



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
JOSELANIA DE SOUZA SILVA

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NA ÓTICA DA
COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO DE SABERES NA ERA PÓS-MÉTODO

SALVADOR - BAHIA
2022

JOSELANIA DE SOUZA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NA ÓTICA DA
COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO DE SABERES NA ERA PÓS-MÉTODO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Felipe Flores Kupske

SALVADOR - BAHIA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVA, JOSELANIA DE SOUZA
ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NA ÓTICA DA
COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO DE SABERES NA ERA PÓS-MÉTODO /
JOSELANIA SOUZA SILVA. -- Salvador, 2022.
138 f.

Orientador: Felipe Flores Kupske.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em
Língua e Cultura (PPGLinC)) -- Universidade Federal da
Bahia, Instituto de Letras, 2022.

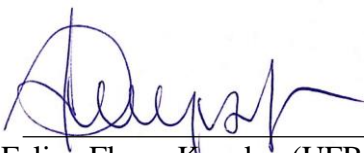
1. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). 2.
Teoria da Complexidade. 3. Diferenças Individuais. 4.
Ensino de Línguas Não Nativas. 5. Pós-Método. I. Flores
Kupske, Felipe. II. Título.

JOSELANIA DE SOUZA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NA ÓTICA DA
COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO DE SABERES NA ERA PÓS-MÉTODO**

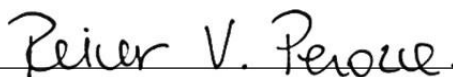
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura,
Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre
em Língua e Cultura.

Banca Examinadora



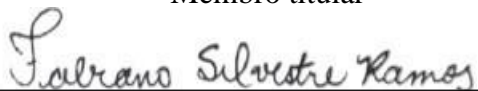
Dr. Felipe Flores Kupske (UFBA)

Presidente



Dr. Reiner Vinicius Perozzo (UFRGS)

Membro titular



Dr. Fabiano Silvestre Ramos (UFBA)

Membro Titular

Dra. Kelly Barros Santos (UFRB)

Membro Suplente

Dra. Fernanda Mota Pereira (UFBA)

Membro titular

“the act of playing the game has a way of changing the rules”
(GLEICK, 1987)

AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento às pessoas e instituições envolvidas na escrita desta Dissertação de Mestrado.

Em primeiro lugar, ao meu orientador Professor Felipe Flores Kupske, não somente por todo o incentivo e apoio para que eu concluísse esta etapa da minha formação acadêmica, mas por me apresentar à Teoria da Complexidade e também por ter sempre um olhar crítico e, ao mesmo tempo, afetuoso, contribuindo imprescindivelmente para a escrita desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC). Aos Professores Reiner Perozzo e Eleomarques Rocha, pela leitura distinta e meticulosa do texto da qualificação deste trabalho, sugerindo revisões extremamente pertinentes para a escrita final da dissertação, as quais foram todas aceitas.

Aos amigos que o mestrado me trouxe, em especial a Joceli, Juliana e Rafa, pelas trocas valiosas durante estes anos de curso. À minha família e amigos, pelo suporte incondicional. Aos meus colegas de trabalho, por todo o incentivo e ajuda nos (muitos) momentos nos quais precisei me ausentar.

RESUMO

Ao longo dos anos muitas teorias tem tentado explicar o processo de desenvolvimento de uma língua não nativa, embora isto ainda seja um desafio para os linguistas aplicados. Buscando novos vieses teóricos para a área, Larsen-Freeman (1997) traçou paralelos entre o desenvolvimento da linguagem e a teoria da complexidade, alegando que existe muita correspondência entre a nova ciência do caos/complexidade e o desenvolvimento de uma língua não nativa. Assim também, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) tornou-se uma área fluorescente de pesquisa, preocupando-se em promover situações comunicativas que naturalmente levarão ao desenvolvimento linguístico e atendendo às necessidades linguísticas de seus aprendizes. Em face das ponderações das ideias apresentadas, este trabalho tem como finalidade principal conduzir uma análise teórica da estrutura e dos pressupostos do ELBT sob a ótica da Teoria do Sistemas Dinâmicos Complexos. Para isso, os objetivos específicos são os seguintes: verificar se o ELBT é uma abordagem congruente com as características da Complexidade; analisar o ciclo da tarefa sob a ótica da Teoria da Complexidade e analisar se o ELBT é uma abordagem capaz de abarcar a diversidade dos contextos de ensino, focando nas diferenças individuais dos aprendizes. Acredita-se que esta pesquisa pode encorajar práticas de ensino de línguas mais contextualizadas na adoção da abordagem do ELBT, assim como motivar a reflexão, em especial de professores de línguas não nativas. Em outras palavras, busca-se apresentar uma leitura do ELBT à luz de um paradigma teórico de desenvolvimento da linguagem amplamente divulgado e defendido.

Palavras-chave: Ensino de Línguas em Tarefas; Teoria da Complexidade; Diferenças Individuais; Ensino de Línguas Não Nativas; Pós-Método.

ABSTRACT

Over the years, several theories have tried to explain the process of developing a non-native language, although this is still a challenge for applied linguists. Seeking new theoretical biases for the area, Larsen-Freeman (1997) drew parallels between language development and complexity theory, claiming that there is much correspondence between the new science of chaos/complexity and the development of a non-native language. Likewise, Task-Based Language Teaching (TBLT) has become a flourishing area of research, concerned with promoting communicative situations that will naturally lead to linguistic development and serving the language needs of its learners. In view of the considerations of the ideas presented, the main purpose of this work is to conduct a theoretical analysis of the structure and assumptions of the TBLT from the perspective of the Theory of Complex Dynamical Systems. The specific objectives are the following: to verify if the TBLT is an approach congruent with the characteristics of the Complexity; analyze the task cycle from the perspective of Complexity Theory and analyze whether TBLT is an approach capable of embracing the diversity of teaching contexts, focusing on learners' individual differences. It is believed that this research can encourage more contextualized language teaching practices in the adoption of the TBLT approach, as well as motivating reflection, especially for non-native language teachers. In other words, it seeks to present a reading of the TBLT in the light of a widely publicized and defended theoretical paradigm of language development.

Keywords: Language Teaching in Tasks; Complexity Theory; Individual Differences; Teaching Non-Native Languages; Post Method.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ASL	Aquisição de Segunda Língua
DI	Diferenças Individuais
EC	Ensino Comunicativo
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
GU	Gramática Universal
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
MA	Método Audiolingual
MD	Método Direto
MGT	Método Gramática-Tradução
MS	Método Silencioso
RFT	Resposta Física Total
SDC	Sistemas Dinâmicos Complexos
TC	Teoria da Complexidade
TSDC	Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise dos principais métodos e abordagens com base na diferenciação dos paradigmas conforme os princípios de Horn (2008).....	76
Quadro 2 - Resumo: Análise dos métodos e abordagens em relação à diferenciação dos paradigmas.....	80
Quadro 3 - Resumo - Fases da tarefa.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tarefas realizadas pelos alunos.....	118
Tabela 2: Procedimento pré-tarefa.....	120
Tabela 3: Procedimentos de análise dos alunos.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS	177
1.1 HISTÓRICO	19
1.2 LÍNGUA E SDC.....	21
1.3. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	25
1.3.1 Teorias baseadas no Uso	25
1.3.2. Desenvolvimento de línguas não nativas	31
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
CAPÍTULO 2: ENSINO DE LÍNGUAS NÃO NATIVAS: ENTRE O SIMPLES E O COMPLEXO	36
2.1. UM BREVE OLHAR HISTÓRICO	39
2.1.1 Método Gramática-Tradução (MGT)	39
2.1.2. Método Direto (MD)	42
2.1.3. Ensino de Línguas Situacional.....	46
2.1.4. Método Audiolingual (MA)	50
2.1.5. Método Natural	55
2.1.6. Abordagem Comunicativa (AC).....	61
2.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DO SIMPLES AO COMPLEXO.....	70
CAPÍTULO 3: A COMPLEXIDADE QUE TRANSBORDA O MÉTODO	74
3.1. A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO.....	75
3.2 PÓS-MÉTODO E COMPLEXIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO	82
CAPÍTULO 4: USO E COMPLEXIDADE: ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS	87
4.1. ORIGENS DO ELBT	90
4.2. DEFININDO ‘TAREFA’	92
4.3. A TAREFA PEDAGÓGICA	96
4.4. ELBT E ‘ELBT’	99
4.5. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA O ELBT	101
4.6. METODOLOGIAS DO ELBT.....	108
4.7. ELBT NA ÓTICA DA COMPLEXIDADE	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

