

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Centro de Letras e Comunicação



**Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas:
uma proposta de trabalho com ciclo complexo**

Juarez A. Lopes Jr.

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Mestrado
Área de Estudos da Linguagem



Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas: uma proposta de trabalho com ciclo complexo

Juarez A. Lopes Jr.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Pelotas, 2014

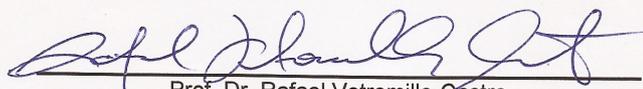
Juarez Aloizo Lopes Jr.

**Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas:
uma proposta de trabalho com ciclo complexo**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de concentração: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

31 de janeiro de 2014

Banca examinadora:



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Orientador/Presidente da Banca

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Wilson José Leffa
Membro da Banca

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas



Profª. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo
Membro da Banca

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

À minha esposa, Sabrina,
e aos meus filhos, Pedro e Lucas.
Meus mais valiosos sistemas complexos.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro pelo apoio e dedicação durante os dois anos de mestrado.

À minha esposa, Sabrina, primeira revisora de tudo que escrevi durante o curso e que sempre me incentivou a fazer o mestrado, até mesmo quando eu achava que não tinha conhecimento suficiente para tal.

Aos meus filhos, Pedro e Lucas, que souberam lidar com a ausência do pai durante vários sábados e domingos de estudo e que compreenderam que nunca é tarde para se voltar a estudar.

À minha amiga Ana Cláudia, minha consultora nas horas difíceis e com quem contei desde a seleção até a finalização da dissertação.

À Prof^a. Silvia Kurtz, que me mostrou o que não era um projeto de mestrado mas que ao mesmo tempo teve a disponibilidade de me mostrar como fazer um.

Às aulas da Prof^a Isabella Mozzillo na disciplina de Línguas em Contato, que, de tão interessantes, me deixaram na dúvida de que caminho seguir no início do curso.

Às aulas da Prof^a Cíntia Alcântara na disciplina de Aquisição e Aprendizagem de Línguas, que foram muito úteis para o meu trabalho.

Às aulas da Prof^a Letícia de Freitas, primeiramente na disciplina de Seminário de Pesquisa em Estudos da Linguagem, onde os ensinamentos e

feedback contribuíram para o desenvolvimento do projeto e depois na disciplina de Linguagem, Texto e Ensino que me fez ver a Linguística Aplicada com outros olhos.

Às aulas do Prof. Luís do Amaral na disciplina de Teorias Linguísticas, as quais forneceram um embasamento teórico de suma importância para futuros mestres em Letras.

Aos colegas mestrandos, especialmente à colega Gabriela Duarte, que sempre se mostrou disponível para me ajudar durante o curso.

À Prof^a Anne-Marie Moor, pela ação colaborativa e quem eu considero minha coorientadora.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus alunos, por tornarem essa pesquisa possível e ao mesmo tempo por me entusiasmarem a retomar os meus estudos.

*Quando nada acontece, há um milagre que
não estamos vendo.*

João Guimarães Rosa¹.

¹ ROSA, João Guimarães. O Espelho. In: _____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p.65

LOPES JR., Juarez A. **Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas: uma proposta de trabalho com ciclo complexo.**
Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

RESUMO

Em 1997, a autora Diane Larsen-Freeman publicou um inquietante artigo chamado “Ciência do Caos/Complexidade e Aquisição de Segunda Língua” (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesse trabalho, a linguista argumenta que há muitas similaridades entre a nova ciência do caos/complexidade e a aquisição de segunda língua. Diante das reflexões que tais ideias suscitam, pretende-se analisar a estrutura e a teoria da aprendizagem baseada em tarefas (*Task Based Learning*), sob a ótica da teoria do caos/complexidade. De acordo com Willis, J. (1996), essa abordagem comunicativa apresenta seis etapas, a saber: pré-tarefa, tarefa, planejamento, relatório, análise e prática. Como recorte em um universo tão amplo de pesquisa, tem-se a relação da teoria do caos/complexidade com o ciclo da tarefa – tarefa, planejamento e relatório (*task-planning-report*), enunciado por Willis, J. (1996). De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma abordagem complexa não se traduz em um método de ensino de L2 complexo. Este trabalho visa aproximar o trabalho seminal da linguista Diane Larsen-Freeman sobre a Teoria do Caos/Complexidade e Aquisição de Segunda Língua (1997) com a Aprendizagem Baseada em Tarefas proposita nove anos antes por Willis, J. e Willis, D. (1988). Esta dissertação de mestrado concluiu que o ciclo da tarefa pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo, uma vez que satisfaz suas regras de baixo nível, já que se trata de um sistema que é dinâmico, complexo, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável.

Palavras-Chave: teoria do caos/complexidade; aprendizagem baseada em tarefas; aquisição de segunda língua

ABSTRACT

In 1997, the linguist Diane Larsen-Freeman published a disturbing article called "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition"(LARSEN-FREEMAN, 1997). In this article, the author states that there are many similarities between the new science of chaos/complexity and second language acquisition. Faced with the reflections, which give rise to such ideas, one intends to analyse the structure and theory of Task Based Learning under the light of the Chaos/Complexity Theory. According to Willis, J. (1996), this communicative approach presents itself with six stages, namely: pre-task, task, planning, report, analyses and practice. As part of a so vast research area, one intends to relate the Chaos/Complexity Theory with the task cycle – task, planning and report – formulated by Willis, J. (1996). According to Larsen-Freeman and Cameron (2008), a complexity approach does not translate into a complexity method for teaching language. This work aims to approximate the seminal article by Diane Larsen-Freeman about the Chaos/Complexity Theory and Second Language Acquisition (1997) with Task Based Learning proposed nine years before by Willis, J. and Willis, D. (1988). To sum up, this dissertation aims to show that the task cycle may be characterized as a complex adaptive system, once it complies with the rules of such systems, that is, dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to the initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive and adaptive.

Keywords: chaos/complexity theory; task based learning; second language acquisition

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 1 do Grupo 1	76
Gráfico 2	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	77
Gráfico 3	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 2 do Grupo 1	82
Gráfico 4	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	83
Gráfico 5	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 3 do Grupo 1	87
Gráfico 6	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	88
Gráfico 7	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 1 do Grupo 2	92
Gráfico 8	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	93
Gráfico 9	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 2 do Grupo 2	96
Gráfico 10	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	97

Gráfico 11	Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 3 do Grupo 2	101
Gráfico 12	Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original	102
Gráfico 13	Frequência com que as características de um SAC emergiram, considerando a soma das aulas do Grupo 1 e do Grupo 2	103

SUMÁRIO

1 Introdução	15
1.1 Problema de pesquisa	16
1.2 Questões de pesquisa	17
1.3 Objetivos de pesquisa	18
1.3.1 Objetivo geral	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
2 Justificativa	19
3 Resolvendo problemas de terminologia	21
4 Referencial teórico	24
4.1 Teorias para Aquisição de uma Segunda Língua: uma revisão	24
4.1.1 O behaviorismo	24
4.1.2 O inatismo	25
4.1.3 As hipóteses de Krashen	25
4.1.3.1 A distinção entre aprendizagem e aquisição	26
4.1.3.2 A ordem natural	26
4.1.3.3 A hipótese de monitor	27
4.1.3.4 A hipótese do <i>input</i>	27
4.1.3.5 A hipótese do filtro afetivo	28
4.1.4 A aculturação	28
4.1.5 A hipótese da interação	29
4.1.6 A hipótese de <i>output</i> (produto)	29
4.1.7 A Teoria Sociocultural	30
4.1.8 O conexionismo	30
4.2 Teoria da Complexidade e Aquisição de Segunda Língua	31

4.3 Sistemas Complexos	33
4.3.1 O que é um sistema?	33
4.3.2 Qual é o sistema abordado neste trabalho?	33
4.3.3 As características de um sistema complexo	34
4.4 A língua como um sistema complexo	37
4.5 Sistemas Complexos e a sala de aula de L2	38
4.5.1 Existe um método complexo?	38
4.6 Condições para aprendizagem de uma segunda língua	42
4.7 Aprendizagem Baseada em Tarefas	42
4.7.1 O que é uma tarefa?	47
4.8 Seis proposições teóricas para a Aprendizagem Baseada em Tarefas	50
4.9 Tarefas no ensino de línguas	56
4.10 O ciclo da tarefa sob a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos	57
4.10.1 A tarefa	57
4.10.2 O planejamento	61
4.10.3 O relatório	62
4.10.4 O ciclo da tarefa	63
4.11 Um kit de ferramentas complexas	64
5 Metodologia	67
5.1. Contexto da pesquisa	68
5.2 Os sujeitos	69
5.3 Os dados	69
5.4 O instrumento de coleta	69
5.5 O instrumento de análise	69
6 Análise e discussão dos dados	71
7 Considerações finais	104
8 Referências bibliográficas	107

Anexos	110
Anexo 1 – Plano de aula 1	111
Anexo 2 – Plano de aula 2	113
Anexo 3 – Plano de aula 3	115
Anexo 4 – Folha dos Alunos – Aula 1	117
Anexo 5 – Folha dos Alunos – Aula 2	121
Anexo 6 – Folha dos Alunos – Aula 3	124

1 Introdução

Em 1997, a autora Diane Larsen-Freeman publicou um inquietante artigo chamado “Ciência do Caos/Complexidade e Aquisição de Segunda Língua” (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesse trabalho, a linguista argumenta que há muitas similaridades entre a nova ciência do Caos/Complexidade e a aquisição de segunda língua (L2). Diante das reflexões que tais ideias suscitam, pretendo, no trabalho que segue, analisar a estrutura e a teoria da Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), sob a ótica da Teoria do Caos/Complexidade. Essa abordagem comunicativa apresenta, de acordo com Willis (1996), seis etapas, a saber: pré-tarefa, tarefa, planejamento, relatório, análise e prática.

Como recorte em um universo tão amplo de pesquisa, tem-se a relação da teoria do caos/complexidade com o ciclo da tarefa – tarefa, planejamento e relatório (*task-planning-report*), enunciado por Willis (1996). Com este trabalho de pesquisa, busco mostrar que o ciclo da tarefa pode ser compreendido como um sistema adaptativo complexo, uma vez que nele podemos identificar suas diversas características, a saber: dinâmico, complexo, não linear, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável. Este trabalho ainda configura-se como uma contribuição abrangente à prática dos professores de inglês como segunda língua (L2), para que reflitam sobre aquilo que estão fazendo na sala de aula e também aquilo que não estão. Esta contribuição, em nível teórico, é fundamental para explicar essa abordagem descrita como forte por Ellis (2003). E, em nível pessoal, explicar para os entusiastas as razões pelas quais prefiro essa abordagem de ensino de inglês como L2.

1.1 Problema de pesquisa

A afirmação citada abaixo, do linguista Rajagopalan, me levou a visitar práticas passadas de ensino em relação ao meu objeto de estudo – a Aprendizagem Baseada em Tarefas. Ele afirma:

já se foi o tempo em que se acreditava em larga escala que a teoria seja a pré-condição para qualquer tipo de prática. Pelo contrário, há um consenso emergente de que elucubrações teóricas que não contemplem sua aplicabilidade na prática não valem nada. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165)

No final dos anos 80, uma inovadora série de livros didáticos foi lançada no mercado, cujos autores, Jane e Dave Willis², traziam a abordagem da Aprendizagem Baseada em Tarefas para as salas de aula, já estudada anteriormente por Prabhu (1987). Essa série de livros não via a aprendizagem de LE como um sistema linear, pois, na verdade, os livros abordavam uma técnica não linear em relação à aprendizagem de itens linguísticos. Por não satisfazer essa linearidade e previsibilidade esperadas por parte do mercado, a série não fez muito sucesso e, alguns anos mais tarde, foi retirada do meio acadêmico.

No entanto, o fracasso dessa série não se deu devido à falta de propaganda e promoção, uma vez que seus autores viajaram o mundo promovendo o livro, houve lançamento de obras explicando a abordagem (WILLIS, 1996), além da publicação de outros livros e artigos tentando ajudar professores a usarem essa abordagem (LEAVER e WILLIS, 2004). Hoje, é possível avaliar que uma questão definitiva, na época, foi a falta de embasamento teórico, ou melhor, a falta de uma teoria que abordasse a aquisição de uma segunda língua de forma não linear e imprevisível. Houve, ainda, outras tentativas de retomar a proposta, através de algumas outras séries de livros didáticos incorporando tarefas, como *Cutting Edge* (CUNNINGHAM e MOOR, 1999) e *Inside Out* (KAY e JONES, 2001); nessas duas séries foi constatada a linearidade na abordagem de itens gramaticais. Ainda assim, foi possível perceber que esses livros foram uma resposta das editoras para o mercado: uma mescla de duas abordagens para satisfazer aqueles professores que não estavam

²WILLIS, J. e WILLIS, D. *Collins Cobuild English Course*. Birmingham, Reino Unido: Collins Cobuild, 1988.

preparados, na época, para uma abordagem que não levasse em conta a linearidade no ensino de itens gramaticais, mas que, de alguma forma, gostariam de usar tarefas na sala de aula, pois parecia se tratar de uma nova tendência no ensino de Línguas.

A reflexão proposta por Rajagopalan, citada no início desta seção, alerta para a realidade de que nada valem teorias que não contemplem sua aplicabilidade na prática; também se pode dizer que práticas sem embasamento teórico geram desconfiança em sua aplicabilidade. Ou seja, teoria e prática devem andar “de mãos dadas”, como diria Drummond³, rumo ao desenvolvimento solidário de novas abordagens de ensino. No artigo pioneiro de Larsen-Freeman (1997), a autora lançou luz teórica diferente sobre a aplicabilidade de tarefas não lineares e imprevisíveis na sala de aula. Embora a Aprendizagem Baseada em Tarefas possa ser considerada como “inovadora” ou até mesmo como uma “ameaça” (ELLIS, 2003), dar a essa abordagem outro suporte teórico através da Teoria do Caos/Complexidade ajudará a aumentar a consciência em relação à sua versatilidade e eficácia na área da aquisição de segunda língua (WILLIAM, 2009). O desafio agora é tentar relacionar a Teoria da Complexidade, mais especificamente o conceito de Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), com o ciclo da tarefa que é parte central da Aprendizagem Baseada em Tarefas lançada quase dez anos antes, atualizando, assim, esta abordagem de ensino de LE.

1.2 Questões de pesquisa

O ciclo da tarefa, etapa principal da Aprendizagem Baseada em Tarefas, configura-se como um sistema adaptativo complexo, uma vez que, como parte de uma abordagem para aprendizagem de uma língua, contempla as características desses sistemas propostas por Larsen-Freeman (1997), a saber: o sistema é dinâmico, complexo, não linear, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável.

³“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”. Carlos Drummond de Andrade – Mãos Dadas (1940).

1.3 Objetivos de pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo principal investigar a abordagem de ensino de inglês como L2 chamada Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), mais especificamente o ciclo da tarefa, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analisar o ciclo da tarefa sob a perspectiva da Teoria da Complexidade;
- verificar a existência das características de um sistema adaptativo complexo nessa fase da abordagem;
- analisar se essa etapa contempla ou não as dez características de um sistema adaptativo complexo propostas em Larsen-Freeman (1997).

2 Justificativa

No final dos anos 80, uma nova abordagem comunicativa para o ensino de inglês como L2 chegou ao mercado. Essa nova abordagem de ensino – chamada Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) – estava embasada em quatro condições para a aprendizagem: a) exposição à língua; b) oportunidades para usar essa língua; c) motivação; e d) foco na estrutura. Essa abordagem de ensino postulava a não linearidade da língua, defendendo que durante seu principal estágio, o ciclo da tarefa, qualquer aspecto da língua poderia emergir. Essa abordagem de ensino também defendia uma abordagem léxica da língua, baseando-se, na época, nas 2500 palavras mais comuns da língua inglesa de acordo com o *corpus* de estudo da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Tal abordagem, na sua forma mais purista, não encontrou seu espaço no mercado, sendo criticada por alguns teóricos e professores devido aos seus problemas de implantação (ELLIS, 2009), e mesmo aqueles que na época se mostraram entusiasmados com a ideia tiveram que adaptar essa abordagem às suas necessidades e realidades de ensino (LOPES, 2004). Esta dissertação de mestrado propõe analisar a ABT, mais especificamente o ciclo da tarefa, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, e oferecer esse aporte teórico como base para a explicação de vários problemas encontrados pelos professores, inclusive o pesquisador, que tentaram usar essa abordagem de ensino de língua inglesa nas suas aulas. Este trabalho justifica-se também pela minha curiosidade em buscar uma teoria de aquisição de L2 que se apresente como uma alternativa para um melhor entendimento e até mesmo para um melhor uso da ABT, uma vez que acompanho de perto o desenvolvimento dessa abordagem desde o início dos anos 90. Durante esse tempo, fiz parte de todas as fases dessa abordagem – surgimento, desenvolvimento, declínio e adaptação – sempre buscando alternativas para adaptá-la à realidade das salas de aulas (LOPES, 2004).

A Teoria da Complexidade surge como alternativa para transformar, usando a ABT, o empirismo cotidiano encontrado nas minhas aulas em ciência linguística, pois é o endosso teórico que garante verdade acadêmica ao meu trabalho.

3 Resolvendo problemas de terminologia

É necessário, já no início desta dissertação de mestrado, abordar a terminologia usada ao longo deste trabalho.

Primeiramente abordo a diferença entre aquisição de uma segunda língua e aquisição de uma língua estrangeira. Leffa (1988), em seu artigo intitulado Metodologia do Ensino de Línguas, apresenta a seguinte diferença: no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno – como seria a situação de um aluno brasileiro que tenha ido estudar inglês na Inglaterra, por exemplo, esse aluno aprenderia a língua inglesa na sala de aula, mas ao sair da escola continuaria exposto à língua inglesa. Tem-se nesta situação o estudo da língua como segunda língua. Língua estrangeira é quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula. Um exemplo seria a situação do aluno que estuda inglês no Brasil. Esse aluno estaria exposto à língua inglesa somente quando estivesse em sala de aula, pois ao sair estaria exposto à língua da comunidade, neste caso a língua portuguesa. Apesar de estar ciente de que há tal diferença na literatura entre os termos segunda língua e língua estrangeira, optei, neste trabalho, por usar segunda língua, e a sigla L2, como termo mais abrangente.

Outros termos que são necessários definir são: metodologia, método e abordagem (*approach*, em inglês). De acordo com Leffa (1988), devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde sua fundamentação teórica, que sustenta o próprio método, até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método propriamente dito. Para Leffa (1988), abordagem é um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro da abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de

línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. É possível, também, dizer que um método é o procedimento, um guia ou o caminho a ser seguido. A metodologia estaria em um nível superior e seria o estudo dos métodos.

Neste trabalho, optei por usar a palavra abordagem ao referir-me à Aprendizagem Baseada em Tarefas, com base nas razões a seguir citadas. Primeiramente, pelo fato de vários autores, entre eles Willis (1996), Ellis (2003), Nunan (2004) e Willis e Willis (2007) usarem a palavra abordagem quando se referem ao estudo da ABT. Em segundo lugar, por concordar com esses autores no sentido de que a palavra mais adequada para descrever a aprendizagem baseada em tarefas seja abordagem, uma vez que descreve como as pessoas adquirem conhecimento acerca da língua e, a partir destas observações, declara as condições que promoverão um aprendizado satisfatório.

Um outro termo a ser definido é o próprio nome da abordagem. Em sua primeira publicação, Willis (1996) usa o termo Aprendizagem Baseada em Tarefas (*Task Based Learning*). Já Ellis (2003) usa o termo Aprendizagem e Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*Task Based Language Learning and Teaching*), no qual ele inclui a palavra ensino. Nunan (2004) intitula sua obra como “Ensino de Línguas Baseado em Tarefas” (*Task Based Language Teaching*). Também nesse mesmo ano houve a publicação de um livro editado por Leaver e Willis (2004), o qual foi chamado de “Instrução Baseada em Tarefas na Educação de Línguas Estrangeiras” (*Task Based Instruction in Foreign Language Education*). Nesta obra, as palavras aprendizagem e ensino foram totalmente substituídas por instrução. Já no ano de 2007, Willis e Willis (2007) usaram a palavra ensino no seu livro com o título “Ensino Baseado em Tarefas⁴” (*Doing Task-Based Teaching*) e continuaram usando a palavra ensino quando se referindo a essa abordagem no artigo publicado em 2010. No entanto, mesmo estando ciente de que há no mínimo três denominações diferentes para essa abordagem na literatura, optei, nesta dissertação de mestrado, por usar o nome inicial – Aprendizagem Baseada em Tarefas. A primeira razão para ter escolhido este nome é porque foi o primeiro usado

⁴Tradução minha.

para se referir a essa abordagem. Quando me confrontei com essa perspectiva pela primeira vez, no início dos anos 90, a palavra aprendizagem fazia parte do seu nome. Em segundo lugar, por considerar a palavra aprendizagem e não ensino ou instrução mais apropriada, uma vez que este trabalho faz a relação entre a ABT e a Teoria da Complexidade. De acordo com Willis (2010), o ensino não está diretamente ligado à aprendizagem, pois algumas partes do sistema linguístico são muito complexas para serem ensinadas explicitamente, mostrando assim a não linearidade⁵ do sistema, uma das características de um sistema complexo. Também de acordo com Willis (2010), ensinar não está diretamente ligado à aprendizagem, pois ensinamos “como” dizer coisas (ensinamos palavras e expressões), no entanto os aprendizes estão preocupados com o que eles estão dizendo (com o significado e o conteúdo). Isso aplica-se a todas as áreas da gramática e oferece uma explicação por que elementos gramaticais, os quais parecem tão simples e diretos, ainda são de difícil aquisição para os aprendizes. A ABT é uma abordagem de ensino de inglês como L2, na qual o desenvolvimento linguístico do aprendiz deve ser o foco no e não o ensino. Por estas razões, optei por usar Aprendizagem Baseada em Tarefas.

⁵Esta e outras características complexas serão abordadas posteriormente nesta dissertação.

4 Referencial Teórico

4.1 Teorias para aquisição de uma segunda língua: uma revisão

Há várias teorias e hipóteses sobre a maneira pela qual pessoas aprendem uma L2. Apesar desta grande variedade oferecida por vários teóricos, este capítulo irá abordar apenas oito: o behaviorismo, o inatismo, as hipóteses de Krashen, a aculturação, a hipótese da interação, a hipótese da produção (*output hypothesis*), a teoria sociocultural e o conexionismo.

4.1.1 O behaviorismo

Os behavioristas afirmam que a aprendizagem dá-se em termos de imitação, prática, reforço (*feedback* sobre o sucesso) e a formação de hábitos. De acordo com os behavioristas, toda a aprendizagem, seja verbal ou não, acontece por meio dos mesmos processos básicos. Os aprendizes recebem um *input* linguístico de outros falantes no seu ambiente e formam associações entre as palavras e objetos ou eventos (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.35). A aprendizagem é um comportamento observável, o qual é automaticamente adquirido por meios de estímulos e respostas em forma de repetições mecânicas (PAIVA, 2009). Muitas afirmações feitas pelos teóricos behavioristas foram baseadas em experimentos com animais, aprendendo uma variedade de respostas aos estímulos em laboratórios. A aplicabilidade dessa teoria para a aprendizagem natural de línguas por humanos foi fortemente desafiada por psicólogos e linguistas, em um primeiro momento, devido à inadequação do modelo behaviorista para explicar a complexidade⁶ envolvida na

⁶O termo complexidade na Teoria da Complexidade não significa complicado ou confuso, mas sim entrelaçado, que abrange vários elementos. Para fins de melhor compreensão, optei por escrever Complexidade com 'C' maiúsculo quando estiver referindo-me à Teoria da Complexidade e com 'c' minúsculo quando disser respeito à complexidade como um termo mais geral.

aprendizagem de uma língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.45). Outra reação importante ao behaviorismo foram os estudos da interlíngua, pois a simples comparação entre a aquisição de uma primeira e segunda língua não explica e não descreve a língua produzida pelos aprendizes de uma segunda língua (PAIVA, 2009).

4.1.2 O inatismo

A teoria de aquisição de línguas de Chomsky é baseada na hipótese de que o conhecimento inato dos princípios da Gramática Universal permite que todas as crianças adquiram a língua no seu ambiente, durante o período crítico de desenvolvimento. De acordo com a teoria de Chomsky, todos os seres humanos são biologicamente equipados com uma faculdade linguística, o dispositivo de aquisição da linguagem, o qual é responsável pelo estado inicial do desenvolvimento linguístico (PAIVA, 2009). Chomsky não fez qualquer afirmação sobre as implicações da sua teoria no campo da aquisição de uma L2. No entanto, alguns linguistas que trabalham com esta teoria têm defendido que a Gramática Universal oferece a melhor perspectiva para entender-se a aquisição de uma L2 (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.36). Críticas a essa abordagem têm origem no fato de inatistas obterem muito de suas evidências de estudos da complexidade do conhecimento linguístico de falantes proficientes da língua e da análise de suas próprias intuições sobre a língua. Críticos dessa visão argumentam que saber o estado final de conhecimento não é suficiente e que mais atenção deve ser dada ao desenvolvimento, o qual leva ao nível de domínio da língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.45).

4.1.3 As hipóteses de Krashen

A teoria de Krashen (1982) aborda cinco hipóteses sobre aquisição de L2, a saber: a da distinção entre aprendizagem e aquisição; a da ordem natural; a do

input; a do monitor e a do filtro afetivo. A seguir faço uma breve discussão sobre cada uma dessas hipóteses.

4.1.3.1 A distinção entre aprendizagem e aquisição

Krashen afirma que a distinção entre aprendizagem e aquisição seja talvez a mais fundamental de todas as hipóteses apresentadas por ele. De acordo com Krashen (1982, p.10) “há dois modos independentes de se desenvolver competência em uma segunda língua”. A primeira maneira é aquisição de L2. Esse processo é similar, se não idêntico, à maneira como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua (L1). É um processo inconsciente, pois o indivíduo não está ciente de que está adquirindo a língua, mas está somente ciente do fato de que está usando a língua para comunicação. A segunda maneira é pela aprendizagem da língua. A aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente de uma L2, a saber: as regras, o fato de o indivíduo estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas.

