

3 O ensino de L2

Ao longo do tempo, diferentes abordagens e métodos estiveram em evidência no ensino de línguas estrangeiras. Devido à abrangência com que ambos os termos são usados e a fim de evitar uma imprecisão terminológica quanto ao objeto deste capítulo, cabe demarcar que nos referiremos a “abordagem” como termo que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto “método” tem sentido mais restrito e pode estar contido dentro de uma abordagem. Dessa forma, o método “não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem das línguas, mas das normas de aplicação desses pressupostos.” Cabe também estabelecer a diferenciação entre “Segunda Língua,” quando a língua estudada é usada fora da sala de aula pela comunidade em que vive o aluno e “Língua Estrangeira,” quando a comunidade em que o aluno vive não usa a língua estudada por ele. O termo mais abrangente que engloba ambos os conceitos é “L2” (Leffa, 1988, s.p.).²⁴

Historicamente, a metodologia com mais tempo de uso no ensino de línguas é a denominada Método da Gramática e Tradução, que visa primordialmente à leitura de autores clássicos na L2. Trata-se de um método que pressupõe o ensino da L2 através da Língua Materna (L1), por meio de traduções, memorização de listas de palavras, do conhecimento profundo de regras para juntar palavras em frases e do domínio da terminologia gramatical. Larsen-Freeman (2003) demonstra este método com materiais de uma aula de inglês em uma universidade colombiana. São recorrentes neste método exercícios de tradução e versão, como os descritos abaixo. Neles, os alunos devem traduzir uma lista de palavras contidas em um fragmento de *Life on the Mississippi* de Mark Twain da L2 (inglês) para a L1 (espanhol) e encontrar antônimos de outras palavras ocorridas no mesmo texto.

²⁴ Neste trabalho será utilizado o conceito de L2 como termo abrangente, válido tanto para “língua estrangeira” quanto para “segunda língua,” salvo nos casos em que tal diferenciação for pertinente.

Exercise 2A
 These words are taken from the passage you have just read. Some of them are review words and others are new. Give the Spanish translation for each of them. You may refer back to the reading passage.

ambition	gorgeous
career	loathe
wharf	envy
tranquil	humbly

Exercise 2B
 These words all have antonyms in the reading passage. Find the antonym for each:

love	ugly
noisy	proudly

Figura 6. Fragmento de exercícios. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Segundo a autora, esse método foi empregado no início do século XX com o objetivo de que os estudantes pudessem ler e apreciar a literatura estrangeira, bem como conhecer melhor a própria língua materna através do estudo da gramática da língua-alvo. Além disso, o exercício mental do aprendizado e o crescimento intelectual seriam benéficos, mesmo que fosse “[...] reconhecido que os estudantes provavelmente jamais usariam a língua-alvo,”²⁵ ou seja, a habilidade de se comunicar na língua-alvo não seria necessariamente um objetivo do ensino de L2 (Larsen-Freeman, 2003, p. 16).

Já o Método Direto focaliza o aprendizado da L2 através da própria L2, sem recorrer jamais à L1 do aprendiz. O professor não deve reagir às dúvidas explicando ou traduzindo, mas sim demonstrando aquilo que não foi compreendido. Larsen-Freeman (2003) ilustra esse princípio através de uma aula de inglês em uma escola secundária na Itália com a lição intitulada *Looking at a map*. Nessa aula, os alunos têm um mapa dos Estados Unidos em sala e devem ler um texto, em que são descritas as suas fronteiras políticas com o Canadá e o México e alguns de seus rios, lagos e montanhas mais importantes. Em um dado trecho está a frase *In the East is a mountain range called the Appalachian Mountains*. Quando um aluno afirma não compreender a expressão *mountain*

²⁵ “[...] it was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway.”

range, o professor não a traduz para o italiano, mas sim faz um desenho no quadro.