No mundo inter e transcultural atual, o inglês surge como uma língua de contato, sendo utilizada por falantes de diferentes origens culturais e linguísticas (SEIDLHOFER, 2011). Para Rajagopalan (2010) o inglês se tornou uma das ferramentas acadêmicas e profissionais mais importantes na atualidade, agora reconhecida como uma das línguas mais importantes para a comunidade, e esse fato parece ser irreversível, pelo menos neste milênio. Ou seja, como consequência, o inglês é uma demanda atual em todos os níveis educacionais.

Há anos explora-se a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas das línguas naturais e seu uso na comunicação. Nesse sentido, a comunidade relacionada ao ensino da língua inglesa percebeu a necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino baseados em uma perspectiva linear para o conhecimento linguístico, indo ao encontro de Brown (2001), que pensa em ensino de forma mais madura e interativa.

Paralelo a este movimento, o domínio do ensino de língua inglesa também acabou com o dilema de se tentar encontrar os melhores métodos de ensino de línguas aplicáveis a todos, que não existem, como acertadamente apontam estudiosos como Kumaravadivelu (2006). O ensino da língua inglesa, nessa esteira, vale-se do campo de pesquisa da aquisição de segunda língua (SLA - *Second Language Acquisition*) para testar, validar ou mesmo refutar práticas de ensino. Neste trabalho, por exemplo, apresentou-se algumas das influências diretas e indiretas da área de SLA para o ensino de línguas, com um interesse particular na concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo (LARSEN-FREEMAN, 2013; BECKNER et al., 2009), e no papel da interação no desenvolvimento de línguas.

Como consequência dos próprios avanços das teorias linguísticas, o ensino tradicional da língua inglesa tem sido desafiado por paradigmas emergentes em nossa sociedade contemporânea globalizada, já que o inglês tem se configurado como uma língua de natureza dinâmica, inter e transcultural. Contudo, embora o inglês seja uma ponte comunicacional, seus aspectos dinâmicos, que levam em consideração, por exemplo, as diferenças individuais em seu desenvolvimento ainda estão à margem do ensino da língua inglesa. Todavia, apesar dos esforços no âmbito da teoria para se pensar em um ensino para a língua inglesa que considere a dinâmica do contexto e do

aprendiz, o desenvolvimento de uma língua não nativa ainda é um desafio mais evidente para professores e alunos do ensino básico.

No caso da escola pública, a situação é ainda mais explícita, já que uma boa parte dos professores continua realizando um trabalho com foco nos aspectos estruturais da língua inglesa, centrado em exercícios de caráter gramatical. Tílio (2014) atribui essa escolha a três razões principais: (i) por ser a forma como muitos desses professores aprenderam (com regras estruturais em métodos audiolinguais); (ii) pela falta de infraestrutura e material escolar; e (iii) pela segurança (estabilidade) que o professor tem depositado no conhecimento gramatical, que pode ser utilizado de maneira controlada dentro da disciplina de línguas.

Como qualquer jovem campo de pesquisa, a linguística ainda é muito efervescente e tem apresentado alguns desenvolvimentos dramáticos, redefinindo, por exemplo, a natureza da linguagem e do desenvolvimento de línguas nativas e não nativas (KUPSKE, 2016). Portanto, descreve Nunan (2004) que o ensino de línguas também sofreu mudanças nos últimos anos, reavaliando e adaptando as perspectivas para o ensino de línguas que às vezes estão em total oposição filosófica, a exemplo da natureza dramática dos métodos de ensino de línguas, é o chamado Método Audiolingual "revolucionário" em meados do século XX.

Baseando-se na aproximação entre a psicologia behaviorista e as ciências da linguagem, esse método emprestou princípios de seu predecessor Método Direto, que focava a oralidade, rompendo totalmente com o Método de Gramática-Tradução e dando ênfase à produção oral acurada e à repetição de estímulos em detrimento da linguagem escrita e instrução de gramática explícita. Não obstante, passados alguns anos, o Método Audiolingual foi completamente desacreditado por estudiosos seguindo a perspectiva gerativa de Chomsky dos anos 1950 para a linguagem e aquisição da linguagem, já que, para uma visão inata das línguas naturais, modelos baseados em empirismo e repetição não explicariam a "criatividade" da linguagem humana (KUPSKE, 2018).

No entanto, a coloração inata para o ensino de línguas também tem sido posta em xeque por paradigmas funcionais e baseados no uso mais contemporâneos para o desenvolvimento da linguagem (por exemplo, BYBEE, 2001; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008). Percebe-se que o ensino de línguas tem evoluído de mãos dadas com a linguística, pois os conceitos para a língua têm sido líquidos e às vezes

filosoficamente paradoxais (KUPSKE, 2018).

Teorias pós-modernas têm reconhecido a diversidade dos contextos de ensino, destacando que a realidade da vida na sala de aula de línguas é muito mais complexa do que é frequentemente apresentada no discurso oficial. Para Mercer (2013),

da interação de todos os fatores únicos e dinâmicos que compõem uma sala de aula - alunos, professores, materiais, metodologia, currículo, culturas, entre outros - emerge uma realidade que é "tudo, menos organizada" (MERCER, 2013, p. 380, tradução nossa).

Nesse sentido, outra dimensão que vem sendo enfatizada é o reconhecimento da diversidade dos participantes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente os aprendizes. Tanto o contexto de sala de aula, como as atividades em que os alunos estão engajados, vêm se transformando por causa da influência de abordagens teóricas que priorizam o uso, o contexto e o lado individual da linguagem.

As Diferenças Individuais (DI), inclusive como um campo independente de investigação, têm sido foco intenso de análise (MERCER, 2013). A essência subjacente ao trabalho com DI é que existe o potencial de grande variabilidade entre falantes em termos de desenvolvimento linguístico. Contudo, embora muitos concordem que a experiência do indivíduo no/com o ambiente afeta todos os aspectos de seu funcionamento, incluindo o desenvolvimento e uso de línguas (e.g., BYBEE, 2016; BECKNER et al., 2009), muitas pesquisas ainda tentam separar os componentes dos sistemas multifatoriais (De BOT, 2017).

No viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), na qual cada falante é um sistema dinâmico complexo único, ao pensarmos em desenvolvimento como um processo dinâmico também único (DÖRNYEI, 2017), precisa-se que seja considerada a ideia de trajetórias individuais. Nesse sentido, pesquisadores e estudiosos da área de ensino de línguas têm direcionado mais sua atenção para as teorias dinâmicas não lineares (e.g., Teoria da Complexidade, Teoria dos Sistemas Dinâmicos, Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos etc.) que desafiam o conceito de língua como um sistema estático de regras e que explicam o desenvolvimento da linguagem através de seu uso no contexto social por meio da relação entre processos cognitivos e a própria dinâmica da comunicação humana (KUPSKE; ALVES, 2017).