4.1.3.2 A ordem natural

Krashen baseou esta hipótese na observação de que, como aprendizes de L1, aprendizes de L2 parecem adquirir as características da língua alvo em uma sequência previsível. Ao contrário de intuição, as regras que são mais fáceis de serem explicadas (sendo assim mais fáceis de serem aprendidas) são as primeiras a serem adquiridas. Por exemplo, adicionar um “s” na terceira pessoa do singular em verbos no presente seria uma regra de fácil explicação, mas até mesmo falantes avançados de inglês como L2 falham em produzi-la na conversa rápida. Krashen observa que a ordem natural é independente da ordem na qual as regras foram aprendidas na sala de aula de L2 (KRASHEN, 1982, p.13).

4.1.3.3 A hipótese de monitor

De acordo com Krashen, a hipótese de monitor pressupõe que aquisição e aprendizagem são usadas de maneiras muito específicas. Normalmente, a aquisição dá início à comunicação na L2 e é responsável pela fluência. A aprendizagem possui somente uma função, a de monitor ou editor (KRASHEN, 1982, p.15). A hipótese do monitor sugere que regras formais, ou aprendizagem consciente, têm um papel limitado na *performance* da L2. Krashen postula que o monitor só é colocado em prática se três condições forem atendidas: tempo, foco na forma e conhecimento de regras.

- a) tempo: para que o aprendiz possa pensar sobre as regras conscientemente e usá-las de maneira efetiva, ele precisa de tempo;
- b) foco na forma: para usar o monitor de forma eficaz, somente tempo não é suficiente – o aprendiz também precisa estar focado na forma ou concentrar-se na correção;
- c) saber as regras: de acordo com Krashen (1982, p.16), “esta pode ser uma enorme exigência”, pois sabemos que nossos alunos são expostos a somente uma parte da gramática de língua e sabemos que mesmo os melhores alunos não aprendem todas as regras a que são expostos.

4.1.3.4 A hipótese do *input*

Na hipótese do *input*, Krashen (1982, p.21) faz a seguinte afirmação: a condição necessária (mas não suficiente) para que o aprendiz mova-se do estágio *i* para o estágio *i + 1* é que o indivíduo entenda o *input* que contenha *i + 1*, em que “entender” significa que o indivíduo está focado no significado e não na forma da mensagem. Em outras palavras, uma língua somente é adquirida quando pode ser entendida, língua essa que contém estruturas que estão um pouco além das que são conhecidas. A hipótese do *input* discorda das abordagens pedagógicas comuns no ensino de uma L2. Assim como Hatch (1978a, *apud* KRASHEN 1982, p.21) assinalou, esta pesquisa pressupõe que primeiramente devem-se aprender as estruturas e depois praticar essas estruturas na comunicação, desenvolvendo-se,

assim, a fluência. A hipótese do *input* de Krashen afirma exatamente o contrário: primeiro adquire-se o significado, e, como resultado, adquire-se a estrutura. A hipótese do *input* também presume que a produção oral (fluência) não pode ser ensinada diretamente. A fluência emerge sozinha durante o tempo de exposição. De acordo com Krashen (1982, p.22), a melhor maneira, e talvez a única, para ensinar fluência é simplesmente fornecer um *input* compreensível.

4.1.3.5 A hipótese do filtro afetivo

Como sua última hipótese, Krashen apresenta a do filtro afetivo. Essa hipótese afirma que fatores afetivos estão relacionados ao processo de aquisição de uma L2. Pesquisas têm mostrado que uma diversidade de variáveis relaciona-se ao sucesso na aquisição de uma L2. Para Krashen (1982), a maioria das variáveis estudadas pode ser colocada em três categorias:

- a) motivação – indivíduos com alta motivação geralmente apresentam uma melhor *performance* na aquisição de uma L2;
- b) autoconfiança – indivíduos com autoconfiança e uma boa imagem de si próprios saem-se melhor na aquisição de uma L2;
- c) ansiedade – baixo nível de ansiedade, medida como ansiedade pessoal ou na sala de aula, parece conduzir à aquisição de uma L2.

Para Krashen (1982, p.32), o professor efetivo é aquele que pode fornecer *input* e ajudar a tornar esse *input* compreensível em uma situação de baixa ansiedade.

4.1.4 A aculturação

O modelo da aculturação é mais uma teoria baseada no ambiente proposta por Schumann (1978). Após uma investigação longitudinal de alguns aspectos sintáticos, ele descobriu que “o sujeito que adquiriu a menor quantidade de inglês foi

aquele que estava o mais distante socialmente e psicologicamente da língua alvo do grupo” (SCHUMANN, 1978, p.34 *apud* PAIVA, 2009). Na visão de Schumann, a aquisição de uma L2 é resultado da aculturação, a qual ele define como “a integração social e psicológica do aprendiz com a língua alvo” (SCHUMANN, 1978, p.29 *apud* PAIVA, 2009). O modelo de aculturação afirma que os aprendizes terão sucesso na aprendizagem de uma L2 se houver menores distâncias sociais e psicológicas entre os aprendizes e os falantes da língua alvo (PAIVA, 2009).

4.1.5 A hipótese da interação

A hipótese da interação foi proposta por Hatch (1978) e Long (1981, 1996), *apud* Paiva (2009) em contraposição à hipótese de *input* de Krashen. Tanto Hatch como Long consideram que o *input* sozinho não é o suficiente para explicar a aquisição de uma L2. Hatch discorda que os aprendizes primeiramente aprendem as estruturas e logo após as colocam em uso. Ela considera o contrário, que “uma pessoa aprende como manter uma conversa, aprende como interagir verbalmente e devido a essa interação, estruturas sintáticas são desenvolvidas (HATCH, 1978, p.404 *apud* PAIVA, 2009). Larsen–Freeman e Long vão um pouco mais longe, afirmando que a hipótese interacionista é uma visão mais poderosa do que outras teorias, uma vez que invoca tanto fatores inatos quanto ambientais para explicar a aprendizagem de uma língua (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p.266, *apud* PAIVA, 2009).

4.1.6 A hipótese do *output* (produto)

Swain (1995) também coloca-se contrária à posição de Krashen sobre o papel do *input* e argumenta em favor da hipótese do *output* (produto). Afirma que o ato de praticar a língua ajuda os aprendizes a observarem a sua própria produção, fato que é essencial para a aquisição de uma L2. Ela explica que “os aprendizes podem notar o vazio entre aquilo que eles querem dizer e aquilo que eles podem dizer, os

levando a reconhecer o que eles não sabem ou sabem somente parcialmente” (SWAIN, 1995, p.126 *apud* PAIVA, 2009).

4.1.7 A teoria sociocultural

A teoria sociocultural é baseada nas palavras de Vygotsky, as quais afirmam que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental e a língua é um artefato cultural que medeia atividades sociais e psicológicas. Lantolf e Thorne (2007) defendem a ideia de que os princípios da teoria sociocultural podem ser aplicados para a aquisição de uma L2. Eles explicam que “a teoria sociocultural é baseada na perspectiva que não separa o indivíduo do social e argumenta que o indivíduo emerge de uma interação social e como tal é sempre um ser social” (LANTOLF e THORNE, 2007, p.217-8 *apud* PAIVA, 2009). É no mundo social que o aprendiz observa outros indivíduos usando a língua e assim os imita. É também com a colaboração de outros seres sociais que os aprendizes movem-se de um estágio para outro (PAIVA, 2009).

4.1.8 O conexionismo

O conexionismo busca explicar a aquisição de uma L2 em termos de representações mentais e processamento de informações enquanto rejeita a hipótese inatista (PAIVA, 2009). Os conexionistas atribuem maior importância ao papel do meio do que a qualquer conhecimento inato do aprendiz, argumentando que aquilo que é inato é simplesmente a habilidade de aprender e não estruturas linguísticas em específico (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.42). Os conexionistas argumentam que os aprendizes constroem seu conhecimento da língua através da exposição a milhares de exemplos de características linguísticas que eles aprendem. Assim, enquanto os inatistas veem o *input* linguístico no meio em que os aprendizes estão inseridos, principalmente como um gatilho para ativar o conhecimento inato, os conexionistas veem o *input* como a principal fonte de conhecimento linguístico (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p.42). O conexionismo,

assim como outras tentativas de explicar a aquisição de uma L2, pode estar situado na tradição filosófica e científica conhecida como emergentismo, que é inspirado nos estudos de sistemas complexos (PAIVA, 2009). Ellis (1998, p.631 *apud* PAIVA, 2009) explica o emergentismo como representações linguísticas, as quais emergem das interações em todos os níveis, do cérebro até a sociedade.

A seção a seguir oferece um olhar diferente. A aquisição de uma L2 pode ser considerada como um fenômeno emergente e, desta forma, pode ser vista por meio de lentes complexas com apoio na Teoria da Complexidade.

4.2 A Teoria da Complexidade e a aquisição de segunda língua

Em relação ao que me propus investigar, tomarei a Teoria da Complexidade como base teórica, uma vez que há muitas semelhanças entre tal aporte teórico e a aquisição de L2 que, de acordo com Larsen-Freeman (1997), são:

- a) os cientistas da Complexidade estudam sistemas não lineares complexos;
- b) eles estão interessados em como a desordem leva à ordem;
- c) eles estão interessados em como a complexidade surge na natureza;
- d) para alguns cientistas, a Teoria da Complexidade é uma ciência de processo ao invés de estado, de tornar-se ao invés de ser (GLEICK, 1987).

Segundo Larsen-Freeman (2008, p.38), a ciência da complexidade lida com sistemas que são complexos, não lineares e dinâmicos. Podemos então dizer que o estudo de tais sistemas é relevante na área da aquisição de uma segunda língua.

Na obra intitulada “*Complex Systems and Applied Linguistics*”, Larsen-Freeman e Cameron (2008) têm como objetivo apresentar a Teoria da Complexidade como uma ponte metafórica para os leitores e contribuir para o desenvolvimento de estrutura teórica complexa para a Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). Alguns autores, como Kevin R. Gregg (2010), em seu artigo de revisão “*Shallow draughts: Larsen-Freeman and Cameron on Complexity*”, criticou essa abordagem metafórica, dizendo que não há razão para se conduzir uma discussão em nível metafórico. O autor vai além, afirmando que

metáforas não são o tipo de coisa que se possa discutir. Pressupostos e postulados não têm origem em metáforas, nada tem origem em metáforas (GREGG, 2010). No entanto, não se pode descartar a afirmação de Bowers, o qual declara que “você não vê alguma coisa até que tenha a metáfora correta para percebê-la” (1990, p.132). Metáforas levam à teoria da mesma forma que o abstrato resume o rumo do concreto.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron,

metáforas não são apenas ferramentas literárias para ornamentar as línguas; elas são indispensáveis para a mente humana. Usamos metáforas quando necessitamos contemplar o abstrato, dar voz às dificuldades, ou entender o complicado. (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.11.Tradução minha)⁷

A escolha da Teoria da Complexidade como referencial teórico para este trabalho deu-se devido ao fato de que, diferentemente de outras atividades, tarefas não são lineares e previsíveis. Essas características das tarefas podem ser analisadas através da mesma teoria que é usada para outros sistemas não lineares e dinâmicos, tais como as condições climáticas e a economia.

De acordo com Ellis (2003, p.16), “uma tarefa tem como objetivo resultar em um uso da língua que tenha semelhança, direta ou indireta com a maneira que a língua é usada no mundo real”. Uma característica importante da Aprendizagem Baseada em Tarefas é o fato de os alunos estarem livres para escolher que formas linguísticas usar para transmitir o significado que eles pretendem transmitir para atingir os objetivos da tarefa proposta. Isso demonstra, em uma primeira análise, a não linearidade e a não previsibilidade do sistema. Tal comportamento do sistema mostra-se como uma afronta ao professor que passa a não ter o domínio do que os alunos realmente aprenderão em sala de aula. Professores que desejarem usar a ABT devem retirar o foco do ensino e preocupar-se mais com aprendizagem.

⁷Metaphors are not just literary tools for ornamenting language; they are indispensable to the human mind. Whenever we have to contemplate the abstract, voice the difficult, or make sense of the complicated, we turn to metaphor. (Larsen-Freeman and Cameron, 2008)

4.3 Sistemas Complexos

No seu artigo seminal de 1997 (*Chaos/Complexity Science and Second Language Aquisition*), Larsen-Freeman aborda sistemas que são descritos como sendo dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptáveis (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.142). Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.27) talvez a característica mais importante de um sistema complexo seja a mudança. Esses sistemas estão fluindo a todo momento e nunca param. Essa característica principal dos sistemas complexos – a mudança – justifica o seu uso neste trabalho de dissertação, uma vez que este está analisando o ciclo da tarefa, o qual sofre mudanças durante a sua execução.

4.3.1 O que é um sistema?

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.26), um sistema é produzido por um conjunto de componentes que interagem de uma maneira particular para produzir um estado ou forma geral em um ponto particular no tempo. De acordo com as linguistas, um sistema possui elementos que interagem para formar um todo interconectado. Um sistema complexo é um sistema com diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número, os quais são conectados e interagem de maneiras diferentes e alternadas.

4.3.2 Qual é o sistema abordado neste trabalho?

Julgo necessário definir, neste momento, qual será o sistema usado neste trabalho. A ABT é composta de seis etapas, a saber: pré-tarefa, tarefa, planejamento, relatório, análise e prática. Em um universo tão amplo de pesquisa, tomarei como recorte de pesquisa o ciclo da tarefa, o qual é composto pela tarefa, planejamento e relatório. Pretendo analisar, neste trabalho, o ciclo da tarefa como um sistema complexo e verificar a existência de suas características nessa etapa da

aprendizagem baseada em tarefas. Como definido anteriormente, um sistema é produzido por um conjunto de componentes e agentes que interagem de uma maneira particular para produzir um estado ou forma geral em um ponto particular no tempo. No caso do ciclo da tarefa os agentes do sistema são os alunos que interagem na busca de um resultado em comum juntamente com o professor, o qual está disponível para os alunos atuando como facilitador nesta fase. Os elementos desses sistemas são os livros, os CDs e o currículo escolar.

4.3.3 As características de um sistema complexo

Além das dez características citadas acima, que descrevem um sistema complexo, tais sistemas possuem atratores estranhos, os quais têm formato de fractais. As características de tais sistemas serão abordadas a seguir.

** Dinâmicos, complexos e não lineares*

Para alguns cientistas, a Teoria da Complexidade é uma ciência de processo ao invés de estado, de tornar-se ao invés de ser (GLEICK, 1987, p.5). O sistema pode ser caracterizado como dinâmico, pois se refere ao processo de tornar-se: um sistema que muda com o tempo e cujo estado futuro depende, de alguma forma, do seu estado presente. Em um sistema dinâmico complexo, tudo muda, a todo tempo (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.29).

O sistema é chamado de complexo não somente por incluir um grande número de elementos e agentes (DAVIES, 1988, p.22 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143), mas em especial pelo fato de que seu comportamento é mais do que o produto do comportamento de seus componentes individualmente. É complexo porque cada componente ou agente encontra-se em um contexto produzido por suas interações com os outros agentes. Em outras palavras, o comportamento complexo emerge a partir das interações dos seus componentes e agentes. Tal sistema não é construído apenas por um componente (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143).

Estes sistemas são também não lineares. Um sistema não linear é aquele no qual o efeito é desproporcional para a causa (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143). A não linearidade resulta da dinâmica das interações entre os elementos e os agentes do sistema. A interação entre os elementos e os agentes de um sistema complexo muda durante o tempo. Essa mudança causa a não linearidade (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.30). A não linearidade não significa que um item linguístico não é colocado após o outro, mas sim a desproporcionalidade entre causa e efeito. Um exemplo de não linearidade na sala de aula, como um sistema complexo, é o fato de que o professor não pode garantir que aquilo que ele está ensinando seja aprendido pelo aluno. O professor ensina X, o aluno, devido às interações com os outros agentes ou elementos do sistema, pode até aprender X, mas também pode aprender Y ou Z, que não era o objetivo do professor.

** Caóticos, imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais*

Os sistemas complexos podem ser caracterizados como caóticos, mas não no sentido moderno da palavra caos, que significa desordem e confusão, mas sim no sentido grego da palavra, o qual é explicado pela história como sendo o vazio de onde tudo surge. Caos refere-se simplesmente ao período de completa aleatoriedade no qual o sistema complexo entra irregular e imprevisivelmente (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143). Sabe-se que avalanches são causadas por deslizamento de terra, entretanto é impossível prever qual pedra desencadeará o deslizamento. Parece, então, que sistemas complexos não lineares comportam-se de forma regular até que o ponto crítico seja ultrapassado, tornando-os caóticos. Após tal evento, eles retornam à ordem (BRIGGS, 1992, p.19-20 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p.144).

Uma grande razão para o comportamento imprevisível do sistema é a sua sensibilidade às condições iniciais. Uma leve mudança nas condições iniciais pode ter uma grande implicação no seu comportamento futuro (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.144), um fenômeno conhecido como “efeito borboleta”, que supõe que se hoje uma borboleta bater as suas asas no Brasil, este movimento pode causar um

tornado no Texas no próximo mês. De acordo com Gleick (1987, p.8), pequenas diferenças de *input* podem rapidamente tornar-se diferenças esmagadoras no resultado.

** Abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao feedback e adaptáveis*

Sistemas que são abertos permitem a entrada de energia ou matéria. Sendo aberto, ele pode manter-se distante do equilíbrio e pode adaptar-se mantendo sua estabilidade (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.33). Se um sistema está aberto para um fluxo contínuo de energia, longe do seu ponto de equilíbrio, a entropia é evitável (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.145). A auto-organização é uma maneira de falar-se sobre a mudança de fase de um sistema complexo. Após a mudança de fase, pode-se dizer que o sistema auto-organizou-se para um novo padrão de comportamento. A auto-organização pode acontecer uma vez que o sistema adapta-se em resposta às mudanças. O sistema agora pode mover-se para uma outra região do seu espaço ou estado fase (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.59). A ordem que tais sistemas exibem é formada pelo fato de que eles são sensíveis ao *feedback* (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.145). O sistema é adaptável quando a mudança em uma área leva à mudança do sistema como um todo. O processo no qual o sistema ajusta-se em resposta às mudanças no seu ambiente é a adaptação, e os sistemas que funcionam dessa maneira são chamados de sistemas adaptativos complexos (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.33).

Como já mencionado anteriormente, a principal característica de um sistema complexo é a mudança. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.69) oferecem um breve resumo das características de mudança de um sistema complexo:

- 1) Estão em constante mudança;
- 2) Podem mudar suave e radicalmente;
- 3) Podem mostrar auto-organização através de mudanças de fases que produzem um comportamento emergente em um nível mais alto de organização;

- 4) Dentro ou perto de atratores mostram tanto estabilidade como variabilidade;
- 5) À beira do caos são flexíveis e responsivos;
- 6) Em regiões caóticas do seu estado fase são extremamente sensíveis a pequenas mudanças nas suas condições iniciais;
- 7) Dois ou mais sistemas complexos podem mudar em resposta ao processo de coadaptação de um ao outro.

Este trabalho de mestrado aborda o ciclo da tarefa como um sistema adaptativo complexo e pretendo demonstrar, ao longo da dissertação, as características acima referidas.

4.4 A língua como um sistema complexo

De acordo com vários pesquisadores da área da Linguística Aplicada, a língua possui um caráter fundamentalmente social. Pesquisas recentes na área das ciências cognitivas têm demonstrado que padrões de uso afetam enormemente as maneiras como a língua é adquirida, como é usada e suas mudanças. Esses processos não são independentes entre si, antes são facetas do mesmo sistema adaptativo complexo (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2009, p.1).

De acordo com esses autores, a língua como um sistema adaptativo complexo envolve as seguintes características-chave: a primeira reside no fato de que o sistema é constituído de múltiplos agentes (os falantes de uma comunidade) em interação. A segunda característica é que o sistema é adaptativo, isto é, que o comportamento dos falantes está baseado nas suas interações passadas que, juntamente com as interações presentes, alimentam o sistema em direção a um comportamento futuro.

O comportamento de um falante é o resultado de inúmeros fatores que variam desde restrições perceptuais até motivações sociais. As estruturas da língua emergem a partir de padrões inter-relacionados de experiências, interações sociais e mecanismos cognitivos (ELLIS e LARSEN FREEMAN, 2009, p.1). A visão da língua

como um sistema adaptativo complexo estabelece pontos de contato com várias áreas de pesquisa, incluindo a aquisição de uma L2.

A língua pode ser vista como um sistema dinâmico, não linear e adaptativo, composto por uma conexão de elementos bio-cognitivos, sócio-histórico-culturais e políticos que permitem pensar e agir em sociedade (PAIVA, 2011). De acordo com Paiva (2011), a língua está em constante evolução, da mesma forma que a aquisição de uma L2, e qualquer alteração em um de seus subsistemas pode afetar outros. A aquisição de uma L2 desenvolve-se através da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência.

Devido a essas características, julga-se relevante olhar para a aprendizagem de uma L2 como um sistema adaptativo complexo, tendo a Teoria da Complexidade como aporte teórico.

4.5 Sistemas Complexos e a sala de aula de L2

4.5.1 Existe um método complexo?

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.197), uma abordagem complexa não se traduz automaticamente em um método complexo para o ensino de línguas. Uma das razões apresentadas pelas autoras consiste no fato de não acreditarem que um método complexo seja possível, pois o ato de limitar o professor e os aprendizes a certas técnicas ou atividades seria contrário à Teoria da Complexidade. Devido à complexidade da língua e dos aprendizes, o professor vai precisar usar uma ampla variedade de atividades e técnicas dando suporte para a aprendizagem. Outra razão apresentada pelas autoras reside na ideia de que o esforço de desenvolver um método complexo seria fútil. Assim como a língua, métodos são dinamicamente adaptáveis em seu uso.

No entanto, as autoras discutem a possibilidade do desenvolvimento de uma abordagem complexa para o ensino de línguas. Elas sugerem quatro componentes

como pontos de partida úteis para a construção de uma abordagem complexa para o ensino e aprendizagem de uma língua. São eles:

- 1) Tudo está ligado;
- 2) A língua é dinâmica até mesmo quando ela está estática;
- 3) A coadaptação é uma dinâmica chave;
- 4) Ensinar é gerenciar a dinâmica da aprendizagem.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.198), uma perspectiva complexa da sala de aula destaca as ligações em todos os níveis de organização social e humana, que partem da mente da pessoa em si até o contexto sociopolítico da aprendizagem de uma língua, como também por escalas de tempo, desde a atividade de sala de aula a cada minuto até o ensino e aprendizagem durante a vida. Este componente sugerido pelas autoras pode ser identificado quando se usa a Aprendizagem Baseada em Tarefas, uma vez que todas as ações de ensino da aprendizagem durante as etapas dessa abordagem, mais especificamente no ciclo da tarefa, estão interligadas e criando vários subsistemas, influenciando um ao outro e compondo um sistema maior.

A língua é dinâmica, e para a sala de aula de línguas isto implica dizer que aquilo que previamente era tido como objetivo – a língua alvo – deixa de existir em qualquer forma simples e surgem vários problemas para serem resolvidos: a dinâmica da língua deve ser removida para produzir uma versão congelada ou estática de uma língua para o seu aprendizado e/ou deve haver a tentativa de ensinar o sistema dinâmico da língua viva? Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.199) insistem que a língua é sempre dinâmica, até mesmo nos casos em que uma versão congelada ou estabilizada da língua é usada em um currículo, livro de gramática e teste: tão logo a língua seja “solta” na sala de aula ou na mente dos aprendizes, ela torna-se dinâmica.

Dentro da sala de aula, a dinâmica do uso da língua por parte dos professores e alunos leva à emergência de recursos linguísticos dos aprendizes e de um dialeto próprio, sendo que fora da sala de aula ainda há o surgimento de variedades de língua franca (JENKINS, 2000 *apud* LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008,

p.199). A ABT, mais especificamente no ciclo da tarefa (que é o objeto de estudo deste trabalho), pressupõe que a língua não seja tratada como um construto estanque, uma vez que esta etapa pode ser vista como um sistema aberto, o qual é suscetível às influências de fora do sistema. Durante o ciclo da tarefa, qualquer forma da língua pode emergir. O professor possui o papel de perturbador do sistema (VETROMILLE-CASTRO, 2007), para providenciar que novas formas linguísticas emerjam e não o papel de recortar partes dessa língua para que o aprendiz a pratique em pedaços, com a esperança de que no futuro esse aprendiz seja capaz de juntar todos esses pedaços e ser proficiente nessa língua.

Um outro aspecto importante em relação à dinamicidade da língua é a concepção de ensino/aprendizagem do professor, especialmente do professor não nativo. Um professor “complexo” deve ter um nível de interlíngua avançado para que se sinta seguro em deixar o sistema (ciclo da tarefa) tomar um rumo, o qual é imprevisível. Essa imprevisibilidade do sistema está ligada com a característica dinâmica da língua e sua aprendizagem. O professor pode ensinar itens A, B e C, mas o aprendiz pode aprender os itens C, D e E. Da mesma forma que a língua é dinâmica (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008), o ciclo da tarefa visto como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) e a aprendizagem como um todo são imprevisíveis e dinâmicos.

A coadaptação parece ser um tipo de mudança relevante na dinâmica dos sistemas da sala de aula de línguas. Coadaptação é a mudança em sistemas interligados, nos quais a mudança em um elemento produz a mudança em outro. Para as autoras, é importante ressaltar que o objetivo do ensino de uma língua não é transformar conformidade em uniformidade (LARSEN-FREEMAN, 2003 *apud* LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.199), pois fazendo isso será observada uma tentativa de transferir aquilo que está na cabeça do professor diretamente para a cabeça do aluno. A coadaptação é um outro componente que pode ser visto no ciclo da tarefa. Uma vez que cada aprendiz pode ser visto como um subsistema de um grande sistema e esses subsistemas se encontram durante o ciclo da tarefa, mais especificamente durante a tarefa, a qual é realizada em pares, os aprendizes devem procurar um caminho em comum para percorrer. O cenário da tarefa, que é

imprevisível, será delineado pela coadaptação desses subsistemas, que são os aprendizes.