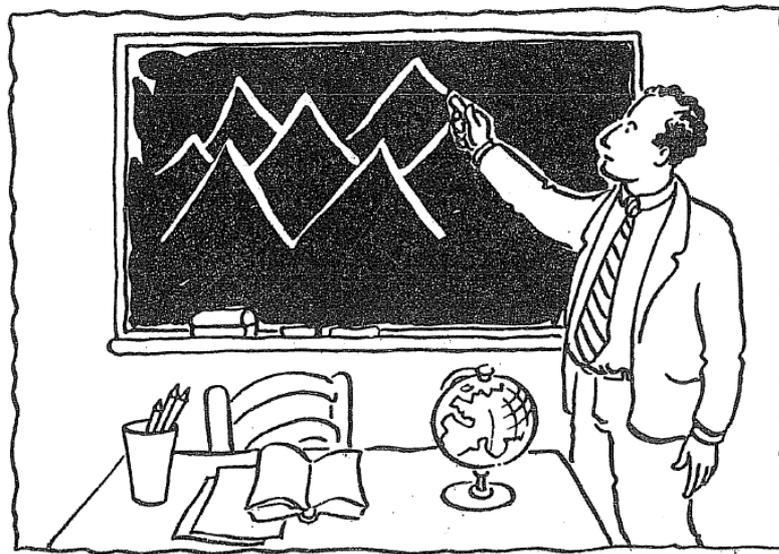


Figura 7. Representação de aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Enfatiza-se a língua oral, de forma que o exercício oral precede o exercício escrito e a pronúncia é levada em consideração desde o início dos estudos. Tanto a gramática quanto os aspectos culturais da L2 são ensinados indutivamente, pressupondo primeiramente a exposição à língua e então, posteriormente, a sua sistematização. A proposta do aprendizado de línguas é a comunicação e integra as quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever, nesta seqüência - no ensino de L2. Almeida Filho (1993, p. 47) afirma que a Abordagem Direta não criou firme tradição no Brasil e que nas décadas de 1960 e 1970, predominou “o estruturalismo linguístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiovisual.” Para o autor, o ensino indutivo que servia em tese para o Método Direto passou a servir para o Método Audiolingual.

O Método Audiolingual surge com a busca do aprendizado rápido da L2 durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército norte-americano teve dificuldades em encontrar os falantes fluentes em várias línguas estrangeiras de que precisava. Este método domina o ensino de línguas até o início da década de 1970 (Leffa, 1988). Em virtude de sua ênfase na língua oral, o aluno deveria primeiramente ouvir e falar, e somente ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados, para então ler e escrever. Essa ênfase na língua oral não deve ser confundida com aquela defendida pelo

Método Direto. Enquanto este enfatiza a aquisição de vocabulário através da exposição ao uso da língua em situações, o Método Audiolingual prioriza os exercícios de repetição de padrões de frases gramaticais (Larsen-Freeman, 2003). Segundo Leffa (1988), o Behaviorismo de Skinner foi o suporte em termos de aprendizagem, de forma que a língua é vista como um conjunto de hábitos a serem adquiridos através de um processo de estímulo e resposta. Assim, com vistas à automatização, são adotados os exercícios de repetição, substituição e memorização de diálogos, vocabulário e estruturas básicas. Quanto ao papel da gramática, em vez de se ensinarem explicitamente as regras da língua, ela deve ser aprendida por analogia indutiva. Larsen-Freeman (2003) demonstra os princípios do Método Audiolingual através de uma aula de inglês para iniciantes no Mali. A professora apresenta um diálogo entre duas pessoas e os estudantes ouvem atentamente, procurando memorizá-lo.

Two people are walking along a sidewalk in town. They know each other, and as they meet, they stop to talk. One of them is named Sally and the other one is named Bill. I will talk for Sally and for Bill. Listen to their conversation:

SALLY Good morning, Bill.
 BILL Good morning, Sally.
 SALLY How are you?
 BILL Fine, thanks. And you?
 SALLY Fine. Where are you going?
 BILL I'm going to the post office.
 SALLY I am too. Shall we go together?
 BILL Sure. Let's go.

Figura 8. Diálogo apresentado em aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Em seguida, toda a turma repete diversas vezes cada trecho do diálogo, antes de passar para a frase seguinte. Quando a turma tem dificuldades na frase *I'm going to the post office*, a professora reconstrói em etapas a frase de trás para a frente, para que os alunos repitam.

TEACHER Repeat after me: post office.
 CLASS Post office.
 TEACHER To the post office.
 CLASS To the post office.
 TEACHER Going to the post office.
 CLASS Going to the post office.
 TEACHER I'm going to the post office.
 CLASS I'm going to the post office.