No que concerne à linguagem, Larsen-Freeman (2013 *apud* KUPSKE; ALVES, 2017) assenta que a TSDC seria capaz de desafiar a concepção de que a língua é um sistema estático e governado por regras, evidenciando que o próprio uso de uma língua

pode alterar os padrões que a caracterizam. Além disso, a TSDC não prevê a necessidade de um dispositivo de aquisição inato, já que pressupõe que a criação de um sistema complexo não demanda um estágio inicial caracterizado por planos detalhados ou *templates* (LARSEN-FREEMAN, 2013 *apud* KUPSKE; ALVES, 2017). Dessa forma, Kupske e Alves (2017) acreditam no potencial da TSDC para lançar luz sobre fenômenos inerentes à Linguística Aplicada, pois opõe-se àquela parcela de teorias de Aquisição da Linguagem (e de ensino) que são deterministas e que não conseguem incluir a dinamicidade e/ou variação em suas previsões.

Todavia, a TSDC é um paradigma, uma metáfora ou uma metateoria¹ e não um modelo ou uma abordagem de ensino de línguas especificamente, assim, ela necessita se aproximar de outras teorias de linguagem, ou abordagens/modelos de ensino, que sejam consistentes com seus pressupostos e de forma cientificamente válida e/ou aplicável para que possa apresentar benefícios válidos para a linguística geral e aplicada (LARSEN-FREEMAN, 2013). Uma vez que as teorias baseadas na Complexidade não fornecem um conjunto de regras pré-estabelecidas para o ensino de línguas, e que os sistemas linguísticos dependem da especificidade de seus agentes, que podem variar consideravelmente de contexto para contexto, nesta dissertação pretendemos analisar (e defender) o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) como uma abordagem de ensino a ser aplicada levando-se em consideração os primados da Complexidade.

Na perspectiva de uma abordagem comunicativa e que dê conta das diferenças individuais dos aprendizes, ao longo das duas últimas décadas, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas tornou-se uma área florescente de pesquisa (SALIMI *et. al*, 2011), sendo tomada não apenas de forma complementar ao ensino de línguas, mas como um princípio organizador primário do planejamento e do desenvolvimento das aulas de línguas. O ELBT está preocupado em promover situações comunicativas, que naturalmente levarão ao desenvolvimento linguístico (WILLIS, 1996) e tem sido uma abordagem fortemente aceita, visto que as tarefas proporcionam situações de comunicação autênticas, fundamentadas na troca de informações e no diálogo entre os interlocutores, com o propósito de fazer com que os alunos consigam significar suas falas, sem que a única preocupação seja a acurácia linguística (LUCE, 2009).

Rodríguez-Bonces (2010), por exemplo, considera a tarefa o meio mais eficaz de se promover o desenvolvimento em sala de aula. Para este autor, é possível promover

¹ área do conhecimento que teoriza sobre a própria teoria de uma dada ciência.

uma comunicação real quando os aprendizes não estão focados apenas nas formas linguísticas. Além disso,

existe menos ansiedade e mais aprendizado quando a estrutura da língua em si não é a prioridade, o alvo, resultando em uma aprendizagem mais significativa e natural, ou seja, envolver os alunos na execução da tarefa fornece um contexto melhor para a ativação de processos de aprendizagem. É mais eficaz usar uma abordagem baseada no significado do que uma abordagem baseada na forma, pois os alunos expressam seus pensamentos, mesmo que parte da linguagem seja imprecisa (RODRÍGUES-BONCES, 2010, p. 167, tradução nossa).

Para o autor citado acima, deve-se também respeitar as diferenças e trajetórias individuais dos aprendizes, pois, diferente das outras atividades em sala de aula, as tarefas não são lineares ou previsíveis, levando as características apresentadas a perceber que o ciclo da tarefa pode ser pensado pelo prisma dos sistemas não lineares e dinâmicos, no caso deste trabalho, dos Sistemas Dinâmicos Complexos. Assim, uma observação dessa abordagem numa perspectiva complexa pode relevar muita similaridade entre a tarefa e os sistemas complexos na aula de línguas (LOPES, 2015).

Diante das reflexões que tais ideias suscitam, a presente dissertação, então, tem como objetivo principal conduzir uma análise teórica da estrutura e dos pressupostos do ELBT sob a ótica da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC). Para isso, contou-se com os seguintes objetivos específicos: (1) verificar se o ELBT é uma abordagem congruente com as características da Complexidade; (2) analisar o ciclo da tarefa sob a ótica da Teoria da Complexidade; (3) analisar se o ELBT é uma abordagem que dá conta da diversidade dos contextos de ensino, como foco mais específico nas diferenças individuais dos aprendizes.

Acredita-se que esta pesquisa encorajará práticas de ensino de línguas mais contextualizadas ao advogar a adoção da abordagem de ELBT, assim como motivar a reflexão, em especial de professores de línguas não nativas, sobre novas possibilidades em termos de abordagem de ensino mais adequadas às suas necessidades e realidades de ensino e mais consistentes com essa visão complexa de língua e com as diferenças individuais de seus estudantes. Em outras palavras, buscou-se apresentar uma leitura do ensino baseado em tarefas à luz de um paradigma teórico Dinâmico Complexo.

Este trabalho também se justifica pela busca por uma teoria de desenvolvimento de línguas que facilite um melhor entendimento de como se aprende uma língua, e a partir disso, favoreça aos professores o desenvolvimento de práticas de ensino mais pertinentes. Ademais, a interação dinâmica entre língua, sujeitos e ambiente ainda é

bastante sub-pesquisada, o que destaca a necessidade de mais estudos nessa área. Sobre a metodologia utilizada nesta dissertação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto, tendo como embasamento trabalhos referentes ao ELBT e à Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

Para tanto, esta dissertação, além da presente introdução, conta com quatro capítulos. No primeiro capítulo foi tratado dos Sistemas Dinâmicos Complexos e, para tanto, apresentou-se três seções, onde se iniciou com um breve histórico, apresentando o contexto de surgimento da teoria (seção 1.1), seguida por uma introdução da TDSC aplicada à linguagem (seção 1.2) e, por fim, apresentou-se o desenvolvimento linguístico em uma perspectiva dinâmico-complexa (seção 1.3), trazendo algumas teorias de desenvolvimento baseadas no uso da linguagem (subseção 1.3.1) e algumas considerações sobre o desenvolvimento de línguas não nativas em uma perspectiva da Complexidade (subseção 1.3.2).

No capítulo 2, foi abordado o ensino de línguas não nativas através de um panorama dos princípios gerais dos métodos e abordagens de ensino dominantes ao longo dos últimos anos, apontando suas principais contribuições para este campo de ensino e fazendo uma análise de tais métodos e abordagens a fim de determinar se atendem majoritariamente às características da Complexidade ou da Simplicidade. Em suma, discute-se sobre a importância de se levar em consideração a particularidade de cada contexto, a prática docente e a pedagogia do pós-método.

O capítulo 3 trouxe a condição Pós-Método (seção 3.1), na qual se estabeleceu o diálogo possível e necessário entre Pós-Método e Complexidade (seção 3.2).

