

## O conceito de abordagem de ensino de línguas em perspectiva complexa

*The concept of language teaching approach  
from a complex perspective*

Claudio Fernandes Baranhuke Júnior\*

\* Doutorando em Letras (2023-2027) pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Estudos da Linguagem (2020-2021) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Ingá (2020-2021) e em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2020-2021) pela Faculdade Unyleya. Graduado em Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas (2016-2019) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua como professor de língua inglesa desde 2017, exercendo a docência em escolas públicas, particulares, bilíngues e em centros de idiomas.  
Email:  
[claudiofbrj1998@outlook.com](mailto:claudiofbrj1998@outlook.com)

**Resumo:** O campo de estudos de Ensino de Línguas sempre esteve envolvido na (re)criação e/ou (re)categorização de termos e conceitos (cf. ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1997; BORGES, 2009, 2010, 2016; RICHARDS; RODGERS, 2014). Um desses constructos – se não uma das concepções mais discutidas nessa área – é o de Abordagem de Ensino de Línguas. Termo intrinsecamente alinhado (explícita e/ou implicitamente) às escolhas de procedimentos para o fazer docente. Nesse panorama, objetivo revisitar esse conceito e o re-conceituar a luz da Teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016). Para tanto, utilizo da pesquisa bibliográfica qualitativa-interpretativista. Como resultado, chego à definição de Abordagem de Ensino de Línguas como um padrão teórico de ensino de línguas, emergente na interação de oito agentes teóricos, dos quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, teoria de aquisição de segunda língua, competência da linguagem, habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno e concepção de professor.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas. Abordagem de Ensino de Línguas. Teoria da Complexidade.



Recebido em: 25-mai-2023  
Aceito em: 10-nov.-2023

**Abstract:** *Language Teaching scientific field has always been involved in the (re)creation and/or (re)categorization of terms and concepts (cf. ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1997; BORGES, 2009, 2010, 2016; RICHARDS; RODGERS, 2014). One construct – if not one of the most discussed conceptions in this area – is the Language Teaching Approach. Term intrinsically aligned (explicitly and/or implicitly) to the choices of procedures for teaching. In this context, I aim to revisit this concept and re-conceptualize it in the light of Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016). To do so, I used qualitative-interpretative bibliographic research. As a result, I defined the Language Teaching Approach as a theoretical pattern of language teaching, emerging in the interaction of eight agents: language conception, learning conception, second language acquisition theory, language competence, language skill, teaching unit, learner conception, and teacher conception.*

**Keywords:** *Language Teaching. Language Teaching Approach. Complexity Theory.*

## Considerações iniciais

Neste artigo<sup>1</sup>, tenho por objetivo visitar o conceito de Abordagem de Ensino de Línguas (ANTHONY, 1963) e o re-conceituar à luz da Teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016), dado que o campo de estudos de Ensino de Línguas sempre esteve envolvido na (re)criação e/ou (re)categorização de termos e

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado do recorte de uma parte da dissertação de mestrado do autor.

conceitos úteis a si (cf. ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1997; BORGES, 2009, 2010, 2016; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Ademais, após a definição clássica de Anthony (1963) para o conceito em análise, outras discussões emergiram sobre abordagens, como as de Almeida Filho (1997), Borges (2010) e Richards e Rodgers (2014), que precisam ser levadas em consideração. Além disso, a Era do Pós-Método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001), bem como a Era da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016) trouxeram novos insights para o Ensino de Línguas, que até então – 1963 – não eram focalizados, o que desencadeia no contexto atual de Ensino de Línguas uma lacuna teórica, a qual visto, com esse texto, propiciar uma primeira aproximação.

Este artigo se divide em quatro seções além das Considerações Iniciais e Finais, bem como das Referências. Em um primeiro momento, trato da área de Ensino de Línguas. Em seguida, trago à baila a discussão do que viria a ser uma Abordagem de Ensino de Línguas. Na terceira etapa, faço uma breve revisão da Teoria da Complexidade, para em seguida apresentar minha interpretação do conceito de Abordagem de Ensino de Línguas à luz da Teoria da Complexidade.

### **Ensino de Línguas**

Conforme Richards e Rodgers (2014), o bilinguismo e/ou multilinguismo, tanto no passado como no presente, é a regra, em vez de ser a exceção, como costuma ser repetido pelo senso comum. Logo, os autores defendem ser justo afirmar que o Ensino de Línguas sempre foi e, ainda, é uma questão prática humana.