Ensinar é gerenciar a dinâmica da aprendizagem. Mesmo quando os professores parecem estar em controle das interações na sala de aula, eles estão sujeitos à dinâmica do sistema complexo sala de aula (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.199). Os professores não controlam a aprendizagem dos seus alunos. Ensinar não necessariamente resulta em aprendizagem, pois os aprendizes tomam seus próprios caminhos (LARSEN-FREEMAN, 2000b e 2006 *apud* LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.199). Mas, para as autoras, isso não quer dizer que ensinar não influencia o aprendizado, longe disso. O ensino e as interações professor-aluno constroem e forçam os propiciamentos⁸ de aprendizagem na sala de aula. O que um professor pode fazer é gerenciar e servir a aprendizagem de seus alunos de uma maneira que esteja de acordo com os processos de aprendizagem. Por essa razão, qualquer abordagem que as autoras possam defender não seria centrada no currículo e nem no aprendiz, mas na aprendizagem, sendo a aprendizagem a guia do ensino, e não ao contrário. Uma vez que o objetivo deste trabalho é lançar um olhar complexo sobre a Aprendizagem Baseada em Tarefas, o papel do professor durante o ciclo da tarefa é exatamente esse: o professor atua como um gerente da dinâmica da aprendizagem ou como um perturbador do sistema (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p.210) para que ele emerja. Como o ciclo da tarefa é aberto, não linear e imprevisível, não será o professor que decidirá o caminho a ser seguido, mas sim os agentes em coadaptação com seus subsistemas que irão decidir que rumo o sistema irá tomar. O professor, então, funciona como um gerente dessa decisão.

Finalizando esta seção, o objetivo deste trabalho não é oferecer a Aprendizagem Baseada em Tarefas como um método complexo, mas sim lançar um olhar complexo sobre esta abordagem, pois parece haver vários pontos de contato entre o ciclo da tarefa e sistemas complexos na sala de aula de línguas.

⁸A palavra “affordances”, em inglês, aparece em: LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.200.

4.6 Condições para Aprendizagem de uma Segunda Língua

A maioria dos pesquisadores da área da aquisição de L2 concorda que para aprender uma língua há quatro condições que devem ser atendidas. De acordo com Willis (1996), essas condições são:

- 1) exposição à língua-alvo;
- 2) uso dessa língua para fazer coisas;
- 3) motivação para usar essa língua;
- 4) foco nas formas linguísticas.

A Aprendizagem Baseada em Tarefas fornece oportunidades para um uso livre e significativo da língua-alvo e, assim, preenche as condições para a aprendizagem dessa língua.

4.7 Aprendizagem Baseada em Tarefas

A ABT é caracterizada por três fases:

- a) a pré-tarefa;
- b) o ciclo da tarefa (tarefa/planejamento/relatório);
- c) o foco na língua (análise e prática).

Durante a pré-tarefa, o aluno é apresentado ao tópico que será discutido ou à tarefa. Nesse estágio, o papel do professor é introduzir o tópico e dar aos alunos instruções claras sobre o que eles terão que fazer durante a etapa da tarefa. O professor pode ajudar os alunos a lembrar alguns itens linguísticos que possam ser úteis para a tarefa. A pré-tarefa pode também incluir uma gravação de pessoas realizando a tarefa. Essa atividade fornece aos alunos um claro modelo do que é esperado deles. Os alunos podem fazer anotações e passar algum tempo preparando-se para a próxima etapa: o ciclo da tarefa.

Depois de ser exposto à língua e à atividade proposta, o aluno passa para a fase mais importante dessa abordagem: o ciclo da tarefa. Essa fase é composta por três partes: tarefa, planejamento e relatório. Durante a primeira etapa, os alunos completam a tarefa em pares ou pequenos grupos usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto o professor monitora e oferece motivação para sua realização. Nessa fase, o professor não realiza nenhuma correção. O objetivo dessa etapa é a fluência e não a acurácia.

Realizada a tarefa, os alunos passam para o próximo estágio: o planejamento. Durante essa etapa, os alunos preparam um curto relatório, oral ou escrito, relatando para a turma o que foi discutido durante a tarefa. Os alunos então praticam o que eles vão dizer nos seus grupos. Enquanto os alunos planejam o relatório, o professor está disponível para que os alunos peçam conselhos ou esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas linguísticas que porventura eles possam ter. Ao contrário da tarefa, o planejamento visa à acurácia das formas linguísticas, e por essa razão o papel do professor é o de fornecer ajuda linguística para os alunos.

Com o planejamento feito, os alunos partem para a última etapa do ciclo da tarefa: o relatório. Durante esse estágio, os alunos relatam para o resto da classe os seus achados durante a tarefa. Esse relatório é preferencialmente oral, mas também pode ser escrito. O professor escolhe a ordem em que os alunos apresentarão seus relatórios e pode dar *feedback* sobre o conteúdo dos relatórios. Nesse estágio, o professor pode também tocar uma gravação de outras pessoas fazendo a mesma tarefa para que os alunos comparem os seus desempenhos com o de outros alunos ou até mesmo com a *performance* de falantes nativos realizando a mesma tarefa.

Para finalizar, há o foco na língua. A primeira etapa é a análise, na qual o professor destaca partes relevantes da transcrição das gravações para que os alunos as analisem. O professor pode pedir que os alunos notem características interessantes dentro desses textos. Ele pode também destacar a língua que os alunos usaram durante a fase do relatório para análise.

Por fim, para fechar todo o ciclo, há a etapa chamada de prática. Nesta fase, o professor seleciona áreas para a prática baseada nas necessidades dos alunos e

no que emergiu durante o ciclo da tarefa (tarefa/planejamento/relatório). Os alunos então realizam atividades direcionadas a aumentar a autoconfiança e a fazer anotações sobre itens linguísticos úteis para eles.

Esta abordagem de ensino apresenta algumas características relevantes, entre elas:

- a) Os alunos estão livres de um controle linguístico. Em todos os três estágios, os alunos devem usar todos os seus recursos linguísticos ao invés de somente praticar um item linguístico pré-selecionado;
- b) tenta-se desenvolver um contexto natural a partir das experiências dos próprios alunos com a língua, que é personalizada e relevante para eles;
- c) com essa abordagem, os alunos terão uma exposição à língua alvo muito mais variada. Eles estarão expostos a uma grande variedade de itens léxicos, expressões idiomáticas, assim como novas formas linguísticas;
- d) a língua que é explorada emerge a partir da necessidade dos alunos. Essa necessidade dita aquilo que será abordado durante a aula ao invés de uma decisão feita pelo professor ou pelo livro;
- e) é uma abordagem comunicativa forte, onde os aprendizes passam muito tempo fazendo aquilo que é o objetivo da língua: comunicando-se. É uma abordagem centrada nos alunos, diferentemente de outras abordagens nas quais o centro das atenções é o professor (ELLIS, 2003).

Essa abordagem oferece uma alternativa para aqueles alunos que deixam a sala de aula incapazes de comunicar-se na L2 que estão aprendendo. Pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua mostram que pessoas não aprendem gramática passo a passo (WILLIS, 1996). A gramática é muito complexa e extensa para explicar e praticar cada “pedaço” da língua. Os aprendizes frequentemente evitam falar, pois estão preocupados em não cometer erros gramaticais. As tarefas fornecem aos aprendizes a chance de focar no uso da língua para criar seus próprios significados, usando palavras e expressões que eles possam lembrar e, então, refinar e construir sua interlíngua com o progresso da tarefa. No momento em que os aprendizes notam que podem alcançar os objetivos da tarefa, mesmo com o

seu conhecimento limitado da língua alvo, eles ganham confiança, sentem-se livres, a motivação aumenta e eles aprendem mais, tornando-se melhores comunicadores.

A ABT fornece aos alunos uma exposição (*input*) natural, oportunidade para usar a língua (sem medo de cometer erros), expressar aquilo que eles realmente querem (*output*), com foco no desenvolvimento da sua própria interlíngua, enquanto eles passam pelo ciclo da tarefa e analisam e praticam formas linguísticas.

De acordo com Willis (1996), outras abordagens, como Apresentação/Prática/Produção (Presentation/Practice/Production – PPP), oferecem uma abordagem muito simplificada para a aquisição de uma segunda língua. Essa abordagem é baseada na ideia de que se pode apresentar a língua em pequenos blocos, adicionando a esses blocos uma aula depois da outra. No entanto, pesquisas na área da aquisição de uma L2 mostram que não podemos prever ou garantir aquilo que os alunos aprenderão e que, em última análise, uma ampla exposição à língua alvo é a melhor maneira de assegurar que os aprendizes adquiram essa língua com eficiência (KRASHEN, 1982). A restrição da experiência dos alunos a pedaços isolados da língua alvo não é natural.

4.7.1 O que é uma tarefa?

Em vários livros, a palavra “tarefa” foi usada como definição para várias atividades, incluindo exercícios gramaticais, atividades de prática e simulações. Segue abaixo a definição de tarefa oferecida por alguns autores, os quais desenvolveram projetos na área da Aprendizagem Baseada em Tarefas.

Para Jane Willis (1986), tarefas são atividades em que a língua alvo é usada pelos aprendizes com objetivos de comunicação para alcançar um resultado. De acordo com David Nunan (1989 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007), tarefa é uma parte do trabalho na sala de aula que envolva os aprendizes em compreender, manipular, processar ou interagir na língua alvo, enquanto a sua atenção está principalmente focada no significado ao invés de estar focada na forma.

Skehan (1989 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007) afirma que uma tarefa é uma atividade na qual:

- a) o significado ocupa a posição primária;
- b) não são dadas aos aprendizes as palavras de outras pessoas para que eles “regurgitem”;
- c) há alguma relação das tarefas com o mundo real;
- d) a finalização da tarefa tem prioridade;
- e) a avaliação da tarefa dá-se em termos de resultados apresentados.

Já os linguistas Bachman e Palmer (1996 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007) definem tarefas como uma atividade que envolve indivíduos no uso da língua com o propósito de alcançar um objetivo ou resultado em uma situação em particular.

De acordo com Breen:

Assume-se, portanto, que a tarefa refere-se a uma variedade de planos de trabalho que tem como objetivo geral facilitar a aprendizagem da língua – partindo de exercícios curtos e simples até atividades mais longas e complexas tais como solução de problemas em grupos ou simulações e tomadas de decisões. (BREEN, 1987 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007, p.12. Tradução minha.)⁹

Jane e Dave Willis, autores de vários livros sobre Aprendizagem Baseada em Tarefas, preferem caracterizar uma tarefa não respondendo a pergunta: “isto é uma tarefa?”, mas sim respondendo o quão parecida uma atividade é com uma tarefa. Para os autores (WILLIS e WILLIS, 2007), pode-se determinar o quão parecida é uma atividade com uma tarefa fazendo as seguintes perguntas:

- a) a atividade capta o interesse do aprendiz?
- b) há um foco primário no significado?
- c) há um resultado?

⁹ Task is therefore assumed to refer to a range of work-plans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the brief and simple exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulation and decision-making. (BREEN, 1987)

- d) o sucesso é julgado em termos de resultado? A conclusão da atividade é a prioridade?
- e) a atividade relaciona-se a atividades do mundo real?

Quanto maior confiança se tenha em responder afirmativamente cada uma dessas perguntas, tanto mais parecida a atividade será com uma tarefa. Esses critérios não se constituem em uma definição estanque do que é uma tarefa, mas fornecem um guia para a realização de atividades, as quais sejam o mais parecidas possível com uma tarefa no que diz respeito ao uso real da língua (WILLIS e WILLIS, 2007).

De acordo com Ellis (2003), não há, nem na pesquisa e nem na área da pedagogia, um acordo para o que constitui uma tarefa, o que torna sua definição problemática. O mesmo linguista, em seu livro intitulado *Task-based Language Learning and Teaching*, oferece a definição de tarefas feitas por vários autores, os quais desenvolveram projetos na área da Aprendizagem Baseada em Tarefas. Essas definições lidam com várias dimensões:

- a) o escopo da tarefa;
- b) a perspectiva pela qual a tarefa é vista;
- c) a autenticidade da tarefa;
- d) as habilidades linguísticas exigidas para realizar a tarefa;
- e) o processo psicológico envolvido na execução da tarefa;
- f) o resultado da tarefa.

Tais definições estão enumeradas a seguir:

- 1) de acordo com Breen (1989 *apud* ELLIS, 2003, p.4), uma tarefa é um plano estruturado para o fornecimento de oportunidades para o refinamento do conhecimento e das capacidades implicadas em uma nova língua e seu uso durante a comunicação. Breen afirma que uma

tarefa pode ser um breve exercício de prática ou um plano de trabalho mais complexo que exija uma comunicação de significado espontânea;

- 2) para Long (1985 *apud* ELLIS, 2003, p.4) uma tarefa é um trabalho feito por uma ou várias pessoas, livremente ou motivado por alguma recompensa. Sendo assim, exemplos de tarefas incluem pintar a cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, reservar uma passagem aérea, pegar emprestado um livro na biblioteca, fazer aulas de direção, escrever uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, receber uma reserva de um quarto no hotel, fazer um cheque, encontrar uma rua e ajudar alguém na rua. Em outras palavras, o termo tarefa significa as centenas de coisas que as pessoas fazem na sua vida do dia a dia, em casa, no trabalho, no lazer e entre esses domínios.
- 3) para Richards, Piatt, e Webber (1985 *apud* Ellis, 2003, p. 4) uma tarefa é uma atividade que é executada como resultado do processamento ou entendimento da língua, isto é como uma resposta. Os autores dão o seguinte exemplo: fazer um mapa enquanto escutam uma gravação, ouvir uma instrução e executar o comando podem ser classificados como tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção da língua. Uma tarefa geralmente demanda que o professor especifique o que será considerado um resultado de sucesso da tarefa. Ao usar uma variedade de tarefas no ensino de uma língua, considera-se o ensino mais comunicativo, uma vez que fornece um propósito para uma atividade na sala de aula a qual vai além da prática da língua por si só;
- 4) Crooke (1986 *apud* ELLIS, 2003, p. 4) afirma que uma tarefa é parte de uma atividade, geralmente com um objetivo específico, feita como parte de um curso, no trabalho ou usada para extrair dados para pesquisa;

- 5) Prabhu (1987 *apud* ELLIS, 2003, p.4) define tarefa como uma atividade que demanda que o aprendiz chegue a um resultado a partir de uma informação dada através de um processo de raciocínio e que permita que o professor controle e regule tal processo;
- 6) para Nunan (1989 *apud* ELLIS, 2003, p.4), uma tarefa comunicativa é uma parte do trabalho da sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto a atenção está focada principalmente no significado ao invés de na forma. A tarefa deve também ter um sentimento de plenitude, sendo capaz de ser independente como um ato de comunicação por si só;
- 7) de acordo com Skehan (1996a *apud* ELLIS 2003, p.4), uma tarefa é uma atividade na qual o significado vem primeiro; há algum tipo de relacionamento com o mundo real; a finalização da tarefa é prioridade; e a avaliação da realização da tarefa se dá em termos de seus resultados;
- 8) Lee (2000 *apud* ELLIS, 2003, p.4) oferece a seguinte definição para tarefa: é uma atividade ou exercício de sala de aula que possui um objetivo atingível somente através da interação dos participantes; um mecanismo para estruturar e sequenciar essa interação; e foco na troca de significados. Outra definição de Lee para tarefa é a de que ela é um esforço para a aprendizagem da língua que gera uma demanda no aprendiz para compreender, manipular, e/ou produzir a língua alvo enquanto realiza alguns planos de trabalho;
- 9) por último, Bygate, Skeha e Swain (2001 *apud* ELLIS 2003, p.5) definem tarefa como uma atividade que requer que o aprendiz use a língua, com ênfase no significado para atingir um objetivo.

Como pode ser visto pelo grande número de definições oferecidas, tem havido dificuldades para definir-se “tarefa”. Para o linguista Peter Skehan (2003), uma fonte para essa dificuldade é uma característica adicional – frequentemente usada na definição de tarefas – que é a relação de uma tarefa com o mundo real. Long (1985b *apud* SKEHAN, 2003, p.3) relaciona tarefas àquilo que as pessoas fazem na sua vida cotidiana, enquanto outros teóricos (SKEHAN, 1998 *apud* SKEHAN, 2003, p.3) preferem dizer que tarefas possuem uma semelhança, direta ou indireta, com a maneira como a língua é usada.

Este trabalho usará a definição de tarefa proposta por Skehan (1989 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007) já citada neste trabalho na página 46.

Também almejo, com este trabalho, ir um pouco mais longe e buscar uma definição para o ciclo da tarefa como um todo sob a perspectiva da Teoria da Complexidade e dos sistemas adaptativos complexos.

4.8 Seis proposições teóricas para Aprendizagem Baseada em Tarefas

Os autores Jane e Dave Willis têm pesquisado ABT desde o final dos anos 80. De acordo com os autores, tarefa é uma atividade de sala de aula, a qual tem como foco o significado, a comunicação, e não a estrutura que é usada para se alcançar essa comunicação. A tarefa engloba uma comunicação real entre o professor e o grupo de alunos, ou dois ou mais aprendizes comunicando-se entre si e produzindo alguma coisa como resultado. Um exemplo seria: um aprendiz pode contar para outro como desenhar alguma coisa e o desenho seria o resultado, ou então um grupo de aprendizes poderia discutir e concordar com uma lista de prioridades e essa lista seria o resultado. Uma tarefa também pode ser executada pelo professor com a contribuição de todo o grupo de aprendizes. O importante sobre a tarefa é que sempre há um resultado para ela, o qual existe separadamente da língua que está sendo usada para produzi-la (WILLIS, 2010).

Tarefas desse tipo têm sido usadas nas salas de aulas de inglês como língua estrangeira ou segunda língua há anos, e de fato elas fizeram parte das primeiras

experiências no Ensino Comunicativo de línguas. Nessas atividades, alguns problemas também foram identificados. Um deles consiste no fato de que o aprendiz pode usar somente a língua que ele já se sente confortável em usar e não se expõe a tentar itens linguísticos mais desafiantes ou complexos. Um outro problema relacionado ao uso de tarefas na sala de aula é que os aprendizes podem usar a língua alvo (no caso deste trabalho a língua inglesa) de forma errada entre eles e nunca terem a preocupação de corrigir a si mesmos ou os seus colegas aprendizes (WILLIS, 2010).

É por essas razões, citadas no parágrafo anterior, que o objetivo dessa pesquisa não é analisar somente a tarefa, mas sim o seu ciclo proposto por Jane Willis (1996). Uma vez que a tarefa é parte do ciclo, os problemas identificados com a tarefa em si serão solucionados, pois esse ciclo irá abordar outras atividades além da tarefa propriamente dita. Essas atividades podem incluir: ouvir outras pessoas realizando a mesma tarefa, analisar alguns itens linguísticos que essas pessoas usam durante a sua realização, preparar um relatório dos resultados para ser apresentado diante de todo o grupo onde a acurácia da língua seja importante e, ainda, fazer atividades nas quais o foco sejam os detalhes do uso da língua (WILLIS, 2010). O objetivo do ciclo da tarefa é ajudar os aprendizes a desenvolverem seus conhecimentos da língua, testar itens linguísticos recém adquiridos e melhorar a acurácia dos itens linguísticos que eles já usam, mas tudo isso dentro de um contexto de comunicação real (WILLIS, 2010).

Em seu artigo chamado *Six propositions in search of a methodology: applying linguistics to task-based language teaching* (WILLIS, 2010), Jane Willis enumera seis proposições como base teórica para ABT.

A primeira é que a língua é um sistema de significados e quando adquirimos uma segunda língua estamos adquirindo um novo sistema para expressar significados. A língua não se desenvolve no vácuo, ela se desenvolve em resposta a uma necessidade de significar. A autora usa como base para essa proposição o trabalho de Halliday (1975 *apud* WILLIS, 2010), no qual ele descreve o processo com o qual o seu filho adquire sua primeira língua. O livro de Halliday, publicado em 1975, não foi intitulado aprendendo a conversar ou aprendendo a falar, mas sim

“Aprendendo a significar”. O que as crianças fazem quando estão aprendendo sua primeira língua é desenvolver um sistema de significados. É fato que palavras fazem parte desse sistema, mas o objetivo das crianças não é somente produzir palavras, e sim influenciar aquelas pessoas que estão ao seu redor. Elas querem fazer coisas, estabelecer contato social e ser parte do mundo dessas outras pessoas (WILLIS, 2010).

A segunda proposição está ligada à primeira hipótese de Krashen (1985), já mencionada anteriormente neste trabalho, e consiste na diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua. De acordo com Krashen (1985), os processos pelos quais os sistemas linguísticos são desenvolvidos são bem diferentes: aprendizagem é um processo consciente, o qual podemos controlar até certo ponto. Já a aquisição é um processo inconsciente, não é controlado, e só pode ocorrer naturalmente como resultado de exposição à língua usada em um contexto de significação. Pesquisas posteriores às de Krashen, como de Long, 1988 e Skehan, 1996 (*apud* WILLIS, 2010), sugerem que Krashen não está totalmente correto e que processos conscientes e com foco na forma podem contribuir para a aquisição de uma segunda língua. Entretanto, esse fato não nega o paradoxo de saber e ao mesmo tempo não saber. Frequentemente há uma lacuna entre a língua que os aprendizes sabem e a língua que os aprendizes usam. Embora aprendizes de nível básico saibam que os verbos conjugados na terceira pessoa do singular, no presente, devem ser acrescidos de um “s”, eles passam por um estágio onde conseguem acertar tal regra quando estão fazendo um exercício ou prova, mas quando falam espontaneamente, costumam falhar em produzir tal regra gramatical. Sendo assim, a segunda proposição é: há uma distinção entre aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, mas tal definição é imprecisa e nenhum sistema é impermeável. Tal imprecisão pode ser explicada, uma vez que a língua pode ser vista como um sistema complexo, o qual é composto por múltiplos agentes em interação, tornando tal sistema não somente impreciso e imprevisível, mas também dinâmico.

Ainda na área da diferença entre aprendizagem e aquisição, tais sistemas possuem focos bem diferentes: um foca na forma e o outro no significado ou na significação. A Aprendizagem foca em formas particulares da língua. Cada estrutura

é separada e praticada isoladamente, para um possível uso no futuro, na esperança de que tal estrutura seja lembrada quando a necessidade surgir. No entanto, a aquisição ocorre inconscientemente em situações focadas na significação. Isto leva à terceira proposição apresentada por Jane Willis (2010): a aquisição é incitada pela necessidade e/ou desejo de engajar-se na comunicação e acontece através do processo de significação.

Até agora falou-se bastante sobre significado, mas o que quero dizer com essa palavra? A ideia mais comum para a palavra *significado* engloba contar coisas para as pessoas e expressar ideias (HALLIDAY, 2004 *apud* WILLIS, 2010). No entanto, a noção de significado proposta por Halliday (2004 *apud* WILLIS, 2010) vai um pouco mais longe e engloba a apresentação de nós mesmos para outras pessoas. Este tipo de significado é diferente, o qual Halliday chama de interpessoal (HALLIDAY, 2004 *apud* WILLIS, 2010). Esta definição de significado traz a quarta proposição: a língua serve a uma ampla variedade de funções, incluindo a apresentação de si próprio. Isto fica claro quando olhamos as variedades linguísticas e a variedade do uso da língua em nível individual. De acordo com Labov (1970 *apud* WILLIS, 2010), nós variamos a nossa língua de acordo com as circunstâncias em que nos encontramos. Quando usamos a língua entre amigos, em um ambiente mais relaxado e para propósitos sociais, usamos aquelas formas que aparecem em nossa mente com mais facilidade e prontamente, mas quando estamos em um ambiente mais formal, sentimos a necessidade de obedecer a um padrão linguístico para a situação. Tal observação de Labov leva-nos à quinta proposição: a língua é variável. Nós variamos nossa língua para atender a diferentes circunstâncias e expectativas.

Até este momento, argumentei que a língua é um sistema de significados. Adicionaria à definição da autora que a língua é um sistema *complexo* de significados, que embora processos conscientes possam contribuir para aprendizagem, aquisição é incitada pelo desejo de engajar-se em significação; que língua e uso dessa língua são intensamente pessoais; e que nós variamos nossa língua para atender as circunstâncias. De acordo com Willis (2010), nós não podemos e não devemos tentar impor formas linguísticas aos aprendizes. Nós não

podemos ensinar a esses aprendizes que formas linguísticas usar. A nossa melhor opção é fornecer aos aprendizes oportunidades de se engajarem em significações. É possível suplementar este processo de aquisição fornecendo um foco nas formas linguísticas, acreditando-se que tal foco irá contribuir para a aquisição (LONG e CROOKES, 1993, p.37-39; SKEHAN, 1996, p.17-30 *apud* WILLIS, 2010). No entanto, não podemos impor um sistema de significados nos aprendizes. Em última análise, os aprendizes devem organizar a sua própria maneira de significação. Os aprendizes devem variar sua língua para atender certas demandas. Isto nos leva à sexta e última proposição: ensino de conformidade para uma norma linguística padrão não é possível e nem desejável.

Sendo assim, qual é o papel do professor? O professor pode ser visto como organizador, avaliador, controlador, incitador, participante e provedor de conhecimento. No entanto, quando tomamos em consideração todas as proposições citadas anteriormente, podemos chegar à conclusão de que o professor nada ensina e que os alunos aprendem independentemente do professor. A aprendizagem não é previsível, e olhando através da ótica dos sistemas complexos, podemos dizer também que aprendizagem é dinâmica e complexa, uma vez que muda com rapidez e é composta de vários agentes em interação. A aprendizagem é muito complexa, sob a ótica da teoria da complexidade, para se descrever ou prescrever como as pessoas aprendem. Então, como a aprendizagem pode ser descrita ou prescrita? Há uma crença de que a proposta do ensino é simplificar o aprendizado e uma maneira de fazer isso é quebrar a língua em pequenos pedaços e apresentar esses pedaços de maneira sequencial e gradual. Esta maneira linear de abordar a aprendizagem pode ser comparada com a construção de uma parede, a qual é erguida um tijolo por vez, sendo que os itens gramaticais fáceis são colocados na base e eles fornecem a fundação para itens linguísticos mais difíceis. Os aprendizes têm a tarefa de colocar os tijolos no lugar correto, primeiramente os tijolos das palavras e depois os tijolos das frases. Se os tijolos da parede não forem colocados na ordem certa, a parede entrará em colapso gramatical (NUNAN, 1996, p.65).

Os aprendizes são instrumentos muito poderosos de aprendizagem. O papel do professor deve ser o de habilitar o aluno a aprender e não o de lhe ensinar. A

língua deve ser vista, como já mencionado anteriormente, como um sistema complexo de significação. A pergunta a ser feita não deve ser como o professor pode ensinar os seus alunos da melhor maneira possível. Devemos mudar o foco do ensino para a aprendizagem e perguntarmos: como podemos ajudar os alunos a aprenderem? Como podemos ajudá-los a criar o seu próprio sistema de significação? E não ensinar esse novo sistema. Sendo assim, o papel do professor deixará de ser o de organizador, avaliador, controlador, incitador, participante e provedor de conhecimento. Vetromille-Castro (2007) classificaria esse novo professor como um perturbador do sistema. No entanto, gostaria de adicionar a essa definição de Vetromille-Castro a palavra significação e dizer que o professor passa a ter o papel de perturbador do sistema complexo de significação do aprendiz. O professor deve ensinar menos para maximizar a aprendizagem.