Finalmente, no capítulo 4, foi mostrado o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, apresentando suas origens (seção 4.1), os conceitos de ‘tarefa’ (seção 4.2), de tarefa pedagógica (seção 4.3), e a dicotomia existente entre os conceitos de ELBT e ‘elbt’ (seção 4.4), onde foram expostos os princípios metodológicos para o ELBT (seção 4.5), assim como sua metodologia (seção 4.6), culminando com uma análise do ELBT na ótica da Complexidade, explorando suas possíveis contribuições para um ensino de línguas não nativas mais contextualizado e alinhado às necessidades dos aprendizes, assim como de acordo com suas diferenças individuais (seção 4.7).

CAPÍTULO 1: SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

A TSDC, com sua vertente dinâmica originalmente baseada na Matemática e Física, em sua face não linear, tem sido aplicada a diversas áreas, desde seu surgimento (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020). Na década de 1990, Larsen-Freeman (1997) inicia a aproximação entre a TSDC e a Linguística. Desde então, tem havido um crescente interesse pelos estudos orientados pela Complexidade (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020). Contudo, conforme sinalizam Kupske e Alves (2017, p. 2772), e como será melhor definido no decorrer do texto, "na área da linguagem como um todo, embora crescentes, os estudos calcados na Complexidade ainda representam um movimento embrionário".

Segundo Mercer (2013), na aba das teorias da Complexidade, há uma infinidade de abordagens, tais como a TSDC (aqui adotada), a Teoria do Caos, a Teoria dos Sistemas Emergentes, a Teoria de Redes, entre outras. Para ela,

embora haja diferenças entre as teorias afins à Complexidade, todas elas compartilham certas características fundamentais. Essencialmente, as perspectivas da complexidade descrevem modelos orgânicos, holísticos e compostos por múltiplos componentes inter-relacionados, que podem ser outros sistemas complexos (MERCER, 2013, p. 168, tradução nossa).

Larsen-Freeman (1997) define esses sistemas como sendo dinâmicos, complexos e não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptativos, apresentando *atratores estranhos*² e formas fractais. A autora explica que esses sistemas são dinâmicos porque mudam constantemente e são complexos, sobretudo, pois compõem-se de múltiplos agentes ou variáveis, estando eles em constante interação, emergindo dessa interação o comportamento do sistema. São não lineares porque, nesses sistemas, os efeitos nem sempre são proporcionais à causa, e os pequenos estímulos que ocorrem o tempo todo podem ser suficientes em qualquer ocasião para provocar uma grande convulsão no sistema, ou para lançá-lo em um estado caótico.

Os sistemas são caóticos porque passam por períodos de completa instabilidade; são imprevisíveis, principalmente porque são sensíveis às condições iniciais, e qualquer

² Segundo Larsen-Freeman (1997), o caminho que um sistema dinâmico toma pode ser traçado no espaço e é chamado de atrator. Alguns sistemas têm *atratores estranhos*, porque embora seus ciclos se repitam, nenhum deles segue a mesma trajetória (LARSEN-FREEMAN, 1997).

alteração nessas condições pode gerar consequências inesperadas no comportamento de todo o sistema. São abertos, visto que recebem ou perdem energia do/para o ambiente. São auto-organizáveis, pois neles a ordem surge de maneira espontânea, a partir da desordem; e são adaptativos justamente por essa capacidade de auto-organização. São sistemas que não respondem simplesmente de forma passiva aos eventos, mas, ativamente, tentam transformar tudo o que acontece a seu favor, sendo capazes de aprender e se reestruturar (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Como explica Perozzo (2019), os sistemas complexos são compostos por diversas partes distribuídas, cuja ordem é formada a partir das interações locais que dão origem à organização geral, ou seja, nesses sistemas, não se busca as regras globais que o regem, mas sim uma compreensão de como as interações locais geram organizações emergentes, o autor diz também que:

quando ocorre a combinação dos elementos de uma forma específica, um novo sistema se forma. O desfecho é “uma organização em que o todo é maior do que a soma de suas partes, o que garante que tal sistema seja emergente por excelência” (PEROZZO, 2019, p. 15).

De acordo com Holland (1995), os SDC é um sistema de elementos ativos, e os agentes podem adaptar seu comportamento com base na interação e no tempo. Dessa forma, todos os elementos de um SDC estão, ao mesmo tempo, influenciando uns aos outros (de BOT, 2008). Segundo Kupske (2016), os SDC são sistemas abertos nos quais a energia pode tanto entrar quanto sair, em proporções também pouco previsíveis. Por meio desta troca de energia com o ambiente os SDC constantemente se auto estruturam e criam novos padrões (KUPSKE, 2016).

Horn (2008 *apud* KUPSKE, 2016, p. 20-21) diferencia os Paradigmas da Simplicidade dos da Complexidade por meio de sete itens básicos: Primeiramente, (i) a Simplicidade adere aos princípios da universalidade, enquanto a Complexidade, sem negar uma possível universalidade, também adota o princípio de que o individual e o local são inteligíveis em si e por si mesmos. Horn (2008) aponta (ii) que a Simplicidade procura reduzir as totalidades em constituintes simples, enquanto a Complexidade integra elementos em seus conjuntos. Ademais, (iii) a Simplicidade procura princípios/ regras para que haja ordem em um dado sistema, enquanto a Complexidade procura se auto estruturar, mesmo na desordem, sem a consideração de regras.

Para Horn (2008), (iv) a Simplicidade assume o determinismo e a causalidade linear, enquanto a Complexidade procura as relações possíveis, paradigmáticas e em

paralelo. (v) Separar o sujeito do objeto e o observador do observado são características da Simplicidade, enquanto o observador é integrante na experimentação pela Complexidade. Além disso, (vi) a Simplicidade trata as contradições como erros, sendo que a Complexidade faz referência às contradições como paradoxos/índices de que uma realidade ainda mais profunda pode existir. Para finalizar, Horn (2008) aponta que (vii) a Simplicidade nos leva a pensar monologicamente, enquanto a Complexidade nos leva a pensar de uma forma dialógica, relacionando conceitos contrários de forma complementar.

Neste estudo, assumiu-se a TSDC por entender que a língua e seu desenvolvimento são sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2013; MERCER, 2013; KUPSKE; ALVES, 2016; De BOT, 2017; KUPSKE; PEROZZO; ALVES, 2019), visto que características como a mudança e a reorganização estão presentes na linguagem, por esta ser entendida como dinâmica, complexa e não linear. Assim, a revisão de literatura foi iniciada com um breve histórico (seção 1.1), apresentando o contexto de surgimento da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos. Em seguida, realizou-se uma introdução da TSDC aplicada à Linguagem (LARSEN-FREEMAN; MERCER, 2013; CAMERON, 2003; BECKNER et al., 2009), já que esse paradigma é a base teórica deste trabalho (seção 1.2), sendo finalizado este capítulo com a apresentação do desenvolvimento linguístico em uma perspectiva dinâmico-complexa (seção 1.3), além de mostrar algumas teorias de desenvolvimento baseadas no uso da linguagem (subseção 1.3.1) e algumas considerações sobre o desenvolvimento de línguas não nativas na perspectiva da Complexidade (subseção 1.3.2).