Figura 9. Transcrição de aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Uma vez que os alunos consigam dizer a frase sem problemas, eles reconstruem o diálogo em pares diante da turma e a professora retoma a frase *I am going to the post office*, mostra uma figura de um banco e diz *I am going to the bank*. A partir do exemplo, os alunos entendem que deverão realizar essa operação de troca com novos sintagmas: *the drugstore*, *the park*, *the cafe*, *the supermarket*, *the bus station*, *the football field* e *the library*. Depois de falarem três vezes a frase *I am going to...*, a professora reinicia o exercício, porém sem mais falar as palavras, somente mostrando as figuras respectivas, e os alunos constroem mais uma vez a frase *I am going to...* e inserem o sintagma correspondente à figura mostrada.

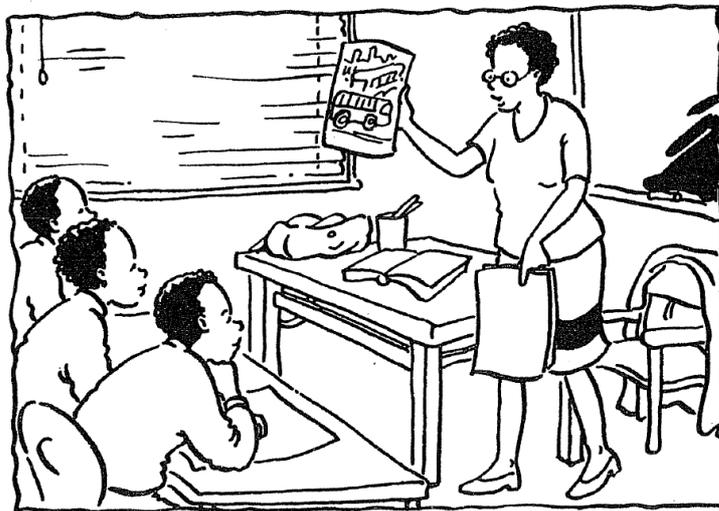


Figura 10. Representação de aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Na década de 1970, muitos professores e pesquisadores observaram que muitos estudantes conseguiam produzir frases de forma precisa em uma lição, mas não conseguiam usá-las apropriadamente quando se comunicando genuinamente fora da sala de aula. Percebeu-se que o sucesso na comunicação requer mais do

que somente o domínio das regras de uso lingüístico, que é necessário também saber quando e como dizer o quê para quem, o que Hymes (1971) define como “competência comunicativa.” Daí surge o Método Comunicativo, onde a competência comunicativa passa a ser o objetivo do ensino de línguas, que “[...] passa a se preocupar então com o uso de linguagem apropriada, ou seja, uma linguagem adequada ao momento e contexto em que ocorre o ato da fala e ao papel dos participantes neste ato” (Teixeira, 2008, p. 24). Não se trata de ensinar somente a forma da língua, mas sim o que se faz através dela. A língua não é vista como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos e não é vista somente como objeto de estudo, mas também o veículo para a comunicação em sala de aula. Por isso, os diálogos artificiais, elaborados para a apresentação de pontos gramaticais, são rejeitados.

Larsen-Freeman (2003) exemplifica esse preceito através de uma aula para vinte imigrantes adultos que vivem há dois anos no Canadá e estão entre os níveis intermediário e superior de inglês. Após algumas atividades em grupos, em que os alunos lêem a coluna de esportes de um jornal recente, os alunos selecionam as previsões feitas pelo jornalista acerca da próxima Copa do Mundo, o professor as escreve no quadro e os alunos buscam formulações alternativas para as modalizações presentes nas previsões.

Malaysia is very likely to win the World Cup this year.
Italy can win if they play as well as they have lately.
France probably will not be a contender again.
England may have an outside chance.

Figura 11. Fragmentos de aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Em outra etapa da aula, a turma se divide em grupos de três alunos cada, sendo que um membro de cada grupo recebe seis imagens que formam uma história, mas nenhuma palavra. Ele mostra a primeira imagem e os outros alunos do grupo tentam prever o que acontecerá na segunda figura. O aluno com as figuras diz se essas previsões estão corretas ou não e o jogo segue com as próximas figuras. Ao final, outra sequência de figuras é dada ao grupo e os alunos trocam seus papéis na atividade.