Deve-se então buscar uma abordagem de ensino que esteja enraizada na significação, que explore o comportamento natural da língua e que propicie atividades adicionais que estimulem o foco na forma (WILLIS, 2010).

Abordagens de ensino, tais como Apresentação, Prática e Produção, frequentemente trabalham com a premissa de que os alunos aprenderão as formas linguísticas as quais são “ensinadas” a eles, se repetirem essas formas com acurácia e com grande frequência. Salas de aulas baseadas nessas metodologias não fornecem oportunidades suficientes para uma aquisição natural. As seis proposições mencionadas acima (WILLIS, 2010) não encontram abrigo nesses tipos de abordagens de ensino.

4.9 Tarefas no ensino de línguas

De acordo com Ellis (2003, p.27), pesquisadores, professores de línguas e autores de materiais didáticos foram rápidos em reconhecer o valor das tarefas. Entretanto, eles diferem consideravelmente no seu uso. Alguns pedagogos simplesmente incorporam tarefas nas suas abordagens tradicionais de ensino de línguas. Outros, mais radicais, tratam as tarefas como unidades de ensino por si só e elaboram cursos inteiros ao redor das tarefas. Essas duas maneiras de usar as

tarefas podem ser classificadas, respectivamente, como ensino de línguas apoiado por tarefas e ensino de línguas baseado em tarefas. Em ambos os casos, as tarefas são empregadas para tornar o ensino de uma língua mais comunicativo. Sendo assim, as tarefas são uma característica importante do ensino comunicativo de línguas.

O ensino de línguas baseado em tarefas é considerado uma versão forte de ensino comunicativo de línguas, pois fornece a base para todo o currículo linguístico (ELLIS, 2003, p.30). Ainda de acordo com Ellis (2003, p.30), uma versão forte de ensino comunicativo de línguas pode ser realizada em uma variedade de maneiras, não somente através de tarefas. No entanto, as tarefas podem funcionar como um dispositivo útil para o planejamento de um currículo comunicativo, particularmente em contextos em que há poucas oportunidades para experiências comunicativas autênticas, como, por exemplo, na sala de aula de línguas estrangeiras. Ellis (2003, p.30) afirma que um dos pontos positivos da abordagem baseada em tarefas é que ela parece derrubar as fronteiras entre o currículo, isto é, aquilo que é para ser ensinado, e a metodologia, ou seja, a maneira como deve ser ensinado. Um currículo baseado em tarefas engloba “um grupo de processos integrados envolvendo, entre outras coisas, a especificação do que ensinar e como ensinar” (NUNAN, 1989 *apud* ELLIS 2003, p.31). Pode-se então argumentar que ‘a metodologia torna-se o tema central do ensino baseado em tarefas’ (KUMARAVADIVELU, 1993 *apud* ELLIS, 2003, p.31), pois nenhuma tentativa é feita para especificar aquilo que o aprendiz irá aprender, somente como ele irá aprender. Desta forma, faz-se uma relação entre essa característica forte do ensino baseado em tarefas com os sistemas complexos, uma vez que tais sistemas são imprevisíveis. Durante o ciclo da tarefa, tomado como um sistema complexo, não é possível prever aquilo que o aluno irá aprender. O ciclo da tarefa também motiva o aluno a reconhecer seus sentimentos e compartilhar com os outros, aumentando, desta forma, sua própria autoestima e motivação para aprender.

4.10 O ciclo da tarefa sob a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos

Esta seção aborda a segunda etapa da estrutura da Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), denominada de ciclo da tarefa, a qual é o foco deste estudo. O objetivo é descrever em detalhes os três componentes do ciclo da tarefa – tarefa, planejamento e relatório –, bem como examinar o papel do professor em cada uma dessas etapas sob a perspectiva dos SAC.

4.10.1 A tarefa

Em seção anterior, várias definições para tarefas foram oferecidas. A definição escolhida para este trabalho foi, entretanto, a de Skehan (1989 *apud* WILLIS e WILLIS, 2007).

Também já foi mencionado anteriormente que as duas condições para a aprendizagem (ou desenvolvimento) de uma língua são: em primeiro lugar, estar exposto a ela e, em segundo lugar, ter oportunidades para usá-la. Essas duas condições são vitais para o desenvolvimento de uma L2. Tais condições são encontradas durante o ciclo da tarefa em que os aprendizes têm a oportunidade de usar os recursos linguísticos que eles possuem para alcançar os objetivos da tarefa.

A autoconfiança dos aprendizes cresce no momento em que eles notam que podem fazer alguma coisa com a língua que eles já possuem sem a direta ajuda do professor e sem ter que repetir as palavras de outras pessoas. Eles podem alcançar o objetivo da tarefa usando a língua que eles possuem e, inconscientemente, focar no desenvolvimento da sua própria interlíngua. Neste ponto, poderia apresentar a distinção entre aprendizagem e aquisição de uma língua baseada na hipótese de Krashen (1982) na qual, resumidamente, aquisição seria um processo inconsciente e aprendizagem, consciente. No entanto, prefiro usar neste trabalho o termo desenvolvimento linguístico, pois entendo a língua como um SAC e, como já argumentado, sistemas abertos nunca são completamente adquiridos. Acredito que os recursos linguísticos de um aprendiz desenvolvam-se a partir das interações

experienciadas por eles (LARSEN-FREEMAN, 2001 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2010, p.54)

A tarefa também contempla uma das novidades observadas por Larsen-Freeman sobre a Teoria da Complexidade e o desenvolvimento de uma língua. A linguista afirma que, ao reconhecer a complexidade de sistemas complexos, evitam-se soluções reducionistas. Essa teoria considera que o comportamento complexo surge a partir das interações de seus muitos componentes. É um processo de baixo para cima, baseado nas contribuições de cada um dos agentes desse sistema, os quais estão sujeitos à mudança ao longo do seu tempo de existência (LARSEN-FREEMAN, 2011, p.52). Ainda, de acordo com Larsen-Freeman (2011), a teoria da complexidade visa a explicar sistemas não lineares, complexos, dinâmicos, abertos, adaptáveis e auto-organizáveis. Foca, por um lado, no íntimo relacionamento entre o surgimento (emergência) de estruturas, e, por outro lado, no processo ou na mudança.

Tais características podem ser vistas durante esta fase do ciclo da tarefa. Quando os aprendizes realizam as tarefas na privacidade de seus pares, qualquer item linguístico pode emergir, evitando então o reducionismo da língua somente àquelas estruturas que o professor gostaria de ver praticadas. Isto, em primeira análise, demonstra a não linearidade do sistema. Durante a tarefa, os alunos coadaptam os seus subsistemas em busca de um objetivo comum, que é a finalização da tarefa. Concorda-se com Larsen-Freeman (2011, p.65) quando afirma que os aprendizes não estão engajados na aprendizagem de frases, mas sim na aprendizagem de adaptar os seus comportamentos a um ambiente cada vez mais complexo. Para Larsen-Freeman (2011, p.54), enquanto os aprendizes interagem um com o outro, seus recursos linguísticos são dinamicamente alterados, pois cada um deles adapta-se ao outro em um processo mimético, o qual reproduz um comportamento de modo idêntico. Isto mostra mais uma característica de um SAC encontrada durante o ciclo da tarefa: a tarefa é dinâmica devido às coadaptações entre os agentes do sistema.

Thelen e Smith (1994 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2011, p.54) cunharam o termo *soft-assembly*, que pode ser traduzido para o português como “construção

flexível”. Esse termo refere-se ao processo que envolve a articulação dos múltiplos componentes de um sistema, em que cada ação é uma resposta a uma característica variável de uma tarefa em particular. Isso quer dizer que a construção é dita flexível, pois os elementos em construção, assim como as maneiras como eles são construídos, podem mudar a qualquer momento durante a tarefa ou de uma tarefa para outra. Esta é uma outra característica de um SAC, que pode ser vista durante a tarefa: a tarefa está em estado de construção flexível. Para os pesquisadores da complexidade, o resultado não é o mais importante e sim o processo. Esta é uma razão apresentada para que a teoria da complexidade possa ser usada para analisar o desenvolvimento linguístico de um aprendiz de uma L2.

De acordo com Willis (1996), o papel do professor durante essa etapa é o de monitor. Talvez uma das atividades mais difíceis para um professor que não está acostumado com a ABT é a atividade de não “ensinar” durante a tarefa, relaxar e somente monitorar o desenvolvimento da tarefa por parte dos alunos. De acordo com Willis (1996), o professor deve ter autocontrole e coragem para se afastar e deixar os aprendizes realizarem a tarefa proposta. Pode-se, então, ver mais uma característica de um SAC: o sistema, neste momento, está sensível às condições iniciais. Se o professor passa as instruções para os aprendizes com clareza e consegue que eles entendam aquilo que é esperado deles, o sistema tomará o rumo da estabilidade com o final da tarefa. Se os alunos não entenderem a proposta o sistema tomará o rumo do caos. Lembramos que o caos, em SAC, não é necessariamente uma coisa ruim, mas sim o vazio de onde tudo surge. Pode-se considerar que os aprendizes compreenderão coisas diferentes durante o estado caótico do sistema que não aprenderiam se o sistema estivesse estável desde o seu surgimento. Por esta razão, considera-se que o sistema em formação é sensível às condições iniciais. Já na perspectiva de um SAC, o professor pode ser visto como um perturbador do sistema (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p.210). De acordo com Vetromille-Castro (2007), o papel de perturbador nessa perspectiva engloba ações que visam a tirar os aprendizes de um estado passivo e estacionário, levando-os ao movimento em direção aos demais elementos do sistema (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p.210-211). No momento em que o professor propõe a tarefa, ele perturba os

aprendizes, os quais são os agentes do subsistema, provocando a interação durante a tarefa, uma vez que a tarefa é desenvolvida em pares.

A tarefa ajuda os aprendizes a desenvolverem fluência e estratégias de comunicação. Para alcançar os objetivos da tarefa, o foco principal é comunicar-se ao invés de focar nas formas linguísticas corretas. De acordo com Willis (1996), a tarefa não é suficiente para o desenvolvimento da língua, pois alguns problemas podem surgir, tais como:

- a) alguns aprendizes usam sua língua materna quando as coisas ficam difíceis ou o grupo fica impaciente, mostrando a imprevisibilidade do sistema;
- b) alguns aprendizes desenvolvem ótimas estratégias de comunicação, como mímica e gestos, ou usam somente palavras isoladas, deixando que seus colegas forneçam a língua mais complexa, mostrando que o sistema é adaptativo, pois adapta-se às condições encontradas.

Para Willis (1996), através das tarefas os aprendizes podem se tornar melhores comunicadores e aprenderem novas palavras e frases uns com os outros. No entanto, a autora questiona até que ponto a situação da tarefa influencia no seu desenvolvimento linguístico e ajuda na internalização da gramática, e, ainda, em termos psicolinguísticos, o quanto este *output* ajuda no *intake* (internalização). De acordo com Willis (1996), para evitar o risco de que os alunos alcancem fluência às custas da acurácia e para estimular o desenvolvimento da língua, um outro estágio é necessário após a tarefa em si. Esses riscos são abordados durante a fase do relatório, na qual os aprendizes tentam buscar a fluência da tarefa e uni-la com a acurácia do planejamento. De acordo com Larsen-Freeman (2011, p.56), a ideia principal da teoria dos sistemas complexos é que, para que a mudança ocorra, padrões estáveis devem tornar-se instáveis no ambiente endógeno – ou aquilo a que a autora referiu-se como a dinâmica intrínseca do aprendiz – para que o sistema desse aprendiz se auto-organize em uma nova maneira. A tarefa busca desestabilizar o sistema estável do aprendiz. Entretanto, esse sistema buscará seu

equilíbrio, ou estabilidade, durante o próximo passo do ciclo da tarefa – o planejamento.

4.10.2 O planejamento

Esta seção aborda o planejamento, o qual está situado após a tarefa e antes do relatório, formando a parte central do ciclo da tarefa. Descreve como ajudar os aprendizes a planejar os seus relatórios com mais eficácia e maximizar suas oportunidades de desenvolvimento linguístico.

De acordo com Willis (1996), durante essa etapa o professor deve explicar, caso não o tenha feito antes, que os alunos terão que relatar para o resto da turma os seus achados durante a tarefa. O planejamento serve para que os aprendizes tenham tempo para pensar naquilo que irão relatar para o resto do grupo. Uma das características de um SAC que pode ser vista nesta etapa é a auto-organização. Durante o planejamento, o sistema linguístico dos aprendizes se auto-organiza para que eles tenham condições de relatar para a turma os seus achados durante a tarefa. Essa auto-organização pode ser feita em pares ou até mesmo individual e silenciosamente. O papel do professor durante esta fase, além de perturbador do sistema, é o de conselheiro linguístico, ajudando os aprendizes a formar seus significados e expressar com mais precisão aquilo que eles querem dizer.

Para Larsen-Freeman (2011, p.58), a falta de uma instrução linguística explícita acarreta um desenvolvimento limitado dos recursos linguísticos de um aprendiz adulto. No entanto, o desenvolvimento linguístico nunca estará completo. É por essa razão que o sistema linguístico deve sempre ser desestabilizado e buscar a estabilidade para que o desenvolvimento ocorra. Isto mostra que a fase do planejamento pode ser caracterizada como dinâmica, pois o sistema entra em instabilidade durante a tarefa e torna-se estável durante o planejamento e relatório. Outra característica de um SAC que pode ser vista neste momento é a adaptabilidade. Os padrões linguísticos anteriores do aprendiz adaptam-se a novos padrões. Esses padrões, subsequentemente, tornam-se parte de seus recursos

linguísticos, os quais estarão disponíveis para uso e modificações futuras (LARSEN-FREEMAN, 2001, p.49).

4.10.3 O relatório

Esta seção aborda a fase do relatório, a conclusão natural do ciclo da tarefa. Para Willis (1996), essa fase apresenta-se como uma oportunidade de aprendizagem menos relevante que a fase do planejamento, mas sem cujo incentivo o processo de aprendizagem de planejar, rascunhar e ensaiar, não aconteceria. Durante essa fase, os alunos terão de relatar para o grande grupo os seus achados durante a tarefa. Uma vez que os aprendizes tiveram tempo para planejar os seus relatórios, o objetivo é buscar a fluência praticada durante a tarefa e unir com a acurácia desenvolvida durante o planejamento. Desta forma, teremos um relatório fluente e correto por parte dos alunos.

O relatório dos aprendizes não visa a reproduzir a língua de um falante nativo. Provavelmente haverá erros gramaticais e colocações erradas de certas palavras. No entanto, é de vital importância reconhecer que os aprendizes estão oferecendo aquilo que eles têm de melhor no momento, levando em consideração os seus limitados recursos linguísticos e o tempo disponível (WILLIS, 1996, p.59). Reações positivas por parte do professor e dos alunos irão aumentar a motivação, a autoconfiança dos alunos, baixar seus filtros afetivos (KRASHEN, 1985) e, assim, ajudá-los no desenvolvimento da sua interlíngua.

Durante a fase do relatório, pode-se constatar a finalização da auto-organização do sistema. O aluno foi levado à beira do caos durante a tarefa e, passando pelo planejamento, chega até o relatório, no qual o sistema se auto-organiza. Outra característica de um SAC que pode ser encontrada nessa fase é que o sistema é sensível ao *feedback*. Caso o *feedback* seja negativo, o aprendiz irá perder motivação, diminuir sua autoconfiança e aumentar seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985), o que dificultará o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. O sistema mostra-se também aberto, não somente nessa fase, mas em todo o ciclo da tarefa, pois fatores externos podem afetar o comportamento do sistema.

O papel do professor durante esta fase, de acordo com Willis (1996), é o de presidente da banca. O professor organiza as apresentações, atribui propósito para cada uma delas, indica a ordem de quem fala e resume os achados de cada grupo no final. Na perspectiva da complexidade, o professor deixa de lado um pouco o seu papel de perturbador do sistema e adota um papel de organizador do sistema.

4.10.4 O ciclo da tarefa

Para finalizar esta seção, entende-se que somente a tarefa não pode ser vista como um SAC. No entanto, quando olharmos para o ciclo da tarefa como um todo, características de um SAC são encontradas em cada uma das suas fases. O ciclo da tarefa é dinâmico, imprevisível, aberto, adaptável, complexo, sensível às condições iniciais, caótico, não linear, auto-organizável e sensível ao *feedback*. Entende-se também que o ciclo da tarefa só pode ser considerado um SAC, isto é, um subsistema de um sistema mais abrangente, quando consideram-se os agentes (alunos e professores) desse sistema em interação. Considera-se também que o ciclo da tarefa é aberto e é suscetível à influência de fatores externos.

Tem-se na sequência do ciclo da tarefa (tarefa – planejamento – relatório) a sua regra de baixo nível para a emergência de um sistema adaptativo complexo. O ciclo da tarefa pode ser visto como em sequência, em vez de linear. Aquilo que não é linear é o desenvolvimento linguístico de cada um dos indivíduos durante o ciclo da tarefa. O ciclo da tarefa propicia uma oportunidade para pesquisar o desenvolvimento da língua de um grupo focal e não da língua em si.

4.11 Um kit de ferramentas complexas

Quando se deseja pesquisar um sistema complexo, Wilson (2000 *apud* LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.229) oferece um “kit de ferramentas da complexidade”¹⁰o qual aborda vários conceitos e métodos empíricos que podem ser

¹⁰A complexity toolkit (WILSON, 2000 *apud* LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.229).

usados para examinar a dinâmica dos sistemas em foco. A seguir, vemos esse guia proposto por Wilson, relacionado ao objeto de pesquisa do presente trabalho.

- a) no momento em que se foca um aspecto específico de um sistema complexo, outros aspectos ou sistemas são considerados como o meio no qual o sistema muda. Isso permite que o plano de fundo continue sendo dinâmico enquanto se foca na atividade que está em primeiro plano. Esse modo de pesquisar sistemas dinâmicos é válido para este trabalho porque o foco em primeiro plano é o ciclo da tarefa como um sistema complexo. Entretanto, pode-se considerar que esse ciclo é um subsistema de um sistema maior, o qual considera todas as etapas da Aprendizagem Baseada em Tarefas. Além disso, outros sistemas que estão no plano de fundo, como a motivação para realizar a tarefa e o conhecimento prévio do que está sendo abordado, continuam sendo dinâmicos;

- b) as condições iniciais de um sistema são muito importantes. O pesquisador deve estar interessado em como o sistema está organizado quando as atividades começam, uma vez que essas condições formam a paisagem do sistema e influenciam na trajetória do sistema enquanto ele muda. A Aprendizagem Baseada em Tarefas é composta de etapas sequenciais já mencionadas anteriormente e, devido a essa característica, podem não ser consideradas como um sistema complexo. Entretanto, neste trabalho, essas etapas são consideradas como as condições iniciais para que o sistema entre em movimento e provoque mudanças;

- c) ligações e relações sustentam as mudanças e a dinâmica nos sistemas, tanto entre os componentes do sistema quanto para fora desse sistema e dentro de outros. Essas relações precisam ser estudadas para que se entenda a razão pela qual o sistema se comporta de tal maneira e quantas mudanças mais podem ser instigadas. Esta é mais uma razão para que se considere o ciclo da tarefa como um subsistema, parte de um grande sistema em que estão incluídos não somente as outras etapas da ABT, mas também outros subsistemas, tais como, a sala de aula, o aluno em si,

a motivação trazida para a sala de aula por esse aluno, as razões para seu aprendizado, as condições de aprendizagem, entre outras. Deve-se entender a relação entre esses subsistemas para que se entenda a dinâmica do sistema;

- d) é importante procurar por uma coadaptação entre os sistemas que estão ligados, por padrões emergentes de estabilidade e variabilidade ao redor da estabilidade, pois vários subsistemas de uma sala de aula de línguas evoluem e se auto-organizam; por pontos de mudança ou de transição quando um sistema muda de um comportamento para outro; e considerar todas as influências possíveis em qualquer comportamento do sistema, não somente as mais óbvias – já que uma das características de um sistema dinâmico é a sua imprevisibilidade.

Retomando os pontos de mudança citados anteriormente, pode-se procurar por tais itens no sistema – ciclo da tarefa –, que é o foco deste trabalho. Considerando-se o ciclo da tarefa como um subsistema de um sistema mais abrangente, é interessante procurar pela coadaptação entre os sistemas que estão ligados. Podem-se também encontrar padrões emergentes de estabilidade, pois o ciclo da tarefa evolui durante suas etapas lineares, mas se auto-organiza ao final de cada uma dessas etapas.

No presente estudo, o foco principal é o ciclo da tarefa como um sistema adaptativo complexo. Entretanto, outros comportamentos podem surgir durante essa investigação. O pesquisador deve manter seu foco na sua questão norteadora, mas também olhar para outros subsistemas que possam influenciar o sistema em questão e, desta forma, não ignorar essa influência que pode ter grande contribuição para o seu trabalho.

De posse desse kit de ferramentas complexas, portanto, é que o pesquisador irá a campo buscar seus dados de acordo com a metodologia proposta no próximo capítulo.

5 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto de pesquisa, os sujeitos analisados, os dados que foram coletados, o instrumento empregado para a coleta dos dados e os procedimentos adotados para a sua análise.

Faz-se importante, ainda, informar o uso de uma perspectiva metodológica etnográfica no desenvolvimento deste projeto de dissertação. Esse modelo de pesquisa foi escolhido tendo em vista que a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento (WATSON-GEGERO, 1995). Considerando diversas formas de se pesquisar a educação, a etnografia mostra-se uma alternativa bastante significativa de pesquisa, tendo em vista que permite lidar com questões relativas à teoria e à prática. A vantagem da etnografia para a pesquisa em L2 está na ênfase holística, na descrição densa e nas análises das interações entre professores e aprendizes e nos vários níveis de contextos em que essas interações ocorrem (WATSON-GEGERO, 1995). Além disso, métodos de pesquisa qualitativos, como o etnográfico, parecem servir para a compreensão da língua como um sistema dinâmico complexo (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). Agar¹¹ (2004 apud LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008 p.242) foi ainda mais longe, argumentando que a etnografia é em si um sistema adaptativo complexo que evolui e adapta-se enquanto o pesquisador o usa.

¹¹AGAR, M. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity* 10/2. p.16-24. 2004.

5.1. Contexto da Pesquisa

Com base no referencial teórico-metodológico citado no capítulo anterior, observei dois grupos de estudantes de faixa etária semelhante – entre 20 e 25 anos – durante a execução de três ciclos completos da tarefa, em uma sala de aula de um curso de inglês como LE. Esses estudantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 e Grupo 2. O Grupo 1 possuía quatro alunos e o Grupo 2, dez alunos. Entretanto, os alunos que faziam parte do Grupo 1 também faziam parte do Grupo 2. Optei por analisar um grupo de quatro alunos e um grupo de dez alunos para verificar a existência das características de um SAC tanto em um grupo pequeno quanto em um grupo maior e estabelecer se tais características são mais frequentes em um grupo do que em outro. Os alunos foram expostos à Aprendizagem Baseada em Tarefas e foi analisado se o ciclo da tarefa (Tarefa/Planejamento/Relatório) constituía-se em um sistema adaptativo complexo usando, para isso, as dez características desses sistemas.

As aulas foram ministradas no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECRL). Este nivelamento é utilizado com grande abrangência na Europa e em outros países, e demonstra em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) a proficiência do aprendiz nas habilidades de escrita, escuta, leitura e fala, sendo essa última o foco desta investigação.

Com base no QECRL, um aluno proficiente na habilidade da fala no nível B1, o qual se refere ao nível usuário independente (conhecido também como pré-intermediário), deve ser capaz de entender os principais pontos de um *input* padrão e sobre questões familiares ao aprendiz e que são frequentemente encontradas no trabalho, escola ou em atividades de lazer. Deve ser capaz de lidar com a maioria das situações que são prováveis de surgir enquanto viaja em uma área onde a língua é falada. Pode também produzir textos simples sobre tópicos familiares a ele ou de seu interesse pessoal. Por fim, um aluno proficiente pode descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições e dar breves razões e opiniões para suas opiniões e planos.

5.2. Os sujeitos

Com relação aos sujeitos usados na pesquisa, os grupos foram compostos por jovens adultos, estudantes de nível de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2013.

Seguindo o conteúdo programático desenvolvido durante esse curso, esperava-se que os participantes desenvolvessem as funções linguístico-comunicativas descritas no nível B1 do QECRL, detalhado anteriormente, uma vez que o material utilizado em sala de aula tem como objetivo habilitar os alunos a serem proficientes neste nível.

5.3 Os dados

Os dados usados para a análise foram provenientes de todas as interações entre os participantes da pesquisa durante o ciclo da tarefa (tarefa/planejamento/relatório). Essas interações aconteceram durante a aplicação da Aprendizagem Baseada em Tarefas em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira.

5.4 O instrumento de coleta

Uma vez que esta pesquisa possui o caráter etnográfico, o professor fez parte da pesquisa e assumiu seus diferentes papéis durante o ciclo da tarefa. Para tornar a coleta de dados mais eficaz, as aulas foram filmadas e posteriormente analisadas, com o objetivo de identificar as características de um sistema adaptativo complexo durante o ciclo da tarefa.

5.5 O instrumento de análise

Baseado no método qualitativo de pesquisa, os dados obtidos nas filmagens das aulas durante o ciclo da tarefa foram analisados. Sendo assim, o objetivo foi

verificar a presença das características de um sistema adaptativo complexo, o qual é dinâmico, complexo, não linear, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável, durante o ciclo da tarefa tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2 e determinar se houve diferença em tais características devido ao número de alunos em cada grupo.

6 Análise e discussão dos dados

Conforme foi destacado no Capítulo 4 – referencial teórico – considere que o ciclo da tarefa pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo, uma vez que exibe suas características.

Na análise que começa agora, busco dar maior suporte a esta perspectiva, evidenciando com maior profundidade esta afirmação, por meio da interação presente com os dados aqui apresentados.

O foco será na descrição qualitativa dos dados coletados nas aulas observadas, usando a metodologia descrita no Capítulo 5, dividida por aulas e grupo de alunos.

Descrição Aula 1 – Grupo 1 – 4 alunos

Tarefa: Talk about your dreams, ambitions and achievements / Fale sobre seus sonhos, ambições e conquistas.