1.1 Histórico

Segundo de Bot e Larsen-Freeman (2001), a TSDC começou como um ramo da matemática teórica, tendo como objetivo inicial modelar o desenvolvimento de sistemas complexos. Posteriormente, as ferramentas matemáticas desenvolvidas mostraram-se úteis para a análise de outros problemas, como o movimento da lua sob a influência do sol, da terra e de outros planetas. Considerando que existem sistemas em todos os níveis do mundo físico, a TSDC encontrou aplicações em uma gama de campos (epidemiologia, economia, meteorologia) e tem sido usado para resolver problemas práticos que vão do controle do batimento cardíaco à perfuração de poços de petróleo. O que todos esses campos e aplicações têm em comum é que os fenômenos que desejam estudar não parecem seguir padrões de desenvolvimento previsíveis (de BOT;

LARSEN-FREEMAN, 2001).

Teorias relacionadas à teoria da Complexidade e à Teoria do Caos vêm à mente quando se considera a TSDC. Embora a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e/ou Sistemas Complexos e a Teoria da Complexidade se sobreponham em grande medida, a Teoria da Complexidade segue uma linhagem mais biológica, enquanto a TSDC deriva da matemática (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, o comportamento caótico leva um sistema ao equilíbrio na forma de uma organização caótica, mas, por outro lado, o sistema complexo atinge seu equilíbrio por meio do caos e se constitui por meio de uma história de eventos irreversíveis (KUPSKE; ALVES, 2016).

Uma das aplicações mais famosas da dinâmica foi conduzida pelo meteorologista Edward Lorenz (1963), que se propôs a modelar a convecção atmosférica, o seu trabalho originou o termo "Efeito Borboleta"³, como exemplo de que o bater de asas de uma borboleta em um lado do mundo poderia provocar um furacão no outro lado, indicando que mesmo mudanças pequenas nos elementos que compõem um sistema complexo podem influenciar o todo de maneiras imprevisíveis. Mercer (2013) explica que, em decorrência deste fato, sistemas complexos são descritos como não lineares, não podendo a mudança ser explicada por meio de modelos simples de causa e efeito, pois emerge da natureza múltipla, inter-relacionada e potencialmente cumulativa das interações entre os vários componentes do sistema.

Van Geert (2003) aponta o biólogo C. Waddington como uma importante influência no desenvolvimento da teoria da Complexidade. Em seu trabalho *Organisers and Genes* (1940), ele questiona a noção de que a descrição para organismo em desenvolvimento contido nos genes é o único fator responsável pelo seu desenvolvimento. Waddington (1940) demonstrou que, no processo de embriogênese, embora tenha seguido as orientações básicas fornecidas pelos genes, a forma do corpo é, literalmente, construída pelo próprio processo de construção, sem um conjunto de instruções pré-existente, projeto ou plano de construção (VAN GEERT, 2003). Essa perspectiva acaba tendo um grande impacto e retira o foco do inatismo (biológico), abrindo a questionamentos sobre o processo desenvolvimental (KUPSKE, 2016).

Segundo Schoofs (2013), na década de 1950, o biólogo Von Bertalanffy

³ "Efeito borboleta" é um termo que se refere à dependência sensível às condições iniciais dentro da teoria do caos. Segundo a cultura popular, o bater de asas de uma simples borboleta poderia influenciar o curso natural das coisas e, assim, talvez provocar um tufão do outro lado do mundo.

construiu sua Teoria Geral de Sistemas, questionando os sistemas abertos e fechados e sua adaptação e autorregulação dentro de um processo de desenvolvimento. Um pouco adiante, na década de 1970, o químico Prigogine e o filósofo científico Stengers investigaram sistemas complexos sob um ponto de vista particular, descrevendo-os como dissipativos. Essa descrição se refere a sistemas que estão abertos à entrada de energia de fora do sistema, reagindo a ela de forma espontânea e não controlada pela fonte externa. Essa característica foi denominada auto-organização (SCHOOFS, 2013).

Ainda na década de 1970, um outro aspecto fundamental foi agregado à Teoria da Complexidade pelos estudos de Maturana e Varela (1972), também no campo da biologia, onde descobriram durante a investigação da visão, que sistemas complexos eram capazes de mudar continuamente, reagindo com a construção de novas estruturas e mantendo sua identidade ao fazer isso, nomeando essa característica de *autopoiese*. Haken (1983) e Kelso (1995) investigaram os padrões dinâmicos dentro de sistemas auto-organizados que criaram novas ordens que não podiam ser encontradas em nenhum dos componentes isoladamente. Confirmando a citação de que um todo é mais do que suas partes, os estudos de Maturana e Varela (1972), Haken (1983) e Kelso (1995) mostraram que a interação entre os componentes de um sistema é capaz de produzir características dentro da forma macroscópica do sistema inteiro que não existiam em nenhum de seus componentes isolados.

Kupske (2016) destaca que no início da década de 1980, o *Instituto Santa Fe*⁴ foi fundado como um centro de pesquisa multidisciplinar para Sistemas Adaptativos Complexos. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), o termo “adaptativo” foi adicionado para enfatizar o fato de que adaptação e desenvolvimento ocorrem nesses sistemas. Na década de 1990, Larsen-Freeman (1997) inicia a aproximação entre a TSDC e a Linguística. A partir de então, a pesquisa sobre Complexidade tem se tornado mais robusta na área da linguagem.

1.2 Língua e SDC

A TSDC tem o potencial de contribuir para um entendimento mais completo sobre a linguagem (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020). Larsen-Freeman (2013) percebeu que o paradigma tinha muito a oferecer ao campo dos estudos linguísticos, por desafiar o conceito de língua como um sistema estático e por apresentar o potencial de

⁴ <<http://www.santafe.edu>>.

unir importantes processos ontogenéticos e filogenéticos, como, por exemplo, o desenvolvimento, a evolução, o uso e a mudança linguística, adotando uma visão holística ao invés de uma abordagem fragmentada. A autora:

aborda pontos de convergência entre os estudos de sistemas não lineares complexos e os estudos linguísticos, destacando que, embora a teoria possa ser conceitualizada como agregações de paradigmas e unidades sintagmáticas (por exemplo, fonemas, morfemas, frases, etc.), seu uso é um processo ativo que está em constante evolução, demandando modelos gramaticais que consigam capturar o dinamismo e a variabilidade da língua em uso (LARSEN-FREEMAN, 2013, p. 121, tradução nossa).

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 200. Tradução Nossa), “muitos dos fenômenos de interesse dos linguistas aplicados podem ser vistos como sistemas complexos”⁵. Essas autoras explicam que os sistemas linguísticos complexos tendem a conter muitos subsistemas aninhados um dentro do outro. Como, por exemplo, uma comunidade de fala, que por si só, é um sistema complexo, mas contendo, dentro de si, grupos socioculturais que também funcionam como sistemas complexos. Por sua vez, os indivíduos dentro desses subgrupos podem ser vistos também como sistemas complexos, assim como seus sistemas cerebrais individuais. Percebe-se, dessa forma, que há sistemas complexos em todos os níveis, desde o nível social aos níveis neurológicos. A complexidade de um sistema surge, então, a partir da interação interdependente desses componentes e subsistemas (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008).

Paiva (2014, p. 144) vem definindo língua(gem) como “um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”, por entender que a língua é muito mais que um conjunto de estruturas. Com base em Larsen-Freeman e Cameron (1998), a autora explica que, em uma perspectiva da TSDC, a língua em uso não é vista como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua, em diferentes escalas de tempo – dos milissegundos das conexões neurais, aos milênios de evolução – e através de uma amplitude de níveis, do individual aos pares interactantes, até as comunidades de fala (PAIVA, 2014).