Entretanto, segundo os pesquisadores, é somente a partir da segunda metade do século XX que esse campo do saber passa a ser visto cientificamente.

Tratando empiricamente do Ensino de Línguas – em meu caso, especialmente das línguas adicionais –, há a priori duas questões terminológicas e conceituais em jogo e que são de fundamental importância para o campo: o que viria a ser ensino e língua adicional?

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

O conceito de língua adicional, por sua vez, é mais moderno e abrangente do que o de segunda língua (L2)<sup>2</sup> e de língua estrangeira (LE)<sup>3</sup> e se refere, fundamentalmente, ao ensino de qualquer língua, aprendida após a consolidação da língua materna independentemente do contexto geopolítico (LEFFA; IRALA, 2014).

---

<sup>2</sup> Segunda língua é aquela que o estudante aprende no país em que ela é falada oficialmente.

<sup>3</sup> Língua estrangeira é aquela aprendida no país de origem do estudante, que é diferente daquela que está desenvolvendo.

Agora, enquanto área de pesquisa, de acordo com Howatt e Widdowson (2004), um dos primeiros grandes problemas do Ensino de Línguas seria a criação de um modelo de ensino que tivesse validade, relevância e eficiência nos diversos contextos possíveis nos quais o ensino pudesse vir a se desenvolver – a famigerada busca pelo Método ou Abordagem perfeitos, tanto que esse contexto histórico acabou por ser conhecido como Era dos Métodos e das Abordagens (HOWATT; WIDDOWSON, 2004; BORGES, 2010; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Mais recentemente, autores como Prabhu (1990) e, principalmente, Kumaravadivelu (1994, 2001), refutaram a necessidade de Métodos e Abordagens, apresentaram duras críticas a essas noções e propuseram um rompimento radical com esses conceitos; e, de forma geral, com a ideia de teorizar no Ensino de Línguas, o que veio a desencadear a chamada Era do Pós-Método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001), que teve e ainda tem grande impacto no campo de Ensino de Línguas contemporâneo.

Contudo, a visão praticista da Era do Pós-Método vem sendo criticada pelos adeptos do pensamento complexo ao ensino de línguas, os quais veem utilidade e validade nas duas Eras: a dos Métodos e Abordagens e a do Pós-Método. Larsen-Freeman (2012, p. 25-26), por exemplo, afirma que:

Acho que não apenas o termo “método” [lê-se também abordagem] no ensino de línguas e na formação de professores de línguas está firmemente estabelecido, mas também acredito que os professores precisam ter conhecimento de vários métodos. Os métodos não são pacotes intactos de práticas de ensino impostos de cima, mas sim conjuntos coerentes de links de pensamento em ação disponíveis para os professores interagirem e aprenderem. Essas investigações são vitais para o ensino

de línguas e para os professores definirem seu próprio senso de plausibilidade. Quando os métodos são vistos como conjuntos de princípios coerentes que se vinculam à prática, eles ajudam a atuar como um meio campo por meio do qual os professores podem esclarecer seus próprios princípios pedagógicos. Eles também contribuem para um discurso profissional no qual todos nós podemos nos engajar (Freeman 1991); eles desafiam os professores a pensar de novas maneiras e fornecem técnicas associadas com as quais os professores podem experimentar para chegar a novos entendimentos.

Portanto, uma vez possuindo o posicionamento epistêmico complexo para com o Ensino de Línguas, considero que ainda é relevante aos teóricos e aos professores de línguas entender, apropriar-se, experimentar, questionar e transformar conceitos e termos teóricos da área de Ensino de Línguas, como o de Abordagem.

### **Abordagem de ensino de línguas**

Anthony (1963), ressalta, já na década de 1960, a utilização “desnorteada” dos vocábulos: abordagem, método e técnica,

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

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

Em linhas gerais, de acordo com o pesquisador, uma “técnica levaria a cabo um método, que deveria ser coerente com uma abordagem.” (ANTHONY, 1963, p. 63); ou seja, em uma escala

hierárquica que vai da teoria à prática, a Abordagem ocupa o topo, abaixo, encontra-se o Método, seguido pela Técnica.