O professor dá início ao ciclo da tarefa introduzindo a pré-tarefa. Nesta tarefa, a pré-tarefa é um exercício de audição (*listening exercise*) no qual os alunos ouvem pessoas falando sobre seus sonhos, ambições e conquistas. Antes de os alunos escutarem a gravação, eles realizam um exercício de vocabulário, que estabelece as definições de sonhos, ambições e conquistas (*dreams, ambitions and achievements*, em inglês). Um dos alunos faz a leitura das instruções do exercício e o professor dá um limite de tempo de dois minutos para que os alunos realizem o exercício de vocabulário. Esse exercício consiste em relacionar as palavras *dreams, ambitions e achievements* com suas definições.

Os alunos executam o exercício de relacionar e logo após as respostas são verificadas. Todas as respostas verificadas estavam corretas. Após a correção, o professor anuncia que a aula será sobre sonhos, ambições e conquistas, desta forma o professor introduz a próxima etapa da pré-tarefa, a qual é um exercício de audição. O professor então pede para que um dos alunos leia as instruções para esse exercício. O aluno x lê as instruções, o professor esclarece e verifica o entendimento das instruções por parte dos alunos. O exercício consiste em ouvir pessoas falando sobre seus sonhos, ambições e conquistas e relacionar suas falas com a foto que as ilustra. Durante esse processo, um dos alunos ainda não havia entendido o significado da palavra “achievement” e pergunta para o professor, que evita usar tradução e apresenta uma definição para o aluno juntamente com um exemplo pessoal para ilustrar o significado. Um dos alunos oferece a tradução, que esclarece totalmente o significado da palavra. Após o esclarecimento, o professor coloca o CD na faixa correta e os alunos ouvem a gravação e realizam o exercício de audição. Ao final da gravação, as respostas são verificadas pelo professor. Todos os alunos acertam o relacionamento entre as gravações e as fotos. O professor, então, introduz a segunda parte do exercício, que é mais específica. Nesta parte, os alunos precisam ouvir a gravação novamente e fazer algumas anotações sobre os sonhos, ambições e conquistas de cada pessoa. Ao final da gravação, o professor verifica no grande grupo as anotações feitas pelos alunos sobre as pessoas na gravação.

A função da pré-tarefa é introduzir e dar exemplos do que é esperado dos alunos no ciclo da tarefa (tarefa / planejamento / relatório), sendo assim, ao final do exercício de audição, o professor introduz o ciclo da tarefa, pedindo para que um dos alunos leia as instruções para a tarefa, que é a primeira parte do ciclo. A aluna lê as instruções e o professor esclarece alguns pontos durante a leitura. Durante a primeira parte da tarefa, os alunos, individualmente, pensam sobre as coisas que eles gostariam de dizer sobre os tópicos de sua escolha. O professor disponibiliza cinco minutos para que os alunos realizem essa tarefa individual. Durante esse processo, um dos alunos tem uma dúvida e tenta esclarecer com o professor. A dúvida é sobre vocabulário, sendo logo esclarecida pelo professor. Aí, então, temos a primeira característica de um SAC durante a tarefa – sensível às condições

iniciais– o aluno tenta esclarecer a dúvida antes de iniciar a tarefa, o que demonstra uma sensibilidade às condições iniciais, pois se o aluno não tivesse entendido corretamente tal vocábulo, o sistema teria adotado um outro comportamento, diferente do comportamento que o sistema adotou com o entendimento desse vocábulo.

Os alunos ficam em silêncio realizando a tarefa inicial, na qual eles somente precisam pensar sobre o que vão dizer durante a sua conversa com o seu par. Neste momento, pode-se constatar a presença de mais uma característica de um SAC durante a tarefa – o caos! Não o caos no sentido moderno da palavra, o qual remete à desordem, mas sim no sentido grego da palavra caos, que significa o vazio de onde tudo surge. Do silêncio dos alunos surgirá a língua, que será usada nas conversas de cada par. Após cinco minutos de silêncio, tempo em que os alunos pensaram sobre o que diriam dos assuntos abordados, o professor dá instruções para que os alunos, em pares, falem um para o outro sobre seus sonhos, ambições e conquistas. No entanto, o professor já deixa clara a próxima etapa do ciclo da tarefa, que consiste no relatório. Os alunos terão que relatar para o grande grupo sobre os sonhos, ambições e conquistas de seu colega. O professor deixa essa próxima etapa bem clara para que os alunos escutem as histórias dos seus colegas com atenção. Durante esta etapa, podemos constatar mais uma característica de um SAC, a imprevisibilidade. Um dos alunos faz uma brincadeira, em inglês, sobre o fato de eles terem que escutar o colega com atenção e ele brinca dizendo que vai deixar o colega falando sozinho. O ciclo da tarefa é um sistema imprevisível e sendo assim é difícil que possamos prever aquilo que os alunos dirão. Tal característica coloca certa responsabilidade no professor, uma vez que qualquer item linguístico pode surgir durante essa etapa, pois além de o sistema ser imprevisível, é também aberto e está suscetível às interferências externas. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, o nível de proficiência linguística do professor deve ser alto para contemplar tais características: a imprevisibilidade e o fato de o sistema ser aberto e suscetível às condições externas. Os alunos, então, começam a tarefa, a qual é realizada em pares. Cada par conversa sobre seus sonhos, ambições e conquistas. Durante a execução da tarefa, uma outra característica pode ser identificada: o sistema é dinâmico. Tal característica é demonstrada pelo fato de que

um dos pares termina a tarefa antes do outro e começa a interferir na conversa do outro par. O sistema muda com o tempo. Além disso, podemos constatar que o sistema é complexo, pois o seu comportamento emerge da interação dos seus agentes e não é construído somente por um componente, mas sim por vários.

Logo após a tarefa, foi dado aos alunos tempo para que planejassem os seus relatórios. Durante esse tempo podemos ver mais uma característica de um SAC: auto-organização. Na etapa do planejamento os alunos, em silêncio mais uma vez, planejam aquilo que vão dizer nos seus relatórios. Neste momento, o sistema se auto-organiza e pode ou não adotar um outro comportamento. No caso da aula em questão, o sistema entrou em auto-organização, mas continuou com o mesmo comportamento, até porque nenhum atrator estranho foi identificado durante essa etapa.

Após o planejamento, o sistema entrou na sua fase final: o relatório. Nesta fase o alunos relatam para o grande grupo aquilo que descobriram sobre os sonhos, ambições e conquistas do seu colega. Nesta etapa pode-se constatar mais uma característica de um SAC: a sensibilidade ao *feedback*. Um exemplo desta característica é o fato de que um aluno usou o pronome possessivo errado. Como o aluno está falando sobre o seu colega, ele deveria usar o pronome “*his*” mas usa o pronome “*your*”. O professor, para ajudar o aluno na auto-organização do seu sistema pergunta “*my dream?*”(meu sonho?). O aluno nota que cometeu um erro, pensa e corrige a sua fala usando o pronome adequado.

Aluno: Your ambition is ...

Professor: My?

Aluno: His ambition is finish your ...

Professor: My? He wants to finish my TCC?

Aluno: No. His TCC.

Ao final de sua fala, o aluno não comete mais o erro com os pronomes. Sendo assim, temos nesse ponto duas características demonstradas: a sensibilidade ao *feedback*, pois o sistema assume um outro comportamento após a interferência do professor, e a auto-organização, devido a essa mudança de comportamento. Podemos também dizer que o sistema é dinâmico e complexo nesse ponto.

Dinâmico, pois mudou e adotou um outro comportamento. Tais sistemas são dinâmicos, pois estão ligados à mudança e complexos, uma vez que o sistema emerge ou adota outro comportamento a partir da interação dos seus agentes. Pode-se também dizer que neste momento o sistema também é adaptativo. O sistema mostra-se adaptativo porque o comportamento de cada um dos seus agentes adapta-se ao outro durante essa fase do ciclo da tarefa. O sistema também se mostra adaptativo nessa fase porque erros identificados durante a tarefa não foram reproduzidos no relatório. Um dos alunos cometeu erros com os pronomes possessivos durante a tarefa, mas esses erros foram corrigidos durante o planejamento e não emergiram durante o relatório. Pode-se também dizer que a fase do planejamento é adaptativa, pois geralmente a correção de erros cometidos durante a tarefa e que não aparecem na fase do relatório são corrigidos durante a fase do planejamento, uma vez que o aluno tem tempo para pensar sobre a língua que vai usar durante o relatório. O aluno fica mais preocupado com a qualidade linguística que vai usar durante o relatório, pois é um relato público e não recluso como é a tarefa. Embora a fase da tarefa seja o momento de preparo do relatório, itens de vocabulário ainda surgem durante o relatório. No caso desta aula, um dos alunos não sabia como dizer “casal” em inglês e pede ajuda para o professor, que fornece a palavra. Essa é mais uma evidência da imprevisibilidade do sistema, uma vez que nem tudo pode ser planejado durante a fase do planejamento. Essa imprevisibilidade do sistema também o leva a ser não linear. A não linearidade do sistema, que é a desproporcionalidade entre causa e efeito, pode também ser encontrada no ciclo da tarefa. O objetivo da tarefa era falar sobre sonhos, ambições e conquistas, assumindo-se que os alunos não demonstrariam dificuldades com os pronomes possessivos. No entanto, os alunos também praticaram e consolidaram os pronomes possessivos necessários para a execução da tarefa. Sendo assim, a não linearidade está presente. Esperava-se que os alunos aprendessem X, mas na verdade os alunos aprenderam X + Y, tornando o sistema não linear.

Ao final do relatório, o professor faz algumas perguntas para o fechamento da aula. A pergunta feita é quem, do grupo, possui os mais interessantes sonhos, ambições ou conquistas. Pode-se notar durante esta etapa que erros, por parte de um aluno, ainda ocorrem com o uso de pronomes possessivos, mostrando mais uma

vez a dinamicidade do sistema. Outras perguntas não planejadas surgem com base na conversa com os alunos. A conversa final da aula toma o rumo dos lugares onde os alunos gostariam de trabalhar no futuro.

T: Where would you like to work in the future?

St: If I can choose, I would choose to work at IFSul.

T: Yes? Why?

St: Because I liked to work there during my work experience.

Isso mostra, mais uma vez, a imprevisibilidade do sistema, pois tal assunto não estava planejado no início da tarefa. Além disso, mostra que o sistema é dinâmico, pois uma vez que o assunto sobre o futuro não estava planejado e surgiu durante a conversa e o fato de que o professor não “cortou” o grupo dizendo que o assunto não era parte da aula, mostra a dinamicidade do sistema.

O próximo momento da ABT seria o foco na língua (*Language Focus*), no qual o professor concentraria a atenção na língua que emergiu durante o ciclo da tarefa e lidaria com as estruturas gramaticais, assim como com os erros que fossem identificados durante essa etapa. No entanto, o foco na língua não é objeto de estudo deste trabalho.

Durante o ciclo da tarefa todas as características de um sistema complexo foram identificadas, como demonstra o gráfico abaixo e como descrito anteriormente. Julgo necessário identificar as características da dinamicidade e imprevisibilidade como as que mais surgiram durante o ciclo da tarefa.

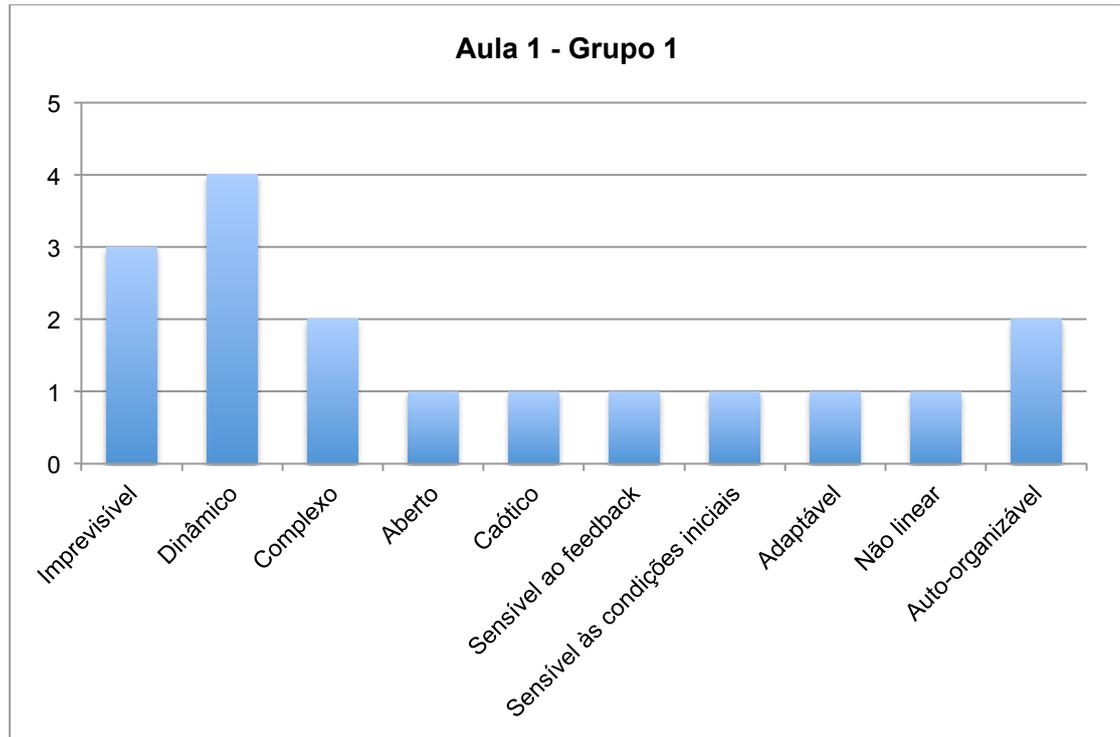


Gráfico 1 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 1 do Grupo 1

Para finalizar a análise da Aula 1 do Grupo 1, cabe lembrar que a tarefa original previa o uso de sete frases, as quais são sugeridas para os alunos em uma seção chamada de “linguagem útil” (*useful language*). Tais frases foram retiradas da tarefa com o propósito de verificar se seriam realmente usadas pelos alunos. Assim como demonstrado no gráfico abaixo, observou-se que das sete frases fornecidas pelo modelo da tarefa original nenhuma foi usada pelo Grupo 1 e mesmo assim o objetivo da tarefa foi atingido. Tal observação enfatiza a mais comum característica do ciclo da tarefa visto com um SAC – a imprevisibilidade. Não é possível prever que frases ou itens gramaticais serão usados pelos alunos e o fornecimento dessas frases torna o sistema previsível e o descaracteriza como um SAC. O não fornecimento de nenhum item linguístico leva o ciclo da tarefa, em qualquer uma das suas etapas, à beira do caos.



Gráfico 2 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

Descrição e análise Aula 2 – Grupo 1 – 4 alunos

Tarefa: Make a list of things you'd hate to be without / Fazer uma lista de coisas que você odiaria não ter.

O professor introduz a aula dizendo qual tarefa os alunos irão desenvolver durante a aula. Neste caso, os alunos irão fazer uma lista de coisas que eles odiariam não ter. Essa é uma importante característica da ABT: a aula baseada nessa abordagem sempre começa com a introdução da tarefa e não com a introdução do tópico gramatical que será estudado.

A primeira etapa da aula é a introdução ao tópico ou à pré-tarefa. Neste caso, a pré-tarefa é um exercício de audição. O professor pede para que o aluno A leia as instruções. O aluno A lê as instruções, as quais são: "Você ouvirá seis pessoas falando sobre coisas que elas odiariam não ter. Ouça com atenção e complete a tabela". O professor, então, verifica a compreensão das instruções, descrevendo a tabela que os alunos precisam preencher. Esta tabela está dividida por objeto, como eles descrevem esse objeto e o porquê da sua importância. O professor deixa claro que os alunos devem preencher a tabela de acordo com aquilo que as pessoas falarão no CD. Após a compreensão das instruções, o professor toca a faixa do CD, na qual pessoas descrevem seus objetos e as razões pelas quais esses objetos são

importantes para elas. Os alunos escutam as pessoas e completam a tabela. Os alunos escutam a gravação duas vezes e depois o professor faz a correção. A correção é feita no grande grupo e verifica-se que todos os alunos foram capazes de identificar os objetos, mas nem todos identificaram as razões pelas quais esses objetos são importantes para as pessoas na gravação. Na pré-tarefa não há problema que os alunos não identifiquem todos os objetos e as razões de serem importantes. Essa etapa da abordagem serve somente para introduzir o ciclo da tarefa, etapa principal da ABT. Após a verificação do exercício de audição, o professor dá como encerrada a pré-tarefa e introduz o ciclo da tarefa, dizendo aos alunos que na próxima etapa eles terão que realizar a mesma tarefa que as pessoas da gravação realizaram.

O professor pede que o aluno B leia as instruções para a tarefa e elas são: “Você apresentará sua própria lista de cinco coisas que odiaria não ter. Você poderia incluir algumas coisas, tais como: mobília e ornamentos, máquinas e tecnologia, coisas com valor sentimental, objetos úteis do dia-a-dia, cds, livros, fotos, roupas e joias”. O professor, durante a leitura das sugestões, esclarece o significado de alguns itens de vocabulário. O aluno C continua com a leitura das instruções, quais sejam: “Passe alguns minutos pensando em como descrever essas coisas e porque elas são importantes para você. Mencione o seguinte: o nome do objeto que está sendo descrito, onde, quando e/ou como você o comprou, a descrição do objeto cor, tamanho etc., a razão pela qual o objeto é importante para você, para que ele é usado, a razão pela qual você não poderia viver sem ele, qualquer história associada com o objeto”. Então, o professor estipula o tempo de dez minutos para que os alunos pensem nos seus cinco objetos e as razões pelas quais esses objetos são importantes para eles. Neste caso, a primeira etapa do ciclo da tarefa começa com um trabalho individual e em silêncio. Durante esse tempo os alunos pedem ao professor palavras que são necessárias para a sua lista. Desta forma temos, então, a primeira e mais presente característica do ciclo da tarefa visto como um SAC: a imprevisibilidade.

Não há como prever quais itens de vocabulário serão necessários durante a tarefa. Durante o tempo em que os alunos pensam na sua lista de objetos, tais itens de vocabulário apresentam-se necessários e o professor atua, nesse contexto, como

um consultor. Ao final dos dez minutos, o professor dá essa etapa por encerrada e inicia a próxima. O professor pede para que o aluno B leia as instruções para a próxima etapa, que são: “Trabalhe em pequenos grupos e fale para os outros alunos sobre os objetos nas suas listas. Se você tiver o objeto com você, mostre-o ao grupo e responda as perguntas que os outros alunos fizerem”. Geralmente este grupo é composto por quatro alunos, mas nesse dia um dos alunos estava ausente e foi necessário realizar a tarefa em grupo de três, no qual um dos alunos apresentaria sua lista de objetos e os outros dois alunos fariam comentários e/ou perguntas para o apresentador. Este fato demonstra que o ciclo da tarefa além de imprevisível também é aberto, adaptável, dinâmico, complexo e sensível às condições iniciais. Aberto porque é suscetível a fatores externos. Neste caso, a ausência de um aluno do grupo fez com que o sistema tomasse um outro rumo, sendo que ao invés de realizar a tarefa em seus pequenos pares e depois apresentar os seus achados, os alunos tiveram que realizar a tarefa em grupo de três alunos. Isso também demonstra que o sistema é adaptável, pois devido à influência da falta de um componente do grupo o sistema adapta-se a um outro comportamento e segue seu rumo com três alunos ao invés de quatro. Pode-se também dizer que o sistema é dinâmico e complexo. Dinâmico porque muda com o tempo e o estado futuro depende, de alguma forma, do seu estado presente. Complexo, uma vez que emerge a partir da interação dos seus componentes e agentes, sendo que neste caso a falta de um agente afetou o comportamento do sistema. Mostra-se também sensível às condições iniciais, pois o número de participantes na tarefa afeta o seu desenvolvimento.

O ciclo da tarefa é composto pela tarefa, pelo planejamento e pelo relatório. Nesta aula, com a ausência de um aluno, o ciclo da tarefa teve que ser adaptado a um novo formato. A tarefa e o planejamento foram feitos ao mesmo tempo e logo após cada aluno falou sobre os seus próprios objetos ao invés de falar sobre o objeto do seu colega, que é o objetivo do relatório nesta abordagem de ensino. Essa mudança demonstrou algumas características de um SAC, conforme já mencionadas.

A aula, então, passa para sua próxima etapa, que é o relatório. Nesta fase os alunos fizeram o relato dos objetos sem os quais eles não viveriam e suas razões

para isso. Neste momento, podemos notar uma mudança de comportamento do sistema em relação a uma das características de um SAC: o sistema mostra-se caótico, isto é, é do vazio que tudo surge, e, neste caso, de onde a língua emerge, em uma outra etapa do sistema diferentemente da Aula 1, já descrita anteriormente. Na Aula 1 tal característica emergiu durante a primeira etapa do ciclo da tarefa – a tarefa. Uma explicação proposta para tal mudança foi a ausência de um aluno no grupo, que modificou todo o comportamento do sistema e até mesmo o surgimento de características de um SAC em etapas que ainda não tinham surgido. O sistema, com a falta de um dos seus agentes, mostrou-se também auto-organizável, uma vez que essa ausência fez com que o sistema se organizasse para um novo padrão de comportamento.

Durante o relatório, a imprevisibilidade surgiu mais uma vez. Um dos alunos relatou que a televisão era um dos seus objetos mais importantes e sem ela não viveria. Logo um dos alunos fez uma piada com essa informação, que levou o grupo a falar sobre um canal disponível na TV a cabo. Tal discussão não era prevista e o canal em questão não era um dos objetos sem o qual os alunos não poderiam viver. Isso demonstra a imprevisibilidade do sistema, como também a sua sensibilidade ao feedback. Uma vez que o aluno B falou que a televisão era um dos seus objetos favoritos e o aluno C fez uma piada com essa informação, o sistema foi sensível a este *feedback* e tomou um outro rumo, consistente na discussão de um canal na TV a cabo. O professor coloca um fim na discussão sobre o canal e retorna ao relatório dos objetos. Quando a aula retorna ao relatório, mais uma vez a imprevisibilidade emerge. O aluno B relata que o seu telefone celular é um objeto importante, que estava sem ele naquele momento e que seu pai deveria estar ligando e estaria aguardando-o na rua para levá-lo para casa. O aluno B teve que levantar e sair mais cedo da aula. Tal situação não afetou o comportamento do sistema, pois a fase do relatório estava no final e o aluno em questão já havia feito todo seu relato. Os dois alunos restantes continuaram em aula e terminaram seus relatos. Ao final do relatório, pode-se também notar a não linearidade do sistema, uma vez que a ideia proposta para discussão era os objetos sem os quais os alunos não poderiam viver, mas que em vários momentos outros assuntos foram abordados. Um exemplo desta não linearidade foi o fato de os alunos falarem sobre um canal de TV a cabo. Ao final

desta etapa do ciclo da tarefa, o professor pede que os alunos façam, oralmente, um resumo dos objetos discutidos, perguntando sobre o objeto mais comum e o mais estranho. Ao final do relatório a aula foi encerrada.

O próximo momento da ABT seria o foco na língua (*Language Focus*), quando o professor concentraria a atenção na língua que emergiu durante o ciclo da tarefa e lidaria com as estruturas gramaticais, assim como com os erros que fossem identificados durante essa etapa. No entanto, o foco na língua não é o objeto de estudo deste trabalho.

Durante o ciclo da tarefa todas as características de um sistema complexo foram identificadas, conforme demonstrado no gráfico abaixo e como descrito anteriormente. Julgo necessário identificar a característica da imprevisibilidade como a que mais surgiu durante o ciclo da tarefa. Essa característica foi identificada três vezes durante o ciclo – uma vez durante a tarefa e duas vezes durante o relatório. Confirma-se, mais uma vez, que a imprevisibilidade é a característica mais comum durante o ciclo da tarefa visto como um SAC.

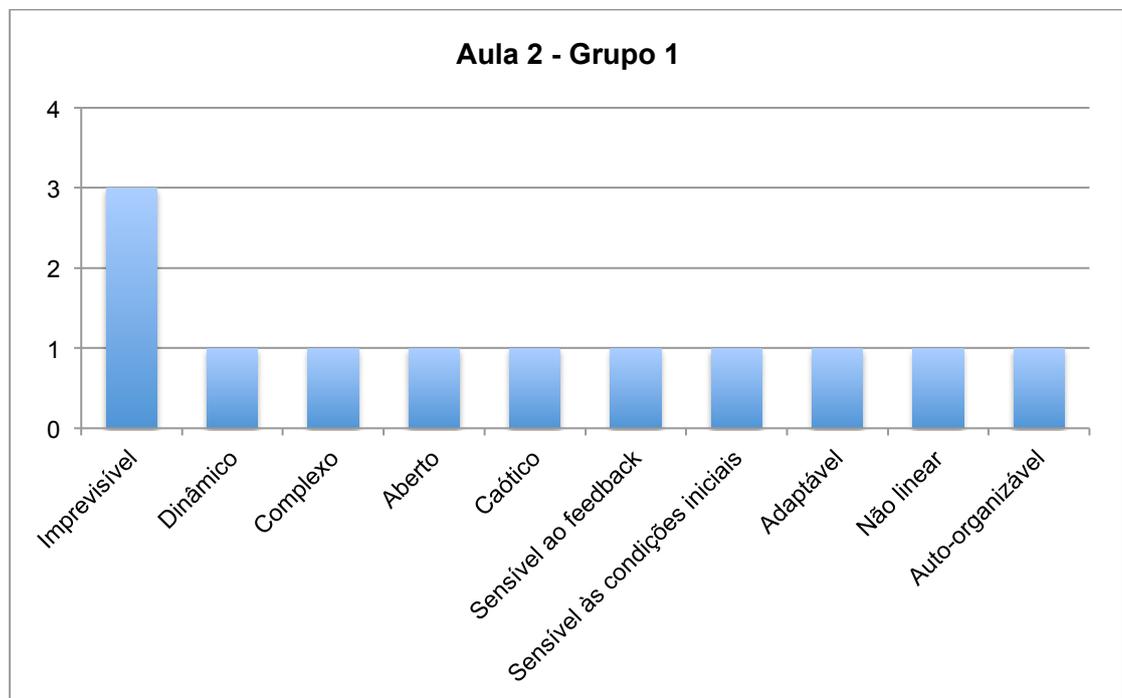


Gráfico 3 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 2 do Grupo 1

Para finalizar a análise da Aula 2 do Grupo 1, cabe lembrar que a tarefa original previa o uso de quatorze frases, as quais são sugeridas para os alunos em uma seção chamada de “linguagem útil” (*useful language*). Tais frases foram retiradas da tarefa com o propósito de verificar se tais frases seriam realmente usadas pelos alunos. Como demonstra o gráfico abaixo, das quatorze frases fornecidas pelo modelo da tarefa original somente sete foram usadas pelo Grupo 1 e mesmo assim o objetivo da tarefa foi atingido. Tal observação enfatiza a mais comum característica do ciclo da tarefa visto com um SAC – a imprevisibilidade. Não é possível prever que frases ou itens gramaticais serão usados pelos alunos e o fornecimento dessas frases torna o sistema previsível e o descaracteriza como um SAC. O não fornecimento de nenhum item linguístico leva o ciclo da tarefa, em qualquer uma das suas etapas, à beira do caos.

