, 2019. DOI: 10.5433/1519-5392.2018v18n1p219. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/32675>>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ORTON, N. E.; NÓBREGA, A. N. A.; MILLER, I. K. O carregador cultural”: a (des) construção discursiva do mito do professor falante nativo. **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**, p.119-138, 2015.

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

REINOSO, F. L. H. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. **Encuentro**. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, v. 11, p. 141-153, 1999.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. [tradução Rosana S.R.Cruz Gouveia]. Special Book Services, SBS, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Approaches and methods in language teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUES, F. L. A. **Língua e cultura: sinergias indissociáveis no ensino-aprendizagem das línguas**. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior (Portugal), 2015.

RODRIGUES, L. D. C. **O cultural na aula de português como segunda língua a partir das ações de uma professora em uma escola bilíngue de Brasília: um estudo de caso**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Revista EntreLinguas**, p. 249-265, 2020.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguier & Cia, 1935.

SILOTO, L. H. **O ensino comunicativo de português língua estrangeira em contexto específico: uma reflexão sobre a sala de aula**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOUZA, G. R. B. de et al. **A abordagem comunicativa em aulas de língua estrangeira**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95205>>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. Competência comunicativa. In.: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014. Versão online. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>>. Acesso em: 17 de mar. 2024.