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

[um] conjunto de pressupostos correlatos que tratam da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé –algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar. (ANTHONY, 1963, p. 63-64)

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

Por sua vez, o conceito de Método, etimologicamente, advém da palavra grega “μέθοδος” (méthodos), em que “μέθ” (méta) significa “que segue” e “οδος” (hodos) quer dizer “caminho”. Isto posto, método seria um caminho a ser seguido para se chegar a um determinado fim. Nessa mesma linha de raciocínio, Anthony (1963, p. 65) define-o, como: “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele se contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental.” (ANTHONY, 1963, p. 65); ou seja, método é um plano ordenado, global e processual de práticas de ensino, mais ou menos prescritivas/normativas, necessárias para a aplicação efetiva de uma abordagem. Em outras palavras, seria o desenho prototípico de uma aula característica de uma determinada

abordagem. Vale demarcar que essa definição de Método não se confunde com o conceito de Metodologia, o qual se relaciona

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

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

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

Dessa forma, após essa breve explanação teórica, entendo haver a formação de uma tríade terminológica/conceitual entre os termos Abordagem-Método-Técnica, ou seja, um termo é interdependente do outro. Contudo, neste artigo, faço uma mutilação cartesiana desse conhecimento e dialogo somente o conceito de Abordagem de Ensino de Línguas com os pressupostos da Teoria da Complexidade.

### **Teoria da complexidade**

Compactuando com a visão de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e de Borges e Silva (2016), a Teoria da Complexidade pode ser vista de duas maneiras distintas – porém interconectadas. Por um lado, ela pode ser tomada como uma metáfora conceitual; isto

é, um artifício cognitivo utilizado para a compreensão de um fenômeno nos termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2001). Por outro, ela pode ser também interpretada como um arcabouço científico formal e autônomo – no sentido clássico do termo, apesar de afastar-se ontologicamente dessa perspectiva –, advindo do entrelaçamento de diversas teorias de vários campos do saber, uma espécie de “meta-teoria” (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Na constituição da constelação teórica da Teoria da Complexidade, enquanto ciência, Borges e Silva (2016, p. 21), alicerçadas em Larsen-Freeman e Cameron (2008), elencam as seguintes áreas do conhecimento progenitoras: matemática, física, biologia, meteorologia, química, neurociência, filosofia e muitas outras, que cederam suas teorias, conceitos, leis, metodologias para que ela emergisse.

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

[o] problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação.

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

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

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

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

Em linhas gerais, o objeto de estudo da Teoria da Complexidade – principalmente no Ensino de Línguas – é um tipo de sistema que é aberto, complexo, dinâmico, não-linear e, conseqüentemente, altamente sensível às condições iniciais e retroalimentação. Borges e Silva (2016), quando tratam desse assunto (baseadas em Bertalanffy, 2009[1968]), incluem o que se denomina sistema caótico.

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

Relativamente às características dos sistemas caóticos, em adição a complexidade e a adaptabilidade discutidas acima, conforme Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2009, 2014) e Borges e Silva (2016), há referência a outros onze traços: caoticidade, sensibilidade às condições iniciais e à retroalimentação, abertura, dinamicidade, emergência, imprevisibilidade, não-linearidade, vivacidade, estados atratores, auto-organização, formato fractal. Assim sendo, é justamente com sistemas que possuem as características acima expostas que a Teoria da Complexidade vai se importar.

### **Conceito de abordagem de Ensino de línguas em perspectiva complexa**

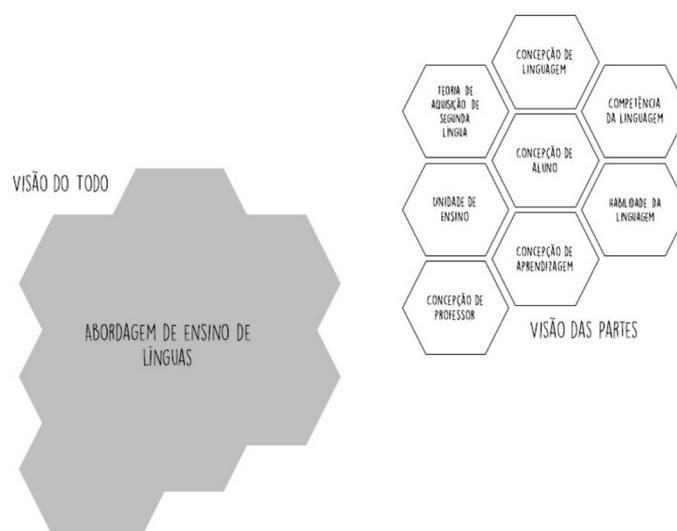
Conforme visto anteriormente, uma Abordagem de Ensino de Línguas, nada mais é do que uma teoria de ensino de línguas de natureza filosófica-axiomática que se sustenta em dois pilares, um tratando da natureza da linguagem (pressupostos da linguística) e outro lidando com a substância da aprendizagem (pressupostos da psicologia da aprendizagem).