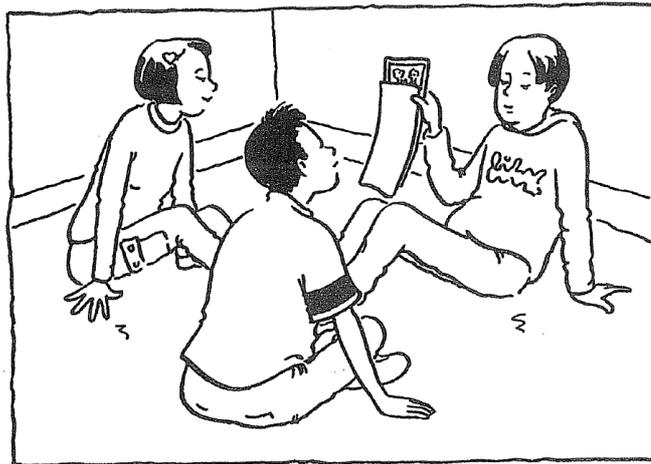


Figura 12. Representação de aula. Fonte: Larsen-Freeman, 2003.

Os jogos têm papel importante no Método Comunicativo, pois há neles traços em comum com os eventos comunicativos reais: a proposta de troca e o *feedback* imediato do sucesso ou fracasso da comunicação. Além disso, ao trabalharem em pequenos grupos, os alunos maximizam o volume de prática comunicativa que eles recebem (Larsen-Freeman, 2003). Segundo Nobuyoshi & Ellis (apud Almeida Filho & Barbirato, 2000, p. 30), as tarefas comunicativas devem:

[...] ter um propósito comunicativo (não apenas um objetivo linguístico); ter o foco na mensagem e não no código linguístico; ter algum tipo de “lacuna” (uma lacuna de informação ou de opinião); ser uma oportunidade para a negociação ao desempenhar uma tarefa; e permitir aos participantes a escolha de fontes (verbal ou não).

Os erros cometidos são tolerados e encarados como resultado natural do desenvolvimento das habilidades comunicativas e a gramática e o vocabulário são consequências das funções, dos contextos situacionais e dos papéis de seus interlocutores.

No Brasil, os primeiros livros didáticos importados preparados sobre uma base funcional-comunicativa apareceram na década de 1980. Neste contexto, em virtude da introdução dos pressupostos da abordagem comunicativa na aula de LE, surgiu uma nova organização de sala de aula como resposta aos descontentamentos causados pelo uso de métodos estruturalistas com ênfase no ensino da forma (Almeida Filho, 1993). De acordo com Almeida Filho & Barbirato (2000, p. 24), buscam-se hoje novos horizontes com experiências que possam ser inovadoras para a aula de línguas, transpondo a tradição estruturalista.

Trata-se de inovações dentro da perspectiva pós-estruturalista com “[...] o sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade [...].”

No Método Comunicativo privilegia-se, sempre que possível, o uso de material autêntico no processo de ensino e aprendizado, em que a competência comunicativa tem importância maior do que a correção gramatical. Buscando refletir as situações reais do uso da língua, os textos empregados em aula devem abranger as mais diversas formas, tudo “[...] ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material” (Leffa, 1988, p. 22). Portanto, a língua não deve ser simplificada para o ensino, e sim as tarefas devem ser adequadas para o aprendiz, a quem devem ser dadas oportunidades de ouvir a língua usada em comunicação autêntica.

A questão da autenticidade desempenha um papel relevante na seleção de textos a serem empregados nas aulas de L2. Nas palavras de Taylor (1994, p. 3), “[...] existe um sentimento generalizado de que aquilo que ocorre na sala de aula deve refletir a ‘vida real.’”²⁶ Entretanto, o autor destaca a importância de uma distinção clara entre os diferentes tipos de autenticidade existentes. Para Morrow (apud Taylor, 1994, p. 2), “um texto autêntico é um trecho da língua real, produzida por um falante ou escritor real para um público real e concebido para transmitir uma mensagem real de alguma espécie.”²⁷ Essa definição se assemelha a de Harmer (apud Taylor, 1994, p. 2), segundo a qual “textos autênticos (escritos ou falados) são aqueles concebidos para falantes nativos: são textos reais concebidos não para estudantes da língua, mas para os falantes da língua em questão.”²⁸ E Nunan (apud Taylor, 1994, p. 2), de forma sucinta, afirma que “[...] autêntico é qualquer material que não tenha sido especificamente produzido para o fim de ensino de língua.”²⁹

²⁶ “[...] there is a widespread feeling that what goes on in the classroom must reflect ‘real life’.”