Kupske (2016) adota a concepção de que tanto a linguagem como o seu

⁵ *Many of the phenomena of interest to applied linguists can be seen as complex systems as well* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 200).

desenvolvimento podem (e devem) ser vistos como um sistema complexo, pois são constituídos de inúmeros componentes que interagem entre si. Para Beckner *et al.* (2009), a linguagem como um SDC de uso dinâmico teria uma função fundamentalmente social e seria o produto dos processos de interação humana, juntamente com os processos cognitivos de domínio geral. Para estes autores:

esses processos, no entanto, não são independentes um do outro, mas, facetadas do mesmo sistema, que envolvem os seguintes recursos principais: i) o sistema consiste em vários agentes que interagem entre si; ii) o sistema é adaptável, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações presentes e passadas; iii) o comportamento de um falante é a consequência de fatores concorrentes que variam de restrições perceptivas a motivações sociais; iv) as estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos (BECKNER *et al.*, 2009, p. 2, tradução nossa).

Ainda para Beckner *et al.* (2009), a vantagem de visualizar uma língua como um SDC é que ele nos permite fornecer um relato unificado de fenômenos linguísticos, aparentemente não relacionados, como, por exemplo, a variação nos níveis de organização linguística, a natureza probabilística do comportamento linguístico, mudanças contínuas nos agentes e através das comunidades de fala, a emergência de regularidades gramaticais a partir da interação dos agentes no uso da linguagem e transições semelhantes a estágios, devido a processos não lineares subjacentes.

Além disso, a abordagem SDC revela pontos em comum em muitas áreas da pesquisa de linguagem, “incluindo linguística cognitiva, sociolinguística, aquisição de primeira e segunda línguas, psicolinguística, linguística histórica e evolução da linguagem”⁶ (BECKNER *et al.*, 2009, p. 2, tradução nossa). De Bot (2008) destaca que muitos linguistas têm assumido a TSDC, não apenas como uma abordagem interessante, mas, basicamente, complementar nos estudos de processamento e desenvolvimento da linguagem (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020). Seu trabalho propõe uma visão de processamento dinâmico da linguagem no qual a dimensão do tempo é crucial, visto que os elementos linguísticos não são estáticos, mas variam de acordo com o uso e são altamente sensíveis ao contexto. Nessa perspectiva, o tempo deixa de ser visto como o movimento dos ponteiros de um relógio, e passa a representar seus efeitos no

⁶ including cognitive linguistics, sociolinguistics, first and second language acquisition, psycholinguistics, historical linguistics, and language evolution (BECKNER *et al.*, 2009, p. 2).

processamento, sendo, portanto, uma parte inerente do desenvolvimento, em vez de uma dimensão externa (de BOT, 2008).

Em consonância aos demais estudos, Verspoor e Bahrens (2011) ressaltam que os fatores cognitivos da linguagem também estão alinhados com a perspectiva da TSDC, devido à completa interconectividade dos subsistemas, tanto cognitivamente, como no sistema linguístico, e por causa da dependência assumida de ambos os recursos internos e externos, como percepção, cognição, conceituação e interação humana. No que concerne a gramática emergente, os autores apontam que não existe algo como uma gramática abstrata na mente, mas uma rede de expressões e construções resultantes de um processo interativo, como será discutido em seções futuras.

Estudos de gramaticalização (e.g., BYBEE, 2008) também mostraram como os padrões estabelecidos nos idiomas mudam através do uso, geralmente começando com uma pequena alteração em uma parte do sistema, que eventualmente acaba por afetar as demais partes. Essa visão está alinhada ao pensamento da TSDC de que os sistemas estão constantemente em alteração, e que pequenas mudanças em um lugar, podem afetar outras partes do sistema, sendo essas alterações não lineares (KUPSKE; PEROZZO, ALVES, 2019). Como postulam Beckner *et al.* (2008), o comportamento de um falante é a consequência de uma série de fatores abrangentes que vão desde restrições de percepção a motivações sociais, assim, "as estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos"⁷ (2008, p. 2, tradução nossa).

A Teoria da Complexidade (TC), por ser uma metateoria, necessita de teorias de objeto da linguagem consistentes com seus preceitos (LARSEN-FREEMAN, 2013). Assim, a TC encontra espaço de diálogo com outras propostas de formação de conhecimento, como as abordagens baseadas no uso e o construto da aprendizagem estatística. No entanto, como destaca Larsen-Freeman (2013), como uma metateoria, a TC possui o poder de mudar paradigmas, além de corroborar com uma visão transdisciplinar, favorecendo novas formas de conhecimento, que são temáticas, ultrapassando as fronteiras disciplinares. Por se tratar de uma perspectiva relativamente recente no campo da linguagem, os "estudos empíricos com vistas à Complexidade podem operar metodologicamente através de diversas frentes, em que os padrões

⁷ *The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms* (BECKNER et al., 2008, p. 2).

linguísticos observáveis podem ser modelados por meio de diversos recursos computacionais, métodos qualitativos e quantitativos, com análises individuais e globais, além de múltiplas coletas de dados” (PEROZZO, 2019, p. 149).

1.3. Desenvolvimento da Linguagem

Tal como a linguagem, o desenvolvimento da linguagem é um SDC com muitos elementos em interação (MERCER, 2013; PAIVA, 2014; KUPSKE, 2016). Larsen-Freeman (2011 *apud* Paiva 2014) vê a aquisição em termos de desenvolvimento da linguagem, visto que os sistemas abertos nunca são totalmente adquiridos. Outros autores (e.g. KUPSKE; ALVES, 2016; DE BOT, 2008) também pautam o uso do termo desenvolvimento, na tentativa de abarcar esse processo, que é extremamente sensível, tanto ao tempo, quanto ao ambiente. Percebe-se então que, em uma perspectiva complexa, a língua nunca é adquirida, mas dela se participa (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). O desenvolvimento da linguagem é construído não como uma progressão em direção a uma estabilidade crescente, mas como uma série de mudanças de estabilidade e instabilidades relativas (SFARD, 1998).

As teorias dinâmicas não lineares explicam o desenvolvimento da linguagem através de seu *uso* no contexto social. Teorias baseadas no uso (e.g., BYBEE, 2016), que serão melhor descritas na próxima seção - advogam que desenvolvemos construções e categorias ao nos engajarmos em comunicação, por meio de processos interpessoais e cognitivos que constantemente moldam a língua (KUPSKE, 2016). Em perspectivas coerentes com a TSDC, os seres humanos possuem habilidades de desenvolvimento social já nos primeiros meses de vida (TOMASELLO, 2003). Além de se engajarem em processos interativos de atenção compartilhada, crianças são capazes de generalizar, abstrair e construir esquemas simbólicos abstratos que norteiam o seu desenvolvimento linguístico (LIMA; TEIXEIRA; KUPSKE, 2020).

Para Beckner *et al.* (2009), a língua desempenha um papel fundamental na cultura humana, fomentando os meios pelos quais o conhecimento cultural é transmitido, elaborado e reformulado pelos tempos. Para os autores, a natureza da linguagem decorre de seu papel na interação social, já que é através da interação que os falantes de uma determinada comunidade se engajam em atividades compartilhadas cooperativas (BRATMAN, 1997) ou ações conjuntas (CLARK, 1996). Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel fundamental para que tais atividades e ações

possam ser coordenadas e desenvolvidas com sucesso, já que “a comunhão de indivíduos traz à tona problemas de coordenação” (KUPSKE, 2016, p. 28).