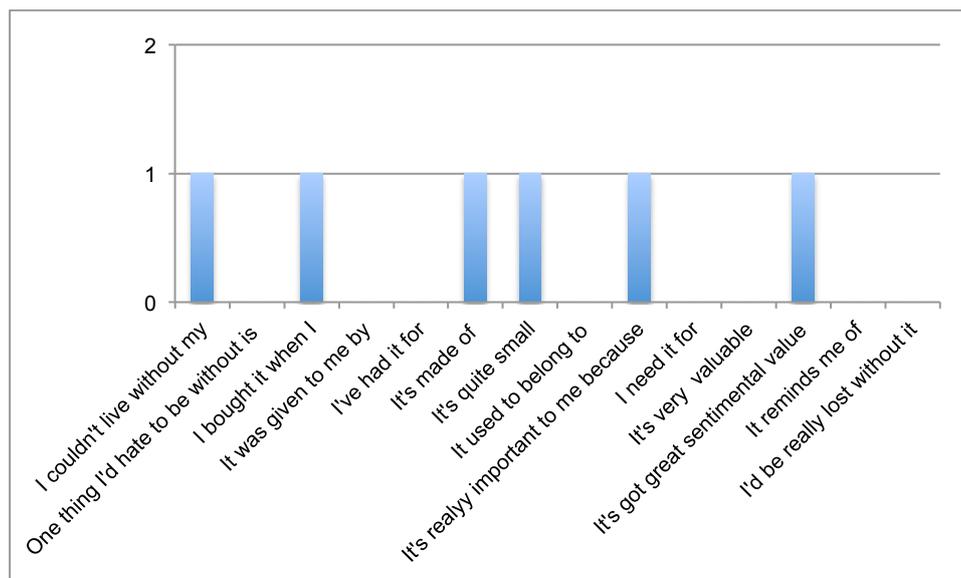


Gráfico 4 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

Descrição Aula 3 – Grupo 1 – 4 alunos

Tarefa: Decide how to spend lottery money / Decida como gastar o dinheiro de uma loteria.

O professor introduz o tópico dizendo que na aula de hoje os alunos vão decidir como gastar dinheiro. A tarefa é decidir como gastar dinheiro de uma loteria.

O professor introduz a pré-tarefa, a qual é um exercício primeiramente de fala e logo após audição. Na primeira parte o professor pergunta aos alunos se há loterias no Brasil. Os alunos respondem que sim e explicam rapidamente o procedimento de uma loteria no Brasil. Os alunos falam sobre outros tipos de loterias, como raspadinhas e bolões. Ao final da discussão o professor esclarece que a loteria que será abordada na aula é um pouco diferente da loteria brasileira, pois na loteria objeto da aula o dinheiro arrecadado irá ajudar instituições de um país imaginário. Após a discussão oral, a aula passa para o exercício de audição, onde um dos alunos lê as instruções para o exercício. Primeiramente, o professor pede para que os alunos leiam um pequeno texto sobre a loteria neste país imaginário. Ao final da leitura individual, o professor pede que um dos alunos faça a leitura oral e ao longo da leitura ajuda com a pronúncia e entendimento de palavras desconhecidas. De acordo com as instruções, foram recebidas muitas candidaturas para os dez milhões de dólares premiados e o grupo de alunos forma o comitê da loteria e deve decidir como o dinheiro será gasto. O professor esclarece aos alunos que eles são o comitê da loteria e que terão que decidir para onde esse dinheiro irá. Outro aluno continua a leitura das instruções, agora para o exercício de audição, onde os alunos terão que ouvir cinco representantes de organizações que gostariam de receber o dinheiro da loteria e, baseado na gravação, terão que completar as informações de cada uma dessas organizações. Os alunos devem ouvir a gravação e completar as lacunas para o quanto de dinheiro cada organização precisa e para qual fim aplicará esse dinheiro. O professor coloca o CD na gravação correta e orienta os alunos que eles ouvirão os representantes duas vezes. Ao final da gravação o professor verifica as repostas para cada uma das organizações. Após a verificação das respostas, o ciclo da tarefa tem início. O professor introduz a primeira parte do ciclo dizendo que é uma tarefa na qual os alunos terão que falar. O professor pede para que um dos alunos leia as instruções para a tarefa. No início desta tarefa os alunos terão que trabalhar individualmente e decidir como o dinheiro deve ser gasto entre as organizações. O professor aloca cinco minutos para que os alunos decidam individualmente como gastar o dinheiro e ao final desse tempo o professor continua com as instruções, que são as seguintes: os alunos, em pares, devem apresentar as suas propostas para o seu colega e ao final de suas discussões devem chegar a um

denominador comum no seu par. Durante esta primeira etapa do ciclo da tarefa – a tarefa em si – é possível notar uma das primeiras características de um SAC – o caos. Mais uma vez os alunos trabalham em silêncio e individualmente, sendo que é deste vazio de onde a língua vai emergir. Ao final dos cinco minutos o professor dá andamento à tarefa e orienta os alunos a conversarem com o seu colega, apresentando as suas propostas e chegando a um denominador comum, ou seja, uma proposta do par. Durante a tarefa em pares uma outra característica de um SAC emerge – a imprevisibilidade. Um dos alunos precisa da palavra “poupança” e pergunta ao professor, que responde, e o sistema linguístico dos alunos se organiza com esse retorno que também podemos dizer que é sensível ao feedback.

Student: How do I say “poupança” in English?

Teacher: Savings

Student: Savings?

Teacher: Yes, savings or savings account.

Student: Like this?

Teacher: Yes

Ao final da tarefa os alunos têm cinco minutos para planejar o relatório do grupo. Durante esse tempo os pares devem planejar como apresentarão as suas informações para o outro grupo. Durante o planejamento pode-se observar mais uma característica de um SAC – a auto-organização. Durante o planejamento, os alunos têm tempo para organizar as suas apresentações, os seus sistemas linguísticos e, também, para corrigir problemas linguísticos que surgirem durante a tarefa. Ao final do tempo alocado para o planejamento, o professor pede para que os alunos relatem para o grupo os seus achados e, dessa forma, passa para a última fase do ciclo da tarefa – o relatório. No início do relatório a imprevisibilidade emerge mais uma vez. Um par é composto por uma aluna e um aluno e o outro par por dois alunos. A brincadeira tem início com o aluno que faz par com a aluna, assim como demonstrado no diálogo abaixo:

Student A: Ladies first.

Student B: So please, start.

Student A: Not lady, but ladies. In this group there is only one lady.

Student B: Ok, I'll start.

A imprevisibilidade do ciclo da tarefa, que pode surgir em qualquer uma das etapas, apresenta-se como uma das maiores dificuldades de uso da ABT por professores, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o professor precisa ter um controle linguístico para que não perca o foco do objetivo da tarefa. O professor pode tentar prever os itens linguísticos que surgirão durante o ciclo da tarefa, mas como a imprevisibilidade pode emergir em qualquer momento desse ciclo, isto se torna difícil. A previsibilidade não é característica de nenhuma das fases do ciclo da tarefa.

Pode-se também dizer que as etapas do ciclo da tarefa são dinâmicas e complexas. Dinâmico porque tais sistemas mudam com o tempo e seu estado futuro depende do seu estado presente. Em um sistema dinâmico tudo muda a todo tempo (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p.29). Mudanças podem ser notas entre as etapas do ciclo da tarefa, onde os alunos tornam-se mais fluentes e por fim melhores comunicadores, objetivo final da ABT. Complexo, pois todas as três fases do ciclo da tarefa estão ligadas e uma não pode existir sem a existência da outra. Pude notar na fase do relatório que o ciclo da tarefa é um sistema não linear, que resultou das dinâmicas das interações entre os agentes do sistema. A não linearidade foi constatada durante a tarefa, no momento em que o aluno usou a palavra “lucrativa” (*profitable*, em inglês) corretamente, mas durante o relatório usou a palavra errada para tal expressão (*rentable* – rentável, em português). A não linearidade do sistema pode servir para dois efeitos nesse sistema: o efeito positivo de correção, quando identifica-se um erro na tarefa, que é corrigido durante a fase do planejamento ou relatório, ou um efeito negativo, no qual a palavra e/ou estrutura gramatical é corretamente usada na tarefa e erroneamente usada nas outras fases do ciclo da tarefa, tal como o exemplo citado acima. Uma razão para que isso ocorra é o fato de que a interação dinâmica entre os agentes do sistema tem resultados positivos e negativos em relação aos padrões linguísticos usados e que em última análise mudam devido à dinamicidade e complexidade do sistema como um todo. Tal comportamento mostra que este sistema é adaptável, uma vez que a mudança em uma área leva à mudança do sistema como um todo e conseqüentemente à sua auto-organização.

O ciclo da tarefa é um sistema aberto e tal característica foi observada no relatório quando um dos alunos usou uma expressão em português de difícil tradução para o inglês, qual seja, “a tenteada é livre”. O sistema está aberto a contribuições externas, até mesmo da língua materna, e pode-se manter distante do equilíbrio. Essa fase do ciclo da tarefa pode ser caracterizada como aberta, pois está longe de um ponto de equilíbrio e há um fluxo contínuo de energia.

Notei, na etapa final do ciclo da tarefa, que tal sistema visto como um SAC é também sensível às condições iniciais. Um mau entendimento das instruções para a tarefa no início do ciclo afetou o resultado ao final. Um dos pares dividiu o dinheiro entre as organizações baseado na matemática e não nas necessidades de cada instituição. Por exemplo, para uma instituição que precisava de 5 milhões, esse par concedeu 3 milhões, baseado no fato de que as instituições sempre pedem mais dinheiro do que realmente precisam. A explicação para tal atitude é razoável, mas esse tipo de divisão não estava previsto nas instruções da tarefa no início do ciclo, o que só foi notado pelo professor no final. Uma leve mudança nas condições iniciais de um sistema pode ter uma grande implicação no seu comportamento futuro (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.144). Neste caso específico, o relatório de um grupo foi bem diferente do outro devido a essa leve mudança nas condições iniciais do subsistema dos alunos em questão.

Durante o ciclo da tarefa todas as características de um sistema complexo foram identificadas, conforme demonstra o gráfico abaixo e como descrito anteriormente.

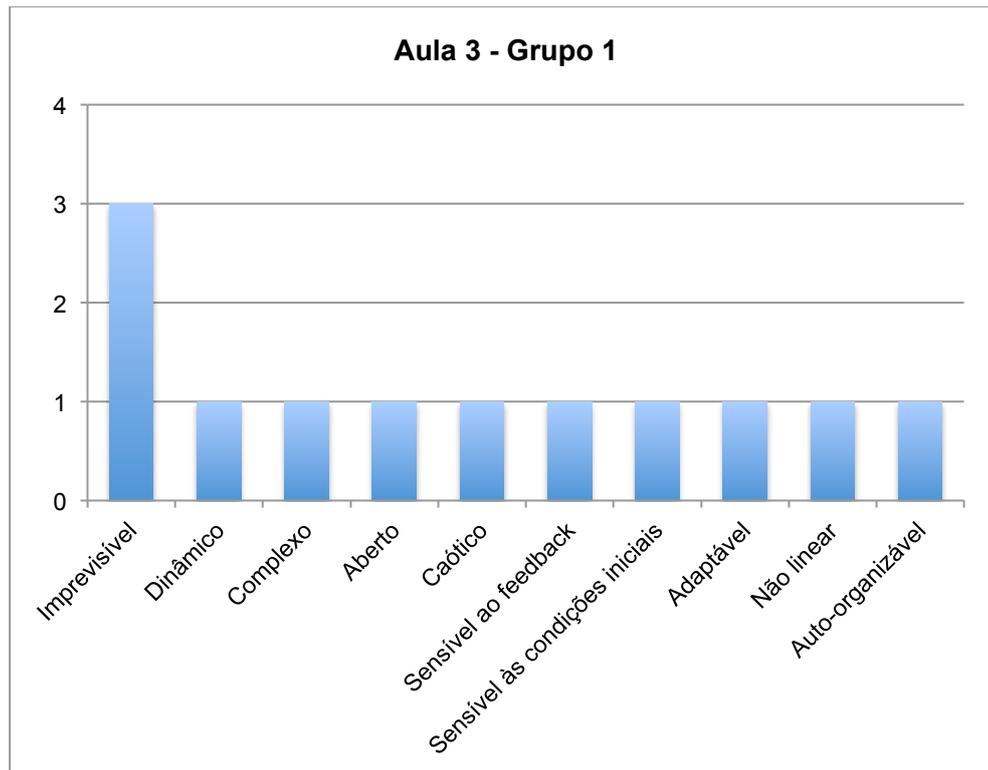


Gráfico 5 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 3 do Grupo 1

A tarefa, na sua forma original, fornecia aos alunos frases prontas para que fossem usadas durante o planejamento e o relatório. Essas frases foram escondidas dos alunos com o propósito de verificar se tais frases seriam usadas por eles durante o ciclo da tarefa. Notou-se que a tarefa original forneceu onze frases, mas os alunos usaram somente uma dessas frases durante o ciclo. Um item gramatical oferecido aos alunos na tarefa original foram as frases condicionais, usando a palavra “se” (*If we give ... to...*), entretanto notei que nenhum dos alunos do Grupo 1 usou tal estrutura gramatical e que mesmo assim conseguiram atingir o objetivo da tarefa sem utilizar as frases. Isso torna evidente, mais uma vez, a imprevisibilidade do sistema. As frases que foram previstas para serem usadas não emergiram durante o ciclo e mesmo assim o objetivo final foi atingido. No momento em que frases pré-fabricadas são fornecidas aos alunos durante o ciclo da tarefa, a imprevisibilidade é retirada do sistema e o ciclo não pode ser visto com um SAC.

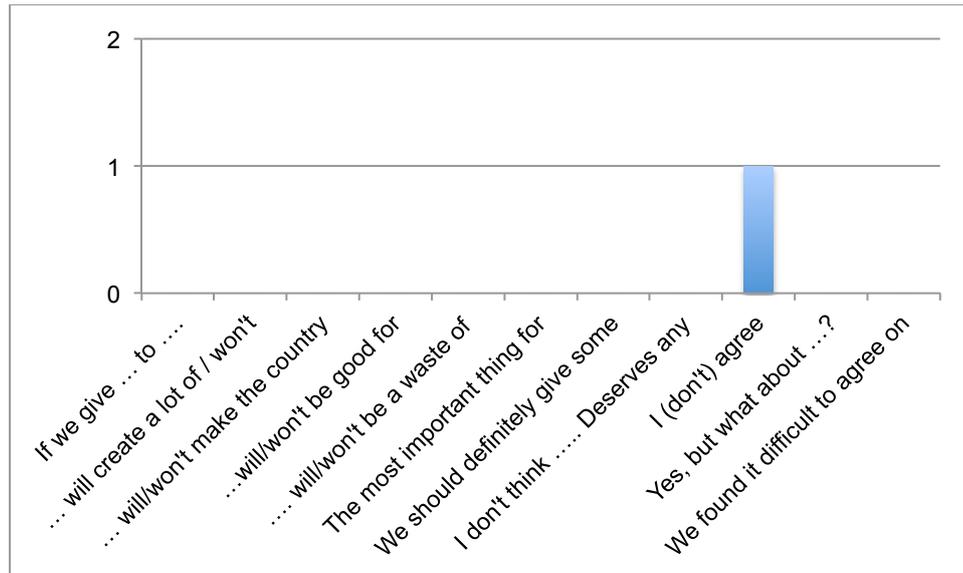


Gráfico 6 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

Descrição Aula 1 – Grupo 2 – 10 alunos

Tarefa: Talk about your dreams, ambitions and achievements / Fale sobre seus sonhos, ambições e conquistas.

A aula do Grupo 2 começa da mesma forma que no Grupo 1. Os alunos realizam a pré-tarefa, a qual não é o foco deste estudo e já foi descrita acima, no Grupo 1. Entretanto, percebi que o sistema é imprevisível, pois os alunos, talvez por estarem em um grande grupo de amigos, fazem mais brincadeiras com os seus colegas e são totalmente imprevisíveis. A pré-tarefa decorre no Grupo 2 da mesma forma que no Grupo 1. Uma diferença importante, que vale a pena citar, é a existência de falhas nas cópias que os alunos do Grupo 2 usaram e que, se não fossem apontadas e corrigidas pelo professor, afetariam a realização da tarefa, pois as condições iniciais afetariam o resto do sistema. Felizmente, um dos alunos identificou a falha e o professor realizou a correção. Exceto por esse pequeno problema na impressão da tarefa, a pré-tarefa decorre no Grupo 2 da mesma forma que no Grupo 1.

No início do ciclo da tarefa, na primeira etapa, quando os alunos devem pensar, em silêncio e individualmente, sobre seus sonhos, ambições e conquistas,

as mesmas características de um SAC no Grupo 2 emergem: o caos e a dinamicidade. O caos como o vazio de onde tudo surge. O silêncio de onde surgirá a língua usada pelos alunos e a dinamicidade uma vez que dois alunos terminam as suas tarefas e começam a conversar sobre um assunto que não está ligado à aula. No entanto, uma diferença é notada. Um dos alunos funciona como atrator estranho, pois ao invés de tentar manter a conversa em inglês, ele muda para o português e este comportamento atrai o outro aluno que responde também em português. Os dois alunos só mudam seu comportamento e retornam para o inglês quando um terceiro aluno os critica por estarem falando em português. Esse terceiro aluno também funciona como um atrator estranho e sua bacia atratora é mais forte que a dos outros dois alunos, pois consegue fazer com que os outros dois alunos mudem seus comportamentos.

Os alunos do Grupo 2 realizam a tarefa em grupos de três. A realização da tarefa decorre da mesma forma que no Grupo 1 e a mesma característica de um SAC encontrada no Grupo 1 é identificada no Grupo 2: a dinamicidade. Um dos grupos termina a tarefa antes dos outros e começa a interferir no grupo vizinho. Isso demonstra que o ciclo da tarefa é dinâmico e complexo. Dinâmico uma vez que o sistema adota comportamentos não programados e imprevisíveis, e complexo porque seus agentes em interação influenciam o comportamento que o sistema vai adotar.

Após os alunos realizarem a tarefa em seus pequenos grupos, o professor passa as instruções para o relatório, dizendo que os alunos terão que relatar os achados dos seus grupos para o grande grupo. Entretanto, o professor também deixa claro que os alunos terão um tempo para planejar o seu relatório, fechando assim o ciclo da tarefa (tarefa / planejamento / relatório). O professor disponibiliza aos alunos cinco minutos para planejarem aquilo que irão relatar sobre os seus colegas de grupo. Na fase do planejamento, constata-se uma característica de um SAC, que não foi identificada na mesma etapa do Grupo 1: a imprevisibilidade. Os alunos deviriam fazer seu planejamento individualmente e em silêncio. No entanto, nem todos os alunos adotaram esse comportamento e continuaram a mesma discussão que estavam tendo durante a tarefa. Também notei que os alunos estavam verificando as informações de seus colegas para que na fase do relatório

pudessem relatar com exatidão. Nesta fase de verificação, posso dizer que o sistema exibe mais uma característica de um SAC, pois o subsistema de cada aluno é sensível ao feedback de seus colegas. Tal característica não foi identificada no mesmo momento no Grupo 1 e uma possibilidade que pode ser oferecida para o não aparecimento dessas características nessa fase do ciclo da tarefa no Grupo 1 é o número de agentes envolvidos no sistema.

Ao final dos cinco minutos, o professor termina com a etapa do planejamento e tenta começar a fase do relatório. No entanto, uma característica sempre presente no ciclo da tarefa visto como um SAC surge mais uma vez: a imprevisibilidade. Os alunos envolvem-se em uma brincadeira sobre um outro aluno e não passam para o relatório imediatamente. O professor, ao invés de terminar abruptamente com o assunto, adota o mesmo comportamento dos alunos, entra na brincadeira e termina com o assunto suavemente. Isso demonstra a adaptabilidade do sistema ao comportamento dos seus agentes. Logo após o final da brincadeira o professor passa as instruções para a fase do relatório. O professor orienta os alunos a relatarem seus achados e também deixa claro que enquanto um aluno estiver fazendo o seu relato, outros alunos podem fazer perguntas que acharem pertinentes. O professor então pede para o primeiro aluno relatar a sua discussão. Mais uma vez a característica da imprevisibilidade é constada no sistema. O professor faz uma brincadeira com a cor da roupa de um dos alunos e todos os outros alunos entram na brincadeira, até mesmo dando ideias de combinação para tal cor. Tal brincadeira e a reação dos outros alunos foi totalmente imprevisível.

No primeiro grupo que fez o relatório, podemos identificar mais duas características de um SAC: sensibilidade às condições iniciais e dinamicidade. O aluno que começa a fazer o relatório descreve coisas que foram discutidas, mas para “implicar com um dos seus colegas” também relata coisas que não foram discutidas. Isso demonstra mais uma vez a imprevisibilidade, a sensibilidade às condições iniciais e também a dinamicidade do sistema, uma vez que o aluno para qual tal comentário foi destinado entra na brincadeira e comenta que a pessoa que foi escolhida do seu grupo para fazer o relato da conversa não está limitando-se aos fatos reais da conversa. A imprevisibilidade no ciclo da tarefa, visto como um SAC, é uma das características mais comuns de tal sistema. Pode-se constatar a

imprevisibilidade novamente na escolha de palavras de um aluno. A expressão “pé no chão” surgiu durante a apresentação do relato de um dos alunos. Tal expressão não havia surgido durante a tarefa, o que mostra o caráter imprevisível do relatório também. A expressão foi rapidamente fornecida pelo professor e o aluno continuou a sua fala. Outra característica identificada é a auto-organização. O aluno usa a palavra “concordes”, a qual não existe em inglês, nota que está cometendo um erro e usa a palavra certa, que é “agree”. Isso demonstra que o sistema se auto-organizou e adotou o comportamento correto. Tal evento também demonstra a dinamicidade do sistema, uma vez que o mesmo aluno que cometeu esse erro durante a última etapa do ciclo da tarefa não o havia cometido na fase da tarefa e planejamento. O relatório do último grupo é feito e a aula termina.

O próximo momento da ABT seria o foco na língua (*Language Focus*), onde o professor concentraria a atenção no língua que emergiu durante o ciclo da tarefa e lidaria com as estruturas gramaticais assim como com os erros que fossem identificados durante essa etapa. No entanto, o foco na língua não é objeto de estudo deste trabalho.

Durante o ciclo da tarefa todas as características de um sistema complexo foram identificadas, como demonstra o gráfico abaixo e foi descrito anteriormente. Julga-se necessário identificar a característica da imprevisibilidade como a que mais surgiu durante o ciclo da tarefa. Essa característica foi identificada cinco vezes durante o ciclo. Seguida de perto pela dinamicidade, que emergiu quatro vezes durante o ciclo. Confirma-se, mais uma vez, que a imprevisibilidade é a característica mais comum durante o ciclo da tarefa visto como um SAC.

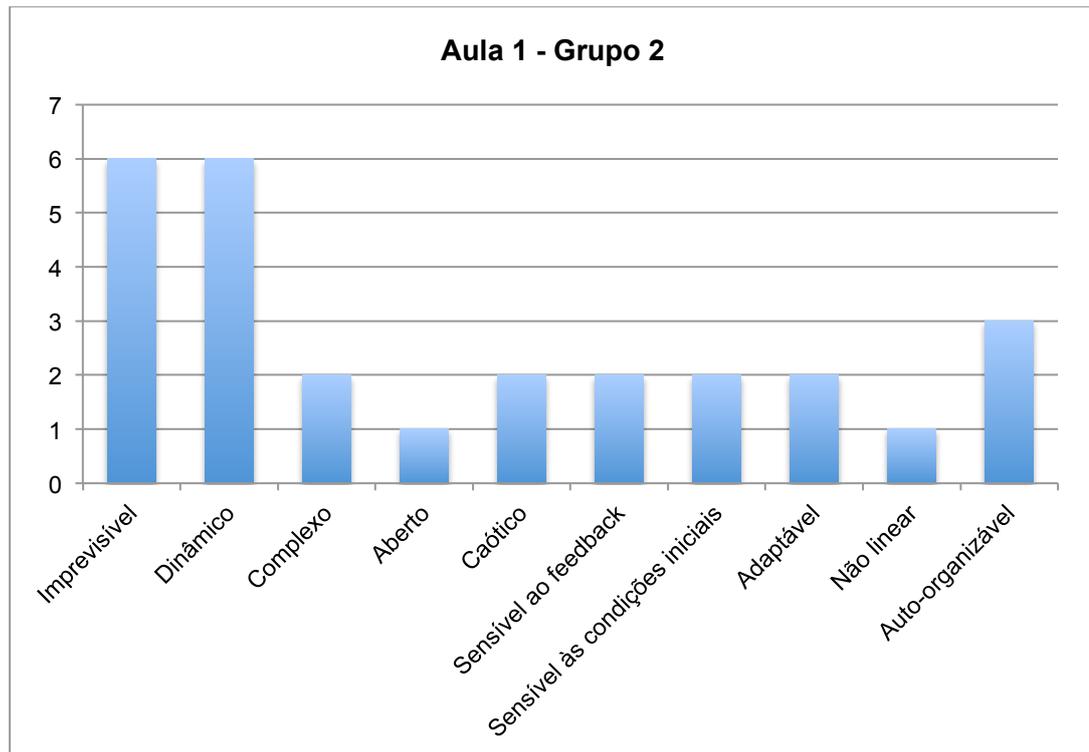


Gráfico 7 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 1 do Grupo 2

Para finalizar a análise da Aula 1 do Grupo 2, cabe lembrar que a tarefa original previa o uso de sete frases as quais são sugeridas para os alunos em uma seção chamada de “linguagem útil” (*useful language*). Tais frases foram retiradas da tarefa com o propósito de verificar se seriam realmente usadas pelos alunos. Como demonstra o gráfico abaixo, das sete frases fornecidas pelo modelo da tarefa original nenhuma foi usada pelo Grupo 2 e mesmo assim o objetivo da tarefa foi atingido. Tal observação enfatiza a mais comum característica do ciclo da tarefa visto com um SAC – a imprevisibilidade. Não é possível prever que frases ou itens gramaticais serão usados pelos alunos e o fornecimento dessas frases torna o sistema previsível e o descaracteriza como um SAC. O não fornecimento de nenhum item linguístico leva o ciclo da tarefa, em qualquer uma das suas etapas, à beira do caos.