Entretanto, em minha leitura de autores posteriores a noção de Anthony (1963), como Almeida Filho (1997), Borges (2010) e Richards e Rodgers (2014), percebo a presença de outros conceitos teóricos que necessitam ser acolhidos pelas abordagens de ensino de línguas, como: competência da linguagem, concepção de aluno, concepção de professor, habilidade da linguagem, unidade de ensino, teoria de aquisição de segunda língua etc. Conseqüentemente, a definição precisa ser refinada. Além disso, tendo por base a visão complexa do Ensino de Línguas

– que possuo, enquanto pesquisador e professor de línguas – esse paradigma também precisa ser aninhado.

Dessa forma, levando em consideração o que discuti anteriormente sobre Abordagens de Ensino de Línguas e sobre a Teoria da Complexidade, redefino o conceito de Abordagem de Ensino de Línguas da seguinte forma: Padrão teórico de ensino de línguas, emergente na interação de oito agentes teóricos, dos quais: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, teoria de aquisição de segunda língua, competência da linguagem, habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno, concepção de professor, e outros que podem vir a emergir; e que atuam como rotas teórico-didático-metodológicas de ensino de línguas.

Graficamente, represento essa redefinição conforme Figura 1 (cf. Figura 1). Na imagem, tento representar uma Abordagem de Ensino de Línguas como um todo (parte cinza) e com suas partes separadas (parte branca). Na visão do todo, temos os agentes estão em interação entre si, gerando um único padrão teórico, no qual o todo está nas partes e as partes estão no todo, em outras palavras, um fractal (MANDELBROT, 1988, 1989). Já na visão das partes, os agentes estão isolados de suas relações com os outros elementos do sistema (mutilados como diria Morin [1995]), mas que continua exibindo um padrão autossemelhante ao todo, servindo apenas para que se possa compreender o funcionamento do todo retrospectivamente e que se possa dinamizá-lo mais efetivamente no futuro.



**Figura 1:** Conceito de abordagem de ensino de línguas em perspectiva complexa

**Fonte:** O Autor.

### Considerações Finais

Busquei neste artigo apresentar uma redefinição do conceito de Abordagem de Ensino de Línguas a luz do Paradigma da Complexidade. Para tanto realizei, uma pesquisa bibliográfica qualitativa-interpretativista sobre Ensino de Línguas, Abordagem de Ensino de Línguas e Teoria da Complexidade. Como resultado, chego a definição de Abordagem de Ensino de Línguas em perspectiva complexa como um padrão teórico de ensino de línguas, emergente na interação de oito agentes teóricos – concepção de linguagem, concepção de aprendizagem, teoria de aquisição de segunda língua, competência da linguagem,

habilidade da linguagem, unidade de ensino, concepção de aluno, concepção de professor, e outros que podem vir a emergir, que atuam como rotas teórico-didático-metodológicas de ensino de línguas.

Dessa forma, acredito que, ao realizar este artigo, abro espaço para o aprofundamento das discussões sobre o tema, bem como apresento um amplo espectro de questões teóricas que precisam ser desenvolvidas tanto pelos teóricos do Ensino de Línguas quanto pelos professores de línguas; pois, com afirmado por Baranhuke Jr. (2021), para que tenhamos uma formação de professores realmente complexa é necessário o fornecimento de condições iniciais teóricas, isto é, o conhecimento profundo das Abordagens de Ensino de Línguas, neste caso.

## Referências

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

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

BARANHUKE Jr., C. F. **Ensino Complexo de Línguas Adicionais**: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

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

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

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogia de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 397-414. 2010.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997, p. 141-165.

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

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

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

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

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

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

PRABHU, N. S. There's no best method – why? **TESOL Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161- 176. 1990.

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