Para Beckner *et al.* (2009), desenvolvimento linguístico, sob a ótica da TSDC, é uma questão de análise complexa e probabilística que envolve a estimação das normas de uma comunidade de fala por meio de amostras limitadas, originadas das experiências percebidas pela nossa maquinaria cognitiva, bem como pela dinâmica da própria interação social. Dessa forma, línguas emergem de padrões inter-relacionados de empiria, interação social e cognição (BECKNER *et al.*, 2009). Para a TSDC (BYBEE, 2016; TOMASELLO, 2003), línguas são organizações cognitivas de experiências linguísticas de seus falantes. Pesquisas como a de Bybee e Hopper (2001 *apud* KUPSKE, 2016) hipotetizam, por exemplo, que cada evento de uso pode exercer influência no sistema do falante. Segundo Bybee (2007 *apud* KUPSKE, 2016), evidências de várias fontes demonstram que mudanças cognitivas ocorrem em resposta ao uso e contribuem para a construção da gramática.

Kupske (2016) afirma que, para que possamos entender a aquisição da linguagem à luz da Complexidade, devemos, inicialmente, entender o processo de gramaticalização nesse prisma, para ele, desde que conseguiu colocar duas palavras em uma mesma sentença, o homem cria a potencialidade para o desenvolvimento de uma gramática, utilizando mecanismos de processamento sequencial, categorização, convencionalização e inferenciação. Então, a gramática é vista como um processo ininterrupto em todas as línguas em todos os tempos (KUPSKE, 2016; KUPSKE; PEROZZO, ALVES, 2019). Bybee (2001) e Heine e Kuteva (2007), em sintonia com os sistemas complexos, assumem que a gramática é, de certa forma, um processo de replicação.

Segundo Perozzo (2019), não há uma unidade central que gerencia e transforma/deriva formas linguísticas dentro de uma gramática substancialmente linguística. Em um sistema complexo, os diversos padrões emergem a partir de sinergias locais, essas sinergias podem implicar mudanças abruptas no sistema, ou apenas pequenas alterações que não desestabilizam o sistema como um todo (KUPSKE; PEROZZO; ALVES, 2019). Com base em Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Beckner *et al.* (2009), Perozzo (2019) entende que as variáveis que compõem um sistema linguístico são de múltiplas naturezas, linguísticas e não linguísticas. Os referidos autores fornecem subsídios para uma compreensão da língua

enquanto um sistema em que variáveis fônicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas, sociais, culturais, discursivas, psicológicas, etc., estejam o tempo todo em consonância e em relação.

Assim, “não há como separar o que é fônico do que é social, bem como não é possível separar elementos pragmáticos de elementos culturais” (PEROZZO, 2019, p. 148). Para ele por exemplo,

o contexto situacional em que as interações comunicativas ocorrem não pode ser desconectado da forma e da função dos elementos tidos como gramaticais, assim como “o sistema complexo que é a linguagem não pode e não deve estar fechado para o exterior” (PEROZZO, 2019, p.148).

Larsen-Freeman (2002, p. 42, tradução nossa) afirma que “linguagem ou gramática não é sobre ter, é sobre fazer, participar em experiências sociais”. Semelhantemente, Paiva (2014) postula que, num viés complexo, o desenvolvimento de uma língua não é uma questão de formar hábitos automáticos estruturais, nem acumular informações. É um processo de transformação e mudança, que assume a identidade e a autonomia como elementos-chave para a dinamicidade do sistema caótico. Assumir o desenvolvimento linguístico numa perspectiva complexa significa evidenciar o processo, priorizar as práticas sociais de linguagem e reconhecer as múltiplas identidades, favorecendo que os sujeitos pertençam de fato ao ambiente, situando-se nas práticas sociais (PAIVA, 2014).

O sistema linguístico, para a TSDC, então, é um produto de ciclos dinâmicos que encapsulam o uso, a mudança, a percepção e o desenvolvimento linguístico por meio de interações entre membros de uma comunidade (ELLIS, 2008). Assim, para Beckner *et al.* (2009), o processamento sequencial, planejamento e a habilidade de categorização norteiam a construção dos sistemas linguísticos. Todavia, embora uma língua seja construída por meio de habilidades cognitivas, sua organização cognitiva é baseada diretamente na experiência com a linguagem (BECKNER *et al.*, 2009). Nessa esteira, representações estáticas, discretas, passivas ou independentes de um contexto, começam a ser questionadas, visto que nem mesmo as línguas maternas possuem essas características (KUPSKE, 2016).

1.3.1 Teorias baseadas no Uso

Contrárias às teorias que veem a linguagem como um sistema autônomo, a linguística cognitiva assume que a língua é parte da cognição, estando seu

desenvolvimento intimamente associado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais. Assentados na premissa básica de que as representações cognitivas da língua/linguagem são afetadas diretamente pela experiência de uso, as teorias baseadas no uso defendem que a organização do conhecimento que um usuário tem de sua língua é influenciada pelo uso que ele faz dela. Tais teorias, de maneira geral, sustentam que desenvolvemos a linguagem ao nos engajarmos nos processos comunicativos e cognitivos interpessoais que a moldam (SLOBIN, 1977).

Bybee (2006, p. 711, tradução nossa) afirma que “gramática é a organização cognitiva da experiência do usuário com a língua”⁸. Conforme Croft (2013), os falantes armazenam ocorrências das construções e seus significados no contexto de uso com base nos enunciados a que têm acesso. Dessa forma, “o conhecimento gramatical é formado por meio de generalizações sobre os padrões de uso”⁹ (p. 223, tradução nossa). Isso leva à conclusão de que não há uma faculdade da linguagem especificamente, na qual o conhecimento gramatical de uma língua é derivado da experiência linguística e se sustenta sobre processos não primariamente linguísticos. Sendo assim, pode-se afirmar que a língua é uma extensão de outros domínios cognitivos (THOMPSON, 2019).

Para os modelos linguísticos baseados no uso, o desenvolvimento da linguagem se situa compulsoriamente em um contexto social onde os processos cognitivos de um aprendiz são influenciados por e respondem às características de um determinado evento de uso (ROEHR-BRACKIN, 2015). Pesquisadores desses modelos defendem que a linguagem é aprendida a partir da interação social, por meio da experiência e da prática compartilhada (JING-SCHMIDT, 2018). Essas abordagens exploram como o desenvolvimento de línguas ocorre por meio da experiência linguística, sendo, portanto, dependentes de entrada (insumo linguístico) e orientadas pela experiência, assumindo a frequência de uso como uma parte inseparável do desenvolvimento de línguas, que desempenha um papel importante na produção e compreensão da linguagem e na gramaticalidade dos padrões (JAVADI; KAZEMIRAD, 2020).

Diessel (2015 *apud* THOMPSON, 2019, p. 49) traz alguns fatores essenciais da abordagem baseada no uso, que desafiam os preceitos de análise linguística predominantes nas pesquisas ao longo do século XX, ou seja, para o linguista, uma abordagem linguística baseada no uso:

⁸ “*grammar is the cognitive organization of one’s experience with language*” (BYBEE, 2006, p. 711).

⁹ “*Grammatical knowledge is formed as generalizations over the patterns of use*” (CROFT, 2013, p. 223).

- a) contesta a rígida divisão entre sistema linguístico e uso, ou competência e performance;
- b) rejeita o preceito estruturalista de que o estudo sincrônico de estruturas linguísticas deve ser separado de um estudo diacrônico, que preconize a mudança da língua e;
- c) reprova a suposição comum de que a análise sintática pressupõe uma série de categorias primitivas, como sujeito e sintagma nominal.