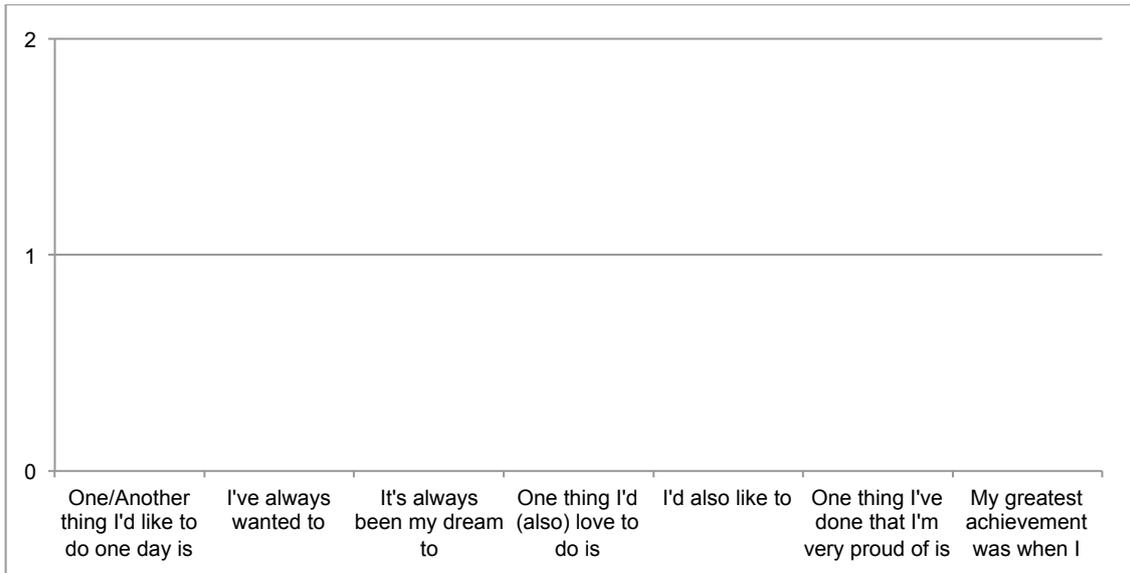


Gráfico 8 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

Descrição Aula 2 – Grupo 2 – 10 alunos

Tarefa: Make a list of things you'd hate to be without / Fazer uma lista de coisas que você odiaria não ter.

A aula do Grupo 2 começa da mesma forma que no Grupo 1. Os alunos realizam a pré-tarefa, que não é o foco deste estudo e já foi descrita anteriormente, no Grupo 1.

O ciclo da tarefa, mais especificamente a tarefa, é introduzido no Grupo 2 da mesma forma que foi no Grupo 1. O professor destina dez minutos para que os alunos façam individualmente as suas listas com as coisas sem as quais eles odiariam ficar. O tempo de dez minutos decorre na mesma maneira que no Grupo 1, sem nenhuma diferença significativa. Uma diferença significativa entre o Grupo 1 e o 2 na tarefa, consistiu no fato de que no Grupo 1 a tarefa foi adaptada por haver menos alunos em sala de aula do que programado. Isso não ocorreu no Grupo 2, onde os alunos puderam realizar a tarefa em pares e desta forma realizar o ciclo da tarefa completo e sem adaptação. A primeira parte da tarefa do Grupo 2 foi realizada individualmente, quando os alunos fizeram as suas listas de objetos, e a segunda foi

realizada em pares, momento no qual os alunos contaram um para o outro sobre as suas listas. O professor orientou os alunos que ao final da tarefa eles teriam que relatar para o grande grupo ao menos um dos objetos escolhidos pelo seu colega.

A primeira característica de um SAC, evidenciada pela gravação do Grupo 2, foi a de que o sistema é aberto e suscetível a fatores externos. O Grupo 2 é normalmente composto por dez alunos, mas nesse dia, devido a uma forte tempestade, somente quatro alunos apareceram para a aula. Isso demonstra que fatores externos podem afetar o andamento da aula assim como o do ciclo da tarefa.

A segunda característica de um SAC, observada no Grupo 2 durante a tarefa foi a do caos, o vazio de onde tudo surge. A tarefa é realizada em pares e é deste vazio que a língua, usada pelos alunos, emerge. A imprevisibilidade é a terceira característica de um SAC encontrada durante a tarefa do Grupo 2. Um aluno, querendo usar a expressão “torna a vida mais fácil”, pergunta ao professor se a expressão certa seria “turn life easy”, o professor fornece o *feedback* dizendo que a expressão mais adequada seria “makes life easier”. A imprevisibilidade do sistema foi observada, pois durante a primeira etapa da tarefa, onde os alunos precisariam somente fazer a lista dos seus objetos, tal expressão não foi necessária, surgindo apenas durante a segunda etapa da tarefa, quando o aluno em questão conversava com o seu par. Esse episódio também ilustra uma outra característica de um SAC, que se revela quando o aluno solicita ajuda do professor e o *feedback* dado a esse aluno altera o comportamento do sistema, e, assim, podemos dizer que a tarefa é sensível ao feedback. A imprevisibilidade é notada mais duas vezes durante a tarefa quando, em duas ocasiões diferentes, alunos fazem perguntas sobre vocabulário para o professor. Denota-se, por este comportamento do sistema, dificuldade de prever todas as palavras necessárias para que os alunos realizem a tarefa. Ao final dos dez minutos alocados, o professor dá como terminada a tarefa e passa para a seguinte fase do ciclo – o planejamento. O professor orienta os alunos que eles terão três minutos para planejar aquilo que irão falar sobre um objeto do seu colega. O planejamento é feito em silêncio pelos alunos e podemos dizer que neste momento identifica-se uma outra característica de um SAC – a auto-organização. Após a tarefa, que é feita em pares, os alunos precisam de tempo para organizarem seus sistemas linguísticos antes de relatarem para o grande grupo o objeto do seu

colega. Durante o tempo destinado para o planejamento, um dos alunos consulta o professor sobre a ordem correta das palavras, o que demonstra que essa etapa do ciclo da tarefa é sensível ao feedback. O *feedback* fornecido pelo professor altera o comportamento do sistema linguístico do aluno. Durante o planejamento pode-se constatar que um aluno consulta o outro buscando a confirmação de informações, o que também demonstra a adaptabilidade do sistema, onde o sistema de um aluno adapta-se ao sistema do outro. Ao final do tempo estipulado, o professor dá por encerrada esta etapa do ciclo da tarefa e passa para a última – o relatório. Durante esta etapa o professor pede que os alunos relatem para o grande grupo aquilo que eles conversaram com o seu colega e contem para o grupo sobre o objeto sem o qual o seu colega não conseguiria viver. O primeiro aluno a relatar os seus achados comete erros com os pronomes possessivos, confundindo o uso dos pronomes “her/his”. Os outros alunos no grupo riem, pois a aluna usou um pronome feminino ao referir-se a um colega do sexo masculino. A aluna que cometeu o erro se dá conta e corrige automaticamente esse erro, mais uma evidência de que o sistema é sensível ao feedback não só do professor, mas também dos outros agentes do sistema. Essa situação também demonstra que o sistema é adaptável, porque após o *feedback* a aluna corrige o erro gramatical e adapta sua produção linguística com o pronome correto. A confusão com pronomes possessivos também surge durante o relato do segundo aluno. O aluno fala “your parents”, quando na verdade ele quer dizer “her parents”. O professor pergunta ao aluno “my parents?” e então ele nota que cometeu um erro e automaticamente corrige e usa o pronome correto. Isso demonstra que o sistema é dinâmico e com uma leve perturbação pode ser levado à estabilidade. Também demonstra que o sistema é sensível às condições iniciais. A fala do aluno teve início com um erro gramatical e, se não fosse pela intervenção do professor, buscando o esclarecimento da informação, o sistema tomaria um outro rumo. Mais uma vez o erro com pronomes possessivos é notado durante a aula, entretanto na ocasião que um diferente aluno comete o mesmo erro com os pronomes “his e her” e o professor tenta fazer com que o sistema do aluno se auto-organize dizendo “my cup?”, algo imprevisível acontece. O aluno, além de dizer que a caneca é o objeto favorito da sua colega diz que é o objeto favorito do professor também, tornando a sua fala correta em relação aos pronomes possessivos. A

constante confusão por parte dos alunos em relação aos pronomes possessivos, que começa com o primeiro relato e vai até o último, demonstra que o sistema não é linear, isto é, que há uma desproporcionalidade entre causa e efeito. Apesar de o professor estimular a correção deste erro já com o primeiro aluno, tal ação não assegura que os outros alunos não cometerão o mesmo erro. Durante o relatório, há várias interações entre os agentes do sistema, o que faz surgir um comportamento complexo, uma vez que esse comportamento emerge a partir das interações entre os seus agentes e componentes, e tal sistema não é construído por um só agente.

O gráfico abaixo resume as características de um SAC encontradas durante o ciclo da tarefa do Grupo 2. Mais uma vez, a característica mais comumente encontrada foi a da imprevisibilidade.

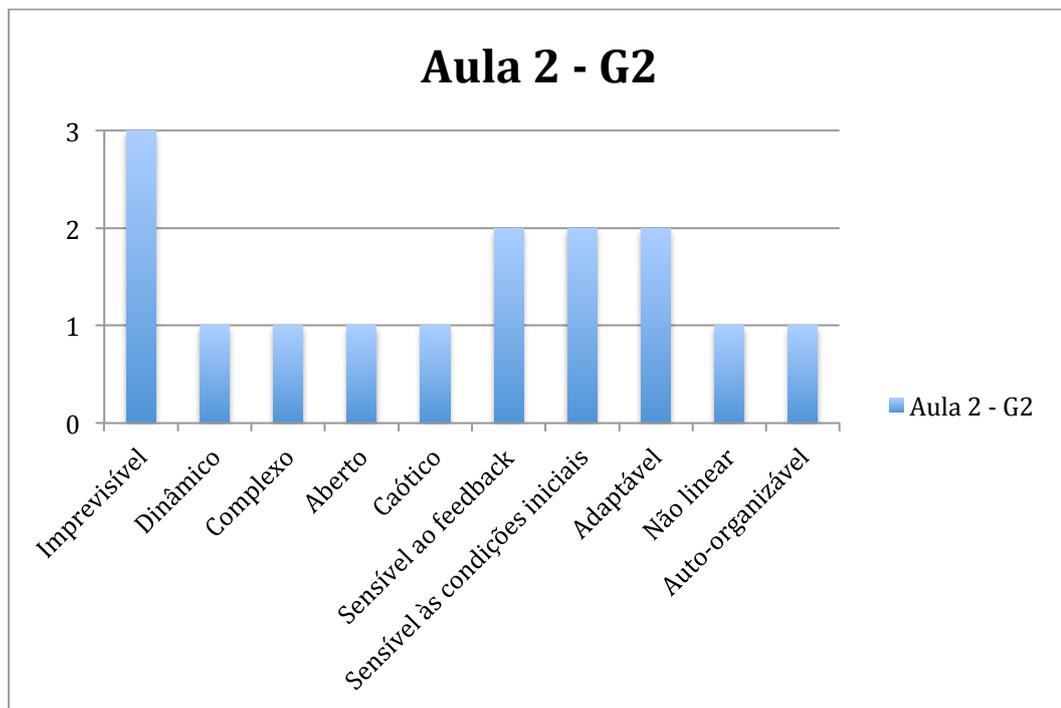


Gráfico 9 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 2 do Grupo 2

Para finalizar a análise da Aula 2 do Grupo 2, como já mencionado na descrição do Grupo 1, quatorze frases foram sugeridas para os alunos em uma seção chamada de “linguagem útil” (*useful language*). Observou-se que das quatorze frases fornecidas pelo modelo da tarefa original somente seis foram usadas

pelo Grupo 2 e mesmo assim o objetivo da tarefa foi atingido em comparação às sete frases usadas pelo grupo (seis frases foram as mesmas). Tal observação enfatiza novamente a mais comum característica do ciclo da tarefa visto como um SAC – a imprevisibilidade. Não é possível prever que frases ou itens gramaticais serão usados pelos alunos e o fornecimento dessas frases torna o sistema previsível e o descaracteriza como um SAC. O não fornecimento de nenhum item linguístico leva o ciclo da tarefa, em qualquer uma das suas etapas, à beira do caos.

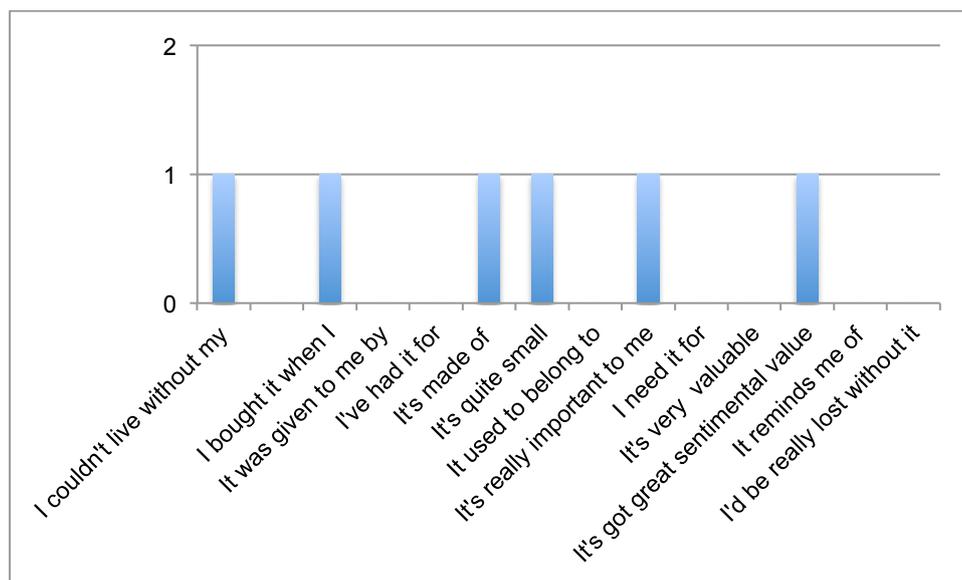


Gráfico 10 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

Descrição Aula 3 – Grupo 2 – 10 alunos

Tarefa: Decide how to spend lottery money / Decida como gastar o dinheiro de uma loteria.

A aula do Grupo 2 começa da mesma forma que no Grupo 1. Os alunos realizam a pré-tarefa, a qual não é o foco deste estudo e que já foi descrita acima, no Grupo 1. Neste dia havia nove alunos presentes.

O professor introduz o ciclo da tarefa começando pela leitura das instruções da primeira fase do ciclo – a tarefa. Um dos alunos faz a leitura das instruções e os outros alunos da sala acompanham a leitura. O professor revisa as instruções

esclarecendo que em um primeiro momento os alunos terão que trabalhar individualmente e decidir como eles irão dividir os dez milhões de dólares entre as instituições candidatas. Baseado na experiência da aula do Grupo 1, o professor deixa bem claro que os alunos não poderão dar menos dinheiro do que o requisitado por cada instituição. Por exemplo: se uma instituição pede cinco milhões, os alunos não poderão doar quatro milhões, pois desta forma tornarão o projeto inviável. Pode-se notar aqui a primeira característica de um SAC – a sensibilidade às condições iniciais. Foi identificado no Grupo 1 que um dos pares forneceu menos dinheiro que o requisitado pelas instituições, não dividindo o dinheiro de acordo com as instruções da tarefa, atitude que afetou a fase final do ciclo – o relatório. Baseado na experiência do Grupo 1, o professor fala mais uma vez para todo grupo que a divisão do dinheiro não pode ser feita fora das regras, isto na esperança de que o sistema tenha um comportamento futuro diferente daquele adotado pelo Grupo 1 e, ainda, esteja sensível às condições iniciais. Durante o trabalho individual pode-se notar mais uma característica – o caos. Como no Grupo 1, na primeira etapa da tarefa os alunos trabalham individualmente e em silêncio, pode-se então dizer que essa situação é caótica, pois é o vazio de onde a língua irá emergir. Também na primeira etapa da tarefa pode-se notar a imprevisibilidade. Um dos alunos pergunta ao professor como dizer “sobrando” em inglês e após verifica as instruções para a tarefa, como é possível notar no diálogo abaixo:

Student: How I say... how do I say “sobrar”?

Teacher: left

Student: and if money is left?

Teacher: If money is left? It's your decision, but you'll need to justify your decision.

Mais uma situação imprevisível surge nesta etapa da tarefa. Um dos alunos pergunta se ele pode dar mais dinheiro, como segue no diálogo abaixo:

Student: Can I give more money than they ask?

Teacher: What... What... What is your justification?

Em ambas as situações de imprevisibilidade citadas acima, pode-se dizer que outras três características de um SAC emergem. Primeiramente a sensibilidade do sistema ao *feedback*. No momento que o aluno faz a pergunta e recebe a resposta do professor, evidencia-se que o sistema é sensível ao *feedback* e adaptável. O subsistema do aluno recebe a informação oriunda do professor e adota uma nova ordem e com essa mudança pode-se dizer que o sistema, de posse dessa nova informação, adaptou-se a essa mudança. A terceira característica identificada nesta situação é a auto-organização do sistema, uma vez que o sistema se auto-organizou para um novo padrão de comportamento. Ao final do tempo alocado para a atividade individual, o professor pede que os alunos agrupem-se em pares e apresentem suas propostas para os colegas dos seus pares. O professor esclarece que os alunos apresentarão suas propostas individuais, mas no final da discussão terão que chegar a um consenso no grupo, uma proposta final do grupo como um todo. Devido ao número ímpar de alunos nesta sala de aula, um dos grupos foi composto por três alunos ao invés de dois. Durante esta segunda etapa da tarefa pode-se notar mais uma vez a presença do caos. A tarefa tem como finalidade levar os alunos à beira do caos, isto é, levá-los até o ponto de maior criatividade de cada aluno, onde eles terão que realizar a tarefa em pares ou pequenos grupos baseados no seu repertório linguístico. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.69), sistemas complexos à beira do caos são flexíveis, sensíveis às mudanças, neste caso uma mudança ao longo da escala da interlíngua de cada aluno.

Pude notar na gravação que no grupo composto por três alunos dois desses alunos concordam plenamente entre si, mas não concordam com o terceiro membro do grupo. Essa situação demonstra que o sistema é dinâmico e complexo. Dinâmico, uma vez que o sistema está em constante mudança e a complexidade surge a partir da interação de seus agentes, já que SAC não podem ser construídos apenas por um agente e também não podem emergir se não houver interação entre eles. Ao final da discussão, um dos alunos afirma que o terceiro membro do grupo é minoria e que o seu voto foi vencido pelos outros dois. Um denominador comum foi alcançado. Temos, neste momento, mais uma vez, a adaptabilidade e a auto-organização da tarefa vista como um SAC.

Após a tarefa, o professor passa para a próxima fase, que é o planejamento. Nesta fase, os alunos planejaram aquilo que iriam descrever na fase do relatório. O planejamento é uma fase importante da ABT, pois é o momento no qual os alunos podem organizar os seus pensamentos e falas, podem consultar o professor, corrigir suas falas e até mesmo treiná-las. Neste ciclo da tarefa, os alunos fizeram os seus planejamentos sem consultar o professor, mas consultaram os colegas, verificando informações. Isto mostra que os alunos estão mais preocupados com a mensagem que vão emitir do que com a correção do que dirão. Este é um dos pontos principais da ABT, pois o objetivo principal do ciclo da tarefa é alcançar o objetivo da tarefa usando a língua que os alunos possuem. Isso demonstra a não linearidade do sistema, uma vez que se pode esperar que os alunos usem certos itens linguísticos, mas o ciclo da tarefa mostra que eles são capazes de alcançar seus objetivos usando outros, tornando o efeito desproporcional à causa.

Ao final do relatório a imprevisibilidade emerge novamente. Como a discussão sobre quais instituições receberão o dinheiro da loteria está muito boa, o professor decide expandir um pouco mais, perguntando aos alunos que decidiram guardar um pouco do dinheiro em qual instituição eles aplicariam o dinheiro que estava sobrando, mesmo infringindo as regras da tarefa. Tal técnica de sala de aula não foi necessária no Grupo 1, pois a discussão caminhou para um denominador comum, mas no Grupo 2 esse denominador não foi prontamente alcançado e o professor decidiu expandir a discussão mais um pouco. Além de demonstrar a imprevisibilidade do sistema, essa ação do professor também demonstra que esta fase do ciclo da tarefa é aberta, uma vez que permite que mais energia entre no sistema. O sistema pode manter-se distante do equilíbrio ou pode adaptar-se, mantendo sua estabilidade. No caso do Grupo 1, esta estabilidade foi logo atingida, mas no Grupo 2 um fator externo promoveu a instabilidade do sistema.

Durante o ciclo da tarefa todas as características de um sistema complexo foram identificadas, como demonstra a tabela abaixo e como foi descrito anteriormente.

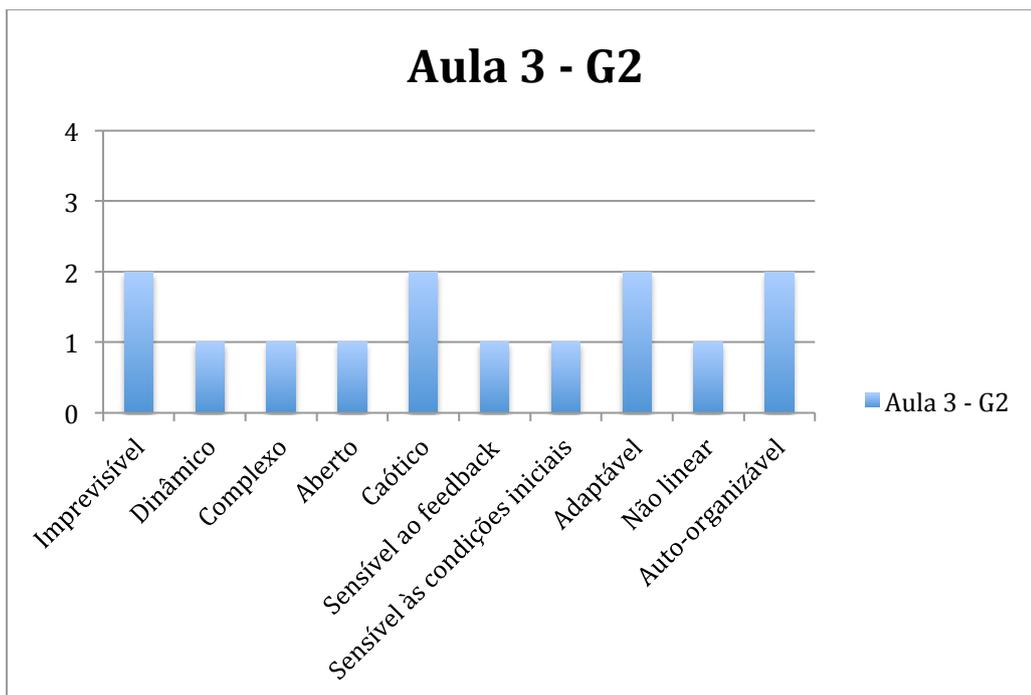


Gráfico 11 – Frequência com que as características de um SAC emergiram durante a aula 3 do Grupo 2

Como no Grupo 1, a tarefa na sua forma original fornecia aos alunos frases prontas para serem usadas durante o planejamento e o relatório. Essas frases foram escondidas dos alunos com o propósito de verificar se tais frases seriam usadas durante o ciclo da tarefa. Notou-se que a tarefa original forneceu onze frases, mas os alunos usaram somente uma dessas frases durante o ciclo. Como demonstra o gráfico abaixo, um dos itens gramaticais oferecidos aos alunos na tarefa original foram as frases condicionais, usando a palavra “se” (*If we give...to...*), notou-se que nenhum dos alunos do Grupo 2 usou tal estrutura gramatical e mesmo assim conseguiram atingir o objetivo da tarefa sem as frases oferecidas. Isso torna evidente, mais uma vez, a imprevisibilidade do sistema. As frases que foram previstas para serem usadas não emergiram durante o ciclo e mesmo assim o objetivo final foi atingido. No momento que frases pré-fabricadas são fornecidas aos alunos durante o ciclo da tarefa, a imprevisibilidade é retirada do sistema e o ciclo não pode ser visto com um SAC.