²⁷ “An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.”

²⁸ “Authentic texts (either written or spoken) are those which are designed for native speakers: they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question.”

²⁹ “A rule of thumb for authentic here is any material which has not been specifically produced for the purposes of language teaching.”

Percebe-se que esses autores enxergam a autenticidade como uma qualidade dos textos em si. Já para outros autores a autenticidade é um traço do texto que só pode existir em um contexto particular. Para Hutchinson & Walters (apud Taylor, 1994), um texto só é autêntico no contexto para o qual ele foi originalmente concebido e segundo Widdowson (apud Taylor, 1994), nós percebemos e realizamos a autenticidade do texto no ato de interpretação. Breen (1985, p. 61) estabelece quatro tipos diferentes de autenticidade na sala de aula:

1. Autenticidade dos textos que podemos usar como *input* para nossos alunos.
2. Autenticidade das interpretações próprias dos alunos de tais textos.
3. Autenticidade das tarefas que conduzem ao aprendizado de língua.
4. Autenticidade da real situação social da sala de aula de línguas.³⁰

Segundo o autor, o foco principal nos debates sobre autenticidade no ensino de L2 tem sido na autenticidade dos textos, questão que ele aborda juntamente com a autenticidade das interpretações dos alunos. A esse respeito, ele reconhece o valor dos textos concebidos especificamente para o aprendizado de línguas bem como o valor dos textos produzidos com outras finalidades e afirma que “[...] textos autênticos para o aprendizado de línguas são quaisquer fontes de dados que servirão para ajudar o aluno a *desenvolver* uma interpretação autêntica [grifo no original]” (Breen, 1985, p. 68).³¹ Quanto à autenticidade das tarefas, o autor sugere que estas tenham dois objetivos simultâneos: o aprendizado e a comunicação. Assim, “podem-se escolher as tarefas que envolvem os alunos não apenas na comunicação autêntica com textos e com outros na sala de aula, mas também sobre o aprendizado e para a finalidade do aprendizado” (Breen, 1985, p. 66).³² E sobre o último ponto, relativo à autenticidade da real situação social da sala de aula de línguas, Breen (1985, p. 61) afirma que:

[...] o papel autêntico da sala de aula é fornecer as condições nas quais os participantes podem compartilhar publicamente os problemas, as conquistas e o

³⁰ “1. Authenticity of the texts which we may use as input data for our learners. / 2. Authenticity of the learners' own interpretations of such texts. / 3. Authenticity of tasks conducive to language learning. / 4. Authenticity of the actual social situation of the language classroom.”

³¹ “[...] authentic texts for language learning are any sources of data which will serve as a means to help the learner to *develop* an authentic interpretation.”

³² “In sum, tasks can be chosen which involve the learners not only in authentic communication with texts and with others in the classroom, but also about learning and for the purpose of learning.”

processo como um todo do aprendizado de uma língua em conjunto como uma atividade motivada socialmente e sustentada socialmente.³³

Dessa forma, o autor problematiza a noção de autenticidade e em certa medida contrapõe a ideia de que aquilo que ocorre na sala de aula deve refletir a “vida real” (Taylor, 1994), demonstrando que o contexto comunicativo referente ao aprendizado de L2 tem suas peculiaridades e que o emprego de materiais produzidos com finalidades diferentes do ensino de L2 não é suficiente para a autenticidade na sala de aula, nem é imprescindível para que ela ocorra. Afinal, “[...] se aquilo que acontecesse na sala de aula refletisse exatamente as condições do mundo exterior a ela, não haveria sentido algum na pedagogia” (Widdowson apud Taylor, 1994, p. 7),³⁴ já que sua função é facilitar e otimizar os processos de aprendizagem.

No momento em que nos encontramos, em que as novas tecnologias de informação e comunicação ganham cada vez mais espaço nas mais diversas práticas humanas, inclusive no ensino de L2, tornando o acesso a conteúdo na L2 cada vez mais fácil e veloz, cabe refletir acerca do papel e da própria natureza da autenticidade no ensino de línguas.