Segundo Tyler (2010, p. 474 *apud* JAVADI; KAZEMIRAD, 2020), todas as abordagens baseadas no uso consideram cinco princípios-chave: a) o objetivo principal da linguagem é a comunicação que molda a própria linguagem; b) sempre temos uma linguagem natural no contexto, e as produções do usuário são influenciadas por fatores contextuais; c) a linguagem é aprendida e os padrões de uso, incluindo informações de frequência e de colocação, que são centrais para o desenvolvimento do sistema; d) os padrões linguísticos são considerados significativos e o significado não está relacionado apenas a itens lexicais; e (e) a linguagem pode ser completa e precisamente contabilizada e todos os padrões linguísticos podem ser considerados sem assumirmos níveis, como estrutura profunda ou de superfície.

Tomasello (2003) também resume as abordagens baseadas no uso para a comunicação linguística em dois princípios: i) significado é uso; ii) a estrutura emerge do uso. O primeiro representa uma abordagem da dimensão funcional ou semântica da comunicação linguística e teve origem com Wittgenstein (1953) e outros filósofos da linguagem de base pragmática, que queriam combater a ideia de que os significados são coisas e, em vez disso, focar em como as pessoas usam as convenções linguísticas para atingir fins sociais. Já o segundo, representa uma abordagem para a dimensão estrutural ou gramatical da comunicação linguística, que combate a ideia de uma gramática totalmente formal e desprovida de significado, e, em vez disso, concentre-se em como as construções linguísticas baseadas no significado emergem de atos individuais de uso da linguagem (TOMASELLO, 2003).

A linguística baseada no uso enfatiza o uso da língua como um fator principal para moldar uma língua e assume as línguas como sistemas dinâmicos que emergem gradualmente das experiências dos alunos com o insumo linguístico ou não linguístico (BYBEE; MCCLELLAND, 2005, *apud* SHIN, 2017). O objetivo geral da linguística baseada no uso é desenvolver uma teoria dinâmica da linguagem que explique os efeitos

dos processos cognitivos e interativos na emergência do significado e da estrutura (DIESEL, 2017). Portanto, diz este autor que na linguística baseada no uso, a linguagem é vista como um sistema dinâmico de construções fluidas que são constantemente reestruturadas e reorganizadas sob a influência de processos cognitivos de domínio geral que estão envolvidos no uso da linguagem.

Ellis (2020, p. 239 *apud* JAVADI; KAZEMIRAD, 2020) afirma que a linguística baseada no uso é ancorada nas descobertas de quatro áreas complementares de investigação empírica: (i) A linguística de *corpus* demonstra que o uso da linguagem é permeado por colocações e padrões fraseológicos, que cada palavra tem sua própria gramática local e que formas de linguagem particulares comunicam funções particulares: léxico, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica são inseparáveis. (ii) A linguística cognitiva mostra como o significado da linguagem é baseado em nossas experiências e em nossa incorporação física que representa o mundo de maneiras particulares. A linguagem consiste em muitas dezenas de milhares de construções - mapeamentos de significado da forma, convencionalizados na comunidade da fala e arraigados como conhecimento linguístico na mente dos falantes. Construções esquemáticas emergem da interação entre memórias de exemplos particulares aos quais os usuários da linguagem são expostos. (iii) A psicologia desenvolvimental mostra que os humanos têm uma gama de habilidades para aprendizagem associativa e estatística implícita, aprendizagem e categorização de conceitos e aprendizagem declarativa explícita e de fazer analogias. Eles são relevantes para o aprendizado dos símbolos, sequências e padrões de linguagem que impregnam todos os nossos momentos de vigília. (iv) A psicolinguística mostra que nosso processamento da linguagem é sensível às regularidades estatísticas da experiência da linguagem em todos os níveis da estrutura.

De acordo com Ellis *et al.* (2016), o trabalho em abordagens baseadas no uso reúne pessoas de abordagens empíricas e teóricas diferentes, mas complementares, como:

linguística cognitiva, gramática de construção, linguística funcional, psicologia cognitiva, teoria da aprendizagem, psicolinguística, estatística teoria da aprendizagem, aquisição de linguagem infantil, neurociência, linguística de corpus, ciência computacional, processamento de linguagem natural, emergentismo, teoria de sistemas complexos, análise conversacional, teoria de sistemas dinâmicos, sociolinguística e teoria de aprendizagem social (p. 24).

Assim, as abordagens baseadas no uso para a aquisição de uma segunda língua estão ganhando mais popularidade em disciplinas vizinhas e a crescente integração de abordagens e metodologias apropriadas promete muitas novas perspectivas interessantes para pesquisas futuras sobre a instanciação cognitiva da linguagem (JAVADI; KAZEMIRAD, 2020).

1.3.2. Desenvolvimento de línguas não nativas

O campo de desenvolvimento de línguas não nativas sempre esteve intimamente ligado ao cognitivismo (ATKINSON, 2011). Numa visão cognitivista, o processo de desenvolvimento de uma língua não nativa é semelhante a dados sendo alimentados em um computador. Embora essa abordagem tradicional tenha sido amplamente aceita, mais recentemente linguistas e pesquisadores têm incluído um viés sociolinguístico em seus esforços, sugerindo novas conceituações de ASL, incluindo a Teoria da Complexidade, e levantando objeções a esse entendimento tradicional de desenvolvimento. Segundo Gonsior *et. al* (2014), o modelo cognitivo dominante é muito estruturado para ser verdadeiramente capaz de descrever a complexidade e imprevisibilidade da linguagem, sendo a TSDC uma teoria que parece responder bem às preocupações relacionadas às visões dominantes de ASL.

Gonsior *et. al* (2014) destacam que a Teoria da Complexidade tem o potencial de colocar o campo de pesquisa de desenvolvimento de línguas não nativas de pernas para o ar, mudando a conceituação do propósito da pesquisa. Amparados em Larsen-Freeman, Schmid e Lowie (2011), observam que a ênfase anterior na entrada/saída de dados do computador como a metáfora para o desenvolvimento linguístico canalizou os esforços dos pesquisadores na busca por uma progressão universal semelhante a um estágio em direção à competência plena governada por regras. A teoria da Complexidade torna esse foco obsoleto, sugerindo um amplo espectro de novos conceitos a serem estudados, de uma forma que reconheça e dê conta da complexidade do desenvolvimento de uma língua adicional, ao invés de reduzi-la.

Larsen-Freeman (1997) traça uma série de paralelos entre os SDC e o desenvolvimento de uma língua não nativa, ela destaca que o processo de desenvolvimento de uma L2 é dinâmico, o que tem sido um desafio para a pesquisa em ASL, pois as gramáticas geralmente possuem uma abordagem fortemente estrutural, o que não condiz com o dinamismo em evidência na evolução das interlínguas do aluno.

Inclusive, o próprio termo 'língua-alvo' é enganoso, visto que não há um ponto final para onde o desenvolvimento possa ser direcionado, “o alvo está sempre se movendo”.¹⁰

Para a autora, o processo de ASL também é complexo, pois existem muitos fatores interagentes em jogo que determinam a trajetória do desenvolvimento da interlíngua, a língua de origem, a língua alvo, a marcação da L1, a marcação da L2, a quantidade e o tipo de *input*, interação e *feedback* recebido, se é adquirido em contextos não ensinados ou ensinados, etc. Além disso, o desenvolvimento de itens linguísticos não é um processo linear, pois os alunos não dominam um item e depois passam para outro. Na verdade, a curva de aprendizagem para um único item também não é linear. A curva é preenchida com altos e baixos, progressos e retrocessos (LARSEN-FREEMAN, 1997; KUPSKE, 2019).

Larsen-Freeman (1997) mostra ainda uma série de outros fatores de interação que foram propostos para determinar o grau em que o processo de ASL terá sucesso: idade, aptidão