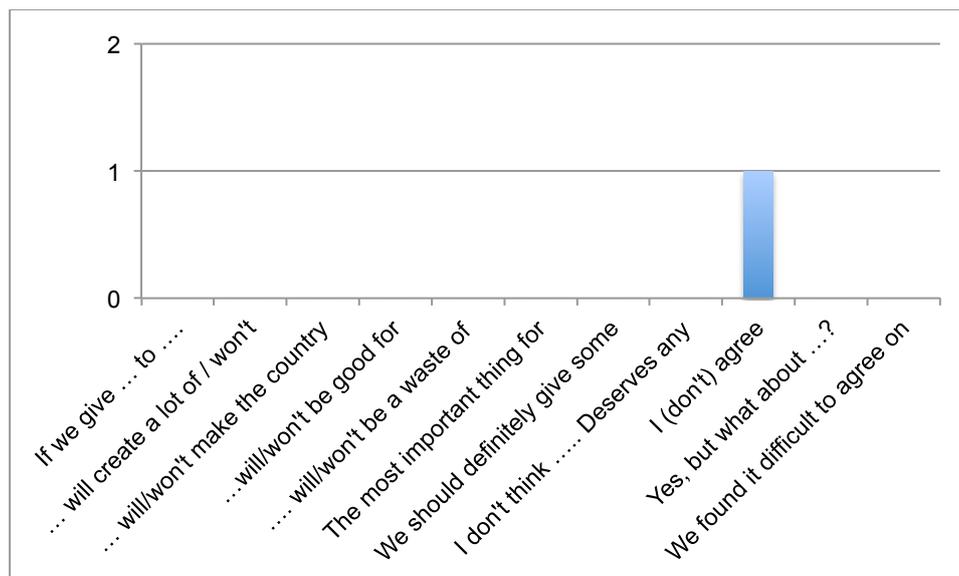


Gráfico 12 – Frequência do uso de itens linguísticos propostos na tarefa original

O gráfico abaixo (Gráfico 13) ilustra todas as características de um SAC encontradas no ciclo da tarefa em todas as aulas dos Grupos 1 e 2 somadas. É possível observar que a imprevisibilidade é a característica mais presente nesta fase da ABT. Uma explicação oferecida para o surgimento maior desta característica durante esse ciclo é o fato de que os alunos estão livres para usar qualquer recurso linguístico disponível naquele momento e não somente a “língua” que está sendo ensinada naquela aula. Os alunos podem trazer para a sala de aula que usa a ABT todos os conhecimentos adquiridos em outros lugares tais como a televisão, a internet e redes sociais. O aluno não está limitado a usar um item linguístico que é introduzido pelo professor, praticado pelos alunos com a esperança de haver uma produção espontânea no fim da aula. A liberdade que é dada aos alunos explica o maior surgimento da imprevisibilidade durante o ciclo da tarefa. A segunda característica mais evidente é que o ciclo é dinâmico, pois é neste momento que o aluno deve tornar-se um melhor comunicador, objetivo de todos aqueles que desejam aprender uma L2 demonstrando assim a dinamicidade do sistema que muda com o tempo e cujo estado futuro depende, de alguma forma, do seu estado presente. A terceira característica mais comum durante o ciclo da tarefa, a qual é evidenciada pelo gráfico abaixo, é a complexidade do sistema. Tal característica não significa que o ciclo é complicado, mas que é composto por um número razoável de agentes e componentes em interação e o resultado é maior do que o

comportamento dos seus agentes individualmente. O comportamento complexo do ciclo da tarefa emerge a partir das interações dos seus componentes e agentes e tal sistema não pode ser construído somente por um componente ou agente. As outras sete características de um SAC – aberto, caótico, sensível ao *feedback*, sensível às condições iniciais, auto-organizável, adaptável e não linear – formas todas identificadas no ciclo da tarefa, assim como demonstradas no gráfico, mas em menores percentagens que a imprevisibilidade, dinamicidade e complexidade.

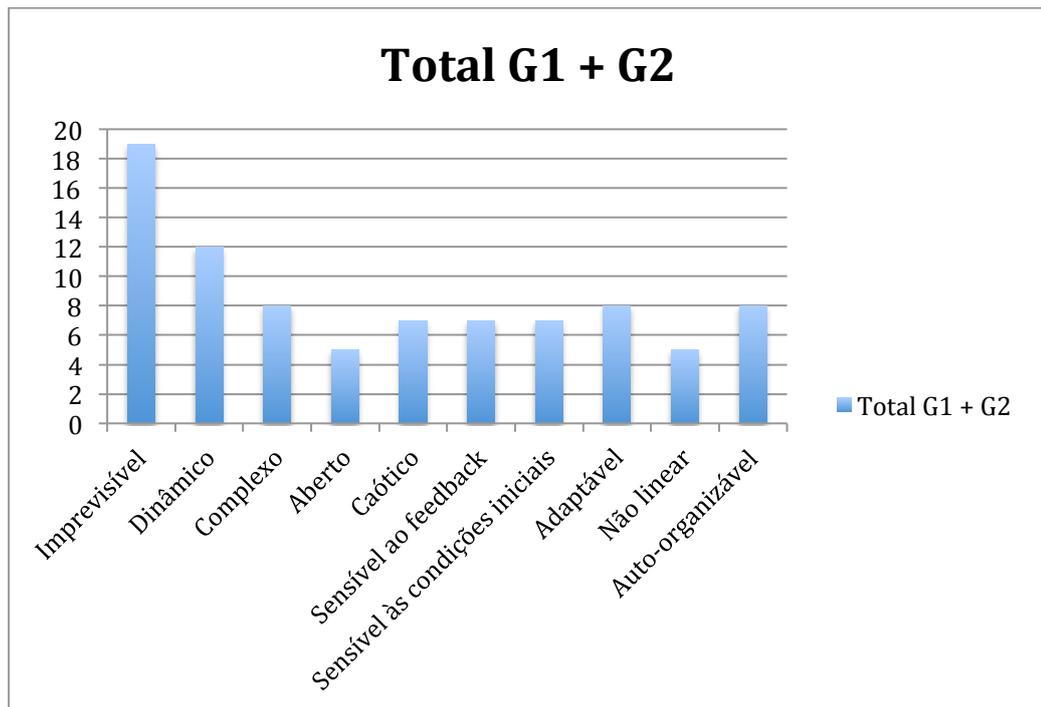


Gráfico 13– Frequência com que as características de um SAC emergiram considerando a soma das aulas do Grupo 1 e do Grupo 2

7 Considerações finais

De acordo com as autoras Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.197), uma abordagem complexa não se traduz automaticamente em um método complexo para a aprendizagem de línguas. Uma das razões que as autoras apresentam para a impossibilidade de um método complexo consiste no fato de que o ato de limitar o professor ou aprendiz a certas técnicas e atividades não se relaciona à teoria da complexidade.

Uma vez que os aprendizes são instrumentos muito poderosos de aprendizagem, o foco deve ser mudado e devemos dar mais importância para a aprendizagem do que para o ensino. Sugiro que nós, professores de inglês como L2, devemos ensinar menos para maximizar a aprendizagem. Ao invés de perguntarmos qual é a melhor maneira de ensinar as pessoas a falarem uma L2, deveríamos perguntar qual é a melhor maneira para ajudar essas pessoas a desenvolverem a sua aprendizagem. Deveríamos dar ferramentas para que os alunos aprendam ao invés de ensiná-los, pois a aprendizagem é um processo complexo devido às muitas variáveis que devem ser levadas em consideração. Sugiro também que precisamos estar mais envolvidos no desenvolvimento linguístico dos alunos ao invés de nos preocuparmos com a aquisição da L2 por parte dos aprendizes. O termo aquisição parece-me não estar relacionado à aprendizagem de uma língua vista pelo viés da complexidade, pelo fato de essa língua ser dinâmica e estar sempre em processo de mudança. O termo desenvolvimento de uma L2 me soa mais adequado quando analisamos esse processo de aprendizagem sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.

São as razões citadas no parágrafo anterior que me fazem oferecer a ABT, mais especificamente o ciclo da tarefa, como uma abordagem complexa de ensino de L2. Primeiramente, pelo fato de o ciclo da tarefa não limitar a aprendizagem do aluno. Durante esta etapa, verifiquei que os alunos estão livres para usar todos os

seus recursos linguísticos a fim de atingir o objetivo da tarefa e, assim, como foi possível observar ao longo desta pesquisa de mestrado, a aprendizagem durante o ciclo da tarefa é imprevisível e não linear. Por esses motivos, faz-se necessário um alto nível de proficiência linguística por parte do professor não nativo para que ele não seja pego de surpresa durante esta etapa da abordagem. Talvez este seja o fato que tenha afastado professores de inglês como L2 dessa abordagem de ensino na sua forma mais purista. O fato de os alunos estarem livres para escolher qual forma linguística usar durante o ciclo da tarefa poderia ser uma afronta ao professor acostumado a determinar o que acontece na sala de aula, ou seja, não ter o domínio do que se vai ensinar/aprender em sala de aula. Como mencionado anteriormente neste trabalho, houve tentativas de adaptar a ABT, fornecendo frases pré-fabricadas antes de os alunos executarem a tarefa. Tal maneira de abordar a ABT a torna previsível e este trabalho constatou que os alunos foram capazes de desenvolver a tarefa proposta sem usar essas frases pré-fabricadas. Como demonstrado na análise dos dados, chegou-se a esta conclusão usando a mesma tarefa, mas retirando-se a seção intitulada “*useful language*” (linguagem útil).

Todas as características de um SAC foram identificadas neste trabalho. No entanto, verifiquei que as características mais presentes no ciclo da tarefa foram a imprevisibilidade, a dinamicidade e a complexidade. O surgimento da imprevisibilidade faz eco ao que as autoras Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.197) falam sobre limitar o aprendiz a certas técnicas e atividades. A imprevisibilidade do ciclo da tarefa denota que o aluno não está limitado a certas atividades e está livre para usar aquilo que ele possui no seu kit de ferramentas linguístico. Pode-se, assim, relacionar esta etapa da ABT à teoria da complexidade.

Em segundo lugar, concluí, através da análise de três tarefas executadas por dois grupos distintos de aprendizes, que o ciclo da tarefa apresenta todas as características de um SAC e, desta forma, pode ser considerado como tal. A característica mais presente no ciclo da tarefa visto como um SAC é a imprevisibilidade. Esta característica foi observada nas seis aulas que fizeram parte do *corpus* e emergiu na etapa da tarefa na do planejamento e também na etapa final, que é o relatório. A segunda característica mais comum encontrada no ciclo da

tarefa foi a indicação de que o sistema é dinâmico, que muda com o tempo e cujo estado futuro depende, de alguma forma, do seu estado presente. O sistema sendo dinâmico possibilita que o aprendiz torne-se um melhor comunicador, objetivo de todo aquele que deseja aprender uma L2. A terceira característica mais presente no ciclo da tarefa foi a complexidade. Tal ciclo pode ser visto como complexo porque é composto por um número razoável de agentes e componentes em interação e o resultado é maior do que o comportamento dos seus agentes individualmente. O comportamento complexo do ciclo da tarefa emerge a partir das interações dos seus componentes e agentes, sendo que tal sistema não pode ser construído somente por um componente ou agente.

As outras sete características de um SAC – aberto, caótico, sensível ao *feedback*, sensível às condições iniciais, auto-organizável, adaptável e não linear – foram todas identificadas no ciclo da tarefa, assim como relatadas na análise dos dados, mas em menores percentagens que a imprevisibilidade, dinamicidade e complexidade. Baseado na identificação clara de todas essas características no ciclo da tarefa, etapa central da ABT, concluí que tal ciclo pode ser descrito como um SAC.

Este trabalho de dissertação de mestrado teve como objetivo aproximar o trabalho seminal da linguista Diane Larsen-Freeman sobre a Teoria da Complexidade e Aquisição de Segunda Língua (1997) com a Aprendizagem Baseada em Tarefas, proposta quase dez anos antes. Mostrou, ainda, que o ciclo da tarefa pode ser caracterizado como um sistema dinâmico, pois contempla as suas regras de baixo nível. Tal sistema deve ser dinâmico, complexo, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável. O ciclo da tarefa pode também levar à “beira do caos”, região a qual é metaforicamente compreendida como uma zona de criatividade com o potencial máximo de aprendizagem (PAIVA 2009).

8 Referências Bibliográficas

BOWERS, R. Mountains are not cones: what can we learn from chaos? In: Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1990.

CUNNINGHAM, S.; MOOR, P. *Cutting Edge Intermediate Student's book*. Harlow: Longman, 1998.

ELLIS, R. Task-based language learning and teaching. *ELT Journal* 51(3), p. 224-231. 2003

_____. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. Task-based language teaching: sorting out misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n.3, p.221-246, 2009.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. 3rd ed. New York: Routledge, 2008.

GLEICK, J. *Caos – A criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

GREGG, K.R. Review article: Shallow draughts: Larsen-Freeman and Cameron on Complexity. *Second Language Research* 26(4), p. 549-560. 2010

KAY, S.; JONES, V. *Inside Out Intermediate Student's book*. London: Macmillan Education, 2001.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, v.27, n.4, p. 590-619, 2006.

_____. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.15, p.141-165, June 1997.

_____. Language Acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (org) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. New York, NY: Continuum, 2002.

_____. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: ATKINSON, D. (org.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2011.

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

_____. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 201-213, 2008b.

LEAVER, B. L.; WILLIS, J. R. *Task-based instructions in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 2004

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.389-411, jul./dez. 2012.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOPES, J. Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In: LEAVER, B. L.; WILLIS, J. R. (Eds.). *Task-based instructions in foreign language education: Practice and programmes*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 2004.p. 83-96

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

NUNAN, D. An organic approach to grammar teaching. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 1, 1996. 65-86.

_____. *Task Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

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

_____. *Second Language Acquisition: from main theories to complexity*. 2009. 34p. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/slatheory.pdf>

____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SKEHAN, P. Review article: *Task-based instruction*. *Language Teaching Research* 36, 2003. p.1-14.

VETROMILLE-CASTRO, R. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. Tese de Doutorado em Informática na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the Essentials. In: BROWN, H. D. e GONZO, S. T. *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.p.36-54.

WILLIAM, N. K. Task-based language teaching and complexity theory. *Nanzan Junior College Journal*, v.12 n.37, 2009, p. 85-105.

WILLIS, D. Three Reasons Why. In: HUNSTON, S. e OAKEY, D. *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. New York: Routledge, 2010.p. 6-11

WILLIS, J. *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman. 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. (Eds.). *Doing task-based teaching*. New York: Oxford University Press. 2007.

WILLIS, D. e WILLIS, J. *Six propositions in search of a methodology: applying linguistics to task-based language teaching*. In: HUNSTON, S. e OAKEY, D. *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. New York: Routledge, 2010. p. 63-71

Anexos

Anexo 1 – Plano de Aula 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PLANO DE AULA Nº 01

TAREFA

Fale sobre seus sonhos, ambições e conquistas

PRÉ-TAREFA

- 1- Alunos devem relacionar as palavras sonhos, ambições e conquistas em inglês com as suas definições.
- 2- O exercício de relacionamento deve ser verificado no grande grupo
- 3- Após as definições para as palavras “sonhos, ambições e conquistas”, em inglês, estarem claras, os alunos escutam cinco pessoas falando sobre os seus sonhos, ambições e uma das suas maiores conquistas e devem relacionar cada uma delas com uma das fotos presentes no exercício. Os alunos também devem dizer se cada pessoa está falando sobre um sonho, ambição ou conquista. Os alunos devem escutar a gravação duas vezes.
- 4- A verificação do exercício é feita no grande grupo. A pré-tarefa então é ligada com o ciclo da tarefa com a seguinte frase: “Até aqui ouvimos outras pessoas falando sobre seus sonhos, ambições e conquistas, na próxima etapa da nossa aula, vocês falarão sobre esses mesmos tópicos.”

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Dar aos alunos aproximadamente cinco minutos para que, individualmente, façam uma lista com quatro ou cinco sonhos, ambições ou conquistas das suas vidas. Chamar a atenção dos alunos para os tópicos que estão listados na tarefa.

- 2- Colocar os alunos em pares e pedir para que cada um fale para o seu colega sobre a sua lista, descrevendo seus sonhos, ambições e conquistas.
- 3- Alertar os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a lista do seu colega.

PLANEJAMENTO

- 1- Dar aos alunos dez minutos para que planejem aquilo que irão falar para o resto da turma sobre a lista do seu colega.

RELATÓRIO

- 1- Cada aluno deve relatar para o grande grupo a conversa que tiveram anteriormente com os colegas abordando os sonhos, ambições e/ou conquistas relatadas pelo seu colega.

Anexo 2 – Plano de Aula 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PLANO DE AULA Nº 02

TAREFA

Decidir como gastar o dinheiro de uma loteria

PRÉ-TAREFA

- 1- Verificar com os alunos o significado da palavra “lottery”. Conversar com os alunos sobre as loterias existentes no seu país.
- 2- Pedir para que os alunos leiam sobre a ilha imaginária de St. Ambrosia e responder a pergunta sobre quanto dinheiro foi arrecadado com a loteria.
- 3- Os alunos devem ouvir os cinco representantes de cada organização que está pedindo dinheiro para a comissão e completar as informações que estão faltando para cada uma delas: A quantia de dinheiro necessária para cada projeto e em que essa quantia será usada.
- 4- Os alunos ouvem a gravação duas vezes e devem completar as informações que faltam para cada organização.
- 5- Verificar as repostas no grande grupo.
- 6- Ao final da pré-tarefa, fazer uma ligação dessa etapa com o ciclo da tarefa dizendo: agora vocês farão parte da comissão que decidirá em que organizações investir.

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Os alunos, que agora fazem parte da comissão que decidirá em que organizações o dinheiro da loteria será investido, devem, primeiramente, trabalhar individualmente e decidir como o dinheiro (10 milhões) deve ser dividido entre as diferentes organizações.

- 2- Após decidirem individualmente como o dinheiro será investido, os alunos devem ser colocados em pares e/ou grupos de três alunos e contar uns para os outros como eles decidiram dividir o dinheiro. O par ou pequeno grupo deve chegar a um consenso de como dividir o dinheiro, pois terão que defender suas ideias perante o grande grupo.

PLANEJAMENTO

- 1- Os alunos terão entre 5-8 minutos para planejar como irão defender suas ideias na próxima etapa do ciclo da tarefa

RELATÓRIO

- 1- Durante esta etapa, os alunos deverão expor para o grande grupo como decidiram a divisão do dinheiro e defender as suas posições perante os outros alunos.
- 2- Como objetivo ideal, deve-se tentar chegar a uma decisão final de como o dinheiro será investido.

Anexo 3 – Plano de Aula 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PLANO DE AULA Nº 03

TAREFA

Faça uma lista de coisas que você odiaria não ter

PRÉ-TAREFA

- 1- Explicar que cada pessoa irá falar sobre alguma coisa que ela odiaria não ter. Os alunos devem ouvir a gravação e, primeiramente, completar somente a primeira coluna com o nome do objeto sobre o qual a pessoa está falando.
- 2- Verificar as respostas para a primeira coluna.
- 3- Os alunos ouvirão a gravação pela segunda vez e deverão completar as outras colunas – como ele/ela descreve o objeto e a razão pela qual o objeto é importante para ele/ela. Avisar os alunos que a descrição não é dada para todos os objetos.
- 4- Verificar as respostas com o grupo e fazer uma ligação da pré-tarefa com o ciclo da tarefa dizendo: “Agora vocês farão a mesma tarefa que as pessoas da gravação. Vocês farão uma lista de coisas que odiariam não ter.

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Dar aos alunos aproximadamente cinco minutos para que, individualmente, façam uma lista com no mínimo cinco coisas que eles odiariam não ter. Falar para os alunos que essas coisas podem ser grandes ou pequenas, caras ou baratas.
- 2- Dar aos alunos mais cinco minutos para que façam anotações de como descrever essas coisas e a razão pela qual elas são importantes para eles.

- 3- Colocar os alunos em pares e pedir para que cada um fale para o seu colega sobre a sua lista, descrevendo o item e dizendo a razão pela qual é importante para ele/ela.
- 4- Alertar os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a lista do seu colega.

PLANEJAMENTO

- 1- Dar aos alunos dez minutos para que planejem aquilo que irão falar para o resto da turma sobre a lista do seu colega.

RELATÓRIO

- 1- Cada aluno deve relatar para o grande grupo a conversa que tiveram anteriormente com os colegas abordando cada um dos itens escolhidos, como descrevê-los e a razão pela qual eles são importantes para os seus colegas.

Anexo 4 – Folha dos alunos – Aula 1

TASK 1 – Talk about your dream, ambitions and achievements

Pre-Task

1) Match the words to the definitions below

an achievement

something you would like to do, but probably won't

an ambition

something you have done and you are proud of

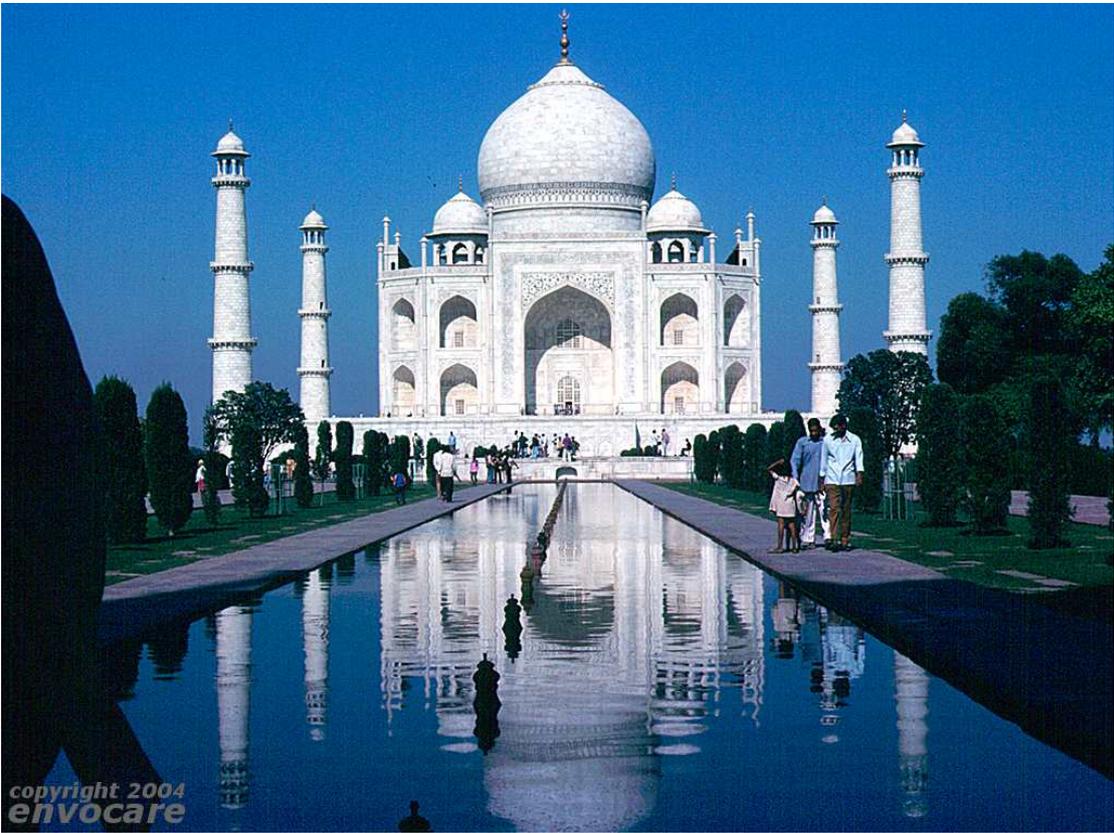
a dream

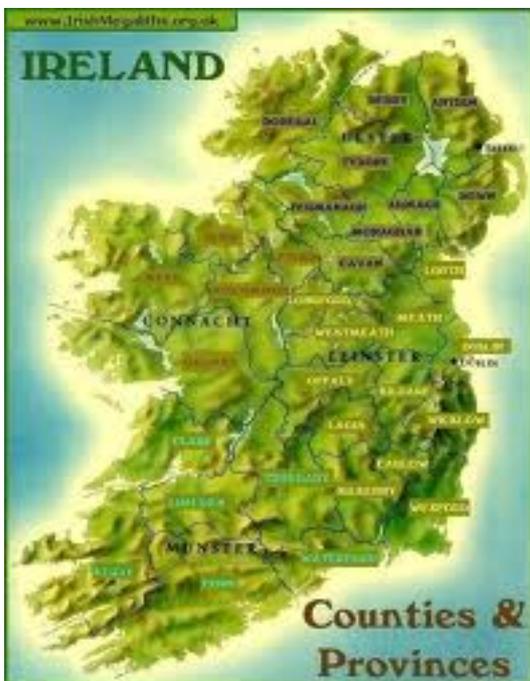
something you want to

2) Listen to five people talking about their ambitions/dreams, or about their biggest achievement. Which picture(s) belong with each person?

- Bill
- Ralph
- Deb
- Ian
- Swati







TASK CYCLE

TASK: Make a list of four or five ambitions/dreams/achievements that you have in your life. These could be connected with the following things

- job/school
- places you'd like to live in / visit
- something you'd like to own (a car, a house)
- money

- someone you'd like to meet / have met
- something you'd like to discover or invent
- marriage/children
- a sporting dream/ achievement
- something you have learnt / would like to learn

PLANNING: Spend a few minutes thinking about what you would like to say about each thing.

REPORT: In the big group, tell each other about your ambitions, dreams and achievements.

- Who has the most interesting or unusual ambition?
- Which people have the same ambition?

Anexo 5 – Folha dos alunos, Aula 2

TASK: Decide how to spend lottery money

PRE-TASK

1)

- a) Do you have a state lottery in your country? How does it work?
- b) Read about the state lottery in St. Ambrosia. How much Money has it made?

St. Ambrosia

Area: 630km²

Population: 250,000

Unemployment: 15%

Capital: Port Thomas (population 55,000)

Climate: Warm – costal 18-30%

Currency: St. Ambrosian dollars

Six months ago, St. Ambrosia decided to organize a state lottery for the first time. It was agreed that profits from the lottery should go to "help improve the lives of St. Ambrosian". It has been a great success; SA\$ 10 million have been made in profit. Many applications have been received asking for Money to help various projects. Now the Lottery Committee must decide how the Money will be spent.

2) Listen to five representatives from organizations who would like to receive the Money and complete the information.

St. Ambrosian Hotel and Tourism Association

Needs SA\$ _____

What for? _____

St. Ambrosian Sports Association

Needs SA\$ _____

What for? _____

University of St. Ambrosia

Needs SA\$ _____

What for? _____

International Petroleum Incorporated

Needs SA\$ _____

What for? _____

St. Ambrosia Children's Hospital

Needs SA\$ _____

What for? _____

TASK CYCLETASK

- 1) Work individually. You are on the lottery commission. Decide how you think the money should be divided between different organizations.
- 2) Work in pairs or small groups. Discuss the best way to spend the money and agree together on a budget

PLANNING

- 1) Plan how your pair/group will justify the suggestions. Ask your teacher for any words or phrases you need

REPORT

- 1) Present your budget to the class, explaining your decisions. Which organizations were the most/least popular? What differences were there between the budgets?

Anexo 6 – Folha dos alunos – Aula 3

TASK: Make a list of things you'd hate to be without

PRE-TASK

- 1) You will hear six people talking about something they would hate to be without. Listen and complete the table.

OBJECT	HOW HE/SHE DESCRIBES IT	WHY IT IS IMPORTANT TO HIM/HER
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

TASK CYCLE

TASK

- 1) You are going to present your own list of five things you'd hate to be without. You could include some of the following.
 - furniture and ornaments
 - machines and technology
 - things of sentimental value
 - useful everyday objects
 - CDs or books
 - photos
 - clothes
 - jewellery

- 2) Work in pairs or small groups. Tell the other students about the objects on your list, and if you have the object with you, show it to the group. Answer any questions the other students have.

PLANNING

Spend a few minutes thinking about how to tell the rest of the group about your partner's list.

REPORT

Tell the rest of the class about your partner's list.