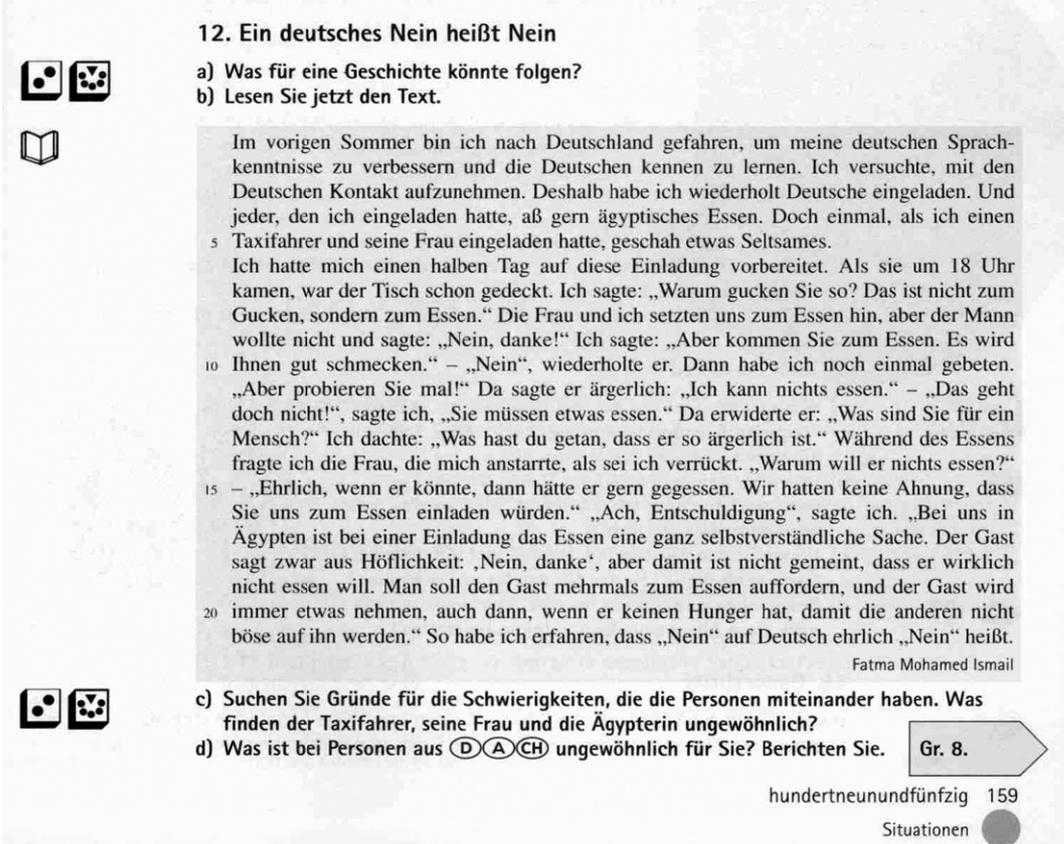
Outro ponto sobre o qual cabe uma reflexão apurada é a questão da interculturalidade inerente ao ensino de L2. Desde a segunda metade da década de 1980 vem se dando cada vez maior atenção na aprendizagem de línguas ao papel da competência intercultural. Esta deve despertar no aluno o interesse sobre os sistemas de valores e interpretações característicos do universo cultural da L2 e levar à percepção e à reflexão acerca das diferenças culturais em seu próprio meio. Essa postura se deve a uma avaliação dos resultados do ensino de L2 baseado no conceito pragmático-funcional, segundo a qual a competência comunicativa não tem o mesmo significado no mundo todo ou para todas as pessoas e que, portanto, os procedimentos de ensino não podem simplesmente ser exportados a partir de uma matriz para os mais diferentes mercados e cenários (Neuner & Hunfeld, 1993).

³³ “[...] the authentic role of the language classroom is the provision of those conditions in which the participants can publicly share the problems, achievements and overall process of learning a language together as a socially motivated and socially sustained activity.”

³⁴ “If what went on in classrooms exactly replicated the conditions of the world outside, there would be no point in pedagogy at all.”

Segundo Schneider (2010, p. 73), a competência comunicativa implica competência intercultural, pois

[...] ela requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato.



12. Ein deutsches Nein heißt Nein

a) Was für eine Geschichte könnte folgen?
b) Lesen Sie jetzt den Text.

Im vorigen Sommer bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennen zu lernen. Ich versuchte, mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gern ägyptisches Essen. Doch einmal, als ich einen
5 Taxifahrer und seine Frau eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames.
Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: „Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen.“ Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: „Nein, danke!“ Ich sagte: „Aber kommen Sie zum Essen. Es wird
10 Ihnen gut schmecken.“ – „Nein“, wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten. „Aber probieren Sie mal!“ Da sagte er ärgerlich: „Ich kann nichts essen.“ – „Das geht doch nicht!“, sagte ich. „Sie müssen etwas essen.“ Da erwiderte er: „Was sind Sie für ein Mensch?“ Ich dachte: „Was hast du getan, dass er so ärgerlich ist.“ Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt. „Warum will er nichts essen?“
15 – „Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, dass Sie uns zum Essen einladen würden.“ „Ach, Entschuldigung“, sagte ich. „Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit: ‚Nein, danke‘, aber damit ist nicht gemeint, dass er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird
20 immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden.“ So habe ich erfahren, dass „Nein“ auf Deutsch ehrlich „Nein“ heißt.
Fatma Mohamed Ismail

c) Suchen Sie Gründe für die Schwierigkeiten, die die Personen miteinander haben. Was finden der Taxifahrer, seine Frau und die Ägypterin ungewöhnlich?
d) Was ist bei Personen aus (D) (A) (CH) ungewöhnlich für Sie? Berichten Sie.

Gr. 8.
hundertneunundfünfzig 159
Situationen

Figura 13. Excerto de livro didático. Fonte: Funk, 2005.

Possíveis mal-entendidos e constrangimentos em situação de interação de falantes de L1 e L2 podem resultar tanto da falta de domínio do sistema linguístico quanto do desconhecimento das diferenças interculturais, como gestos ou regras de etiqueta. Dessa forma, torna-se tarefa dos livros didáticos antecipar tais problemas e sensibilizar o falante de L2 para tais situações. No livro *studio d B1* (Funk, 2005, p. 129), chama-se a atenção aos significados de gestos, que podem ser interpretados de formas diversas em diferentes culturas.

5 Andere Länder – andere Gesten

1 Zeichensprache

a) Lesen Sie die Bedeutungen und ordnen Sie die Bilder zu.

1. ■ Perfekt! Das hast du super gemacht!
2. ■ Gewonnen!
3. ■ Du schaffst das. Ich unterstütze dich.
4. ■ Du spinnst wohl!

b) Schauen Sie sich die Bilder an. Was wollen die Personen mit den Gesten genau „sagen“? Diskutieren Sie im Kurs.



Figura 14. Excerto de livro didático. Fonte: Vorderwülbecke & Vorderwülbecke, 1995.

Já no livro *Stufen International 2* (Vorderwülbecke & Vorderwülbecke, 1995, p. 159), chama-se a atenção para o significado da expressão “não, obrigado” através de um texto, em que uma mulher egípcia narra um mal-entendido ocorrido durante a visita de um casal de alemães em sua casa. Devido ao horário da visita, ela entendeu que deveria cozinhar para seus convidados, mas estes não compartilhavam dessa expectativa. Ao ser convidado a comer, o homem repetia “não, obrigado”, mas isso tinha significados diferentes para a mulher egípcia e seus convidados alemães. Na Alemanha, essa resposta é geralmente compreendida como sinal de que a pessoa efetivamente não deseja comer e qualquer insistência nesse sentido seria considerada desagradável. Já no Egito, é considerado polido que um convite desta oferta seja primeiramente rejeitado, de forma que o convite deve ser refeito algumas vezes, até que o convidado aceite comer. Através de situações desta natureza, procura-se então chamar a atenção para o fato de que o entendimento não se restringe ao plano estritamente lingüístico, sendo também necessários conhecimentos de ordem cultural no contato entre membros de meios diversos.

* * *

Este capítulo visou a demonstrar como o ensino de L2 se desenvolve constantemente e é influenciado por descobertas das mais diversas áreas de conhecimento e pelas condições e necessidades de ordem social e política. Esta interação com fatores tão diversos impulsiona o ensino para uma busca constante por experimentação e aprimoramento, como veremos também no próximo capítulo, que trata especificamente da correlação entre tecnologia e ensino de L2. Além disso, o capítulo abordou a questão da autenticidade de textos, interpretações, tarefas e situações que compõem a atividade de ensino e aprendizado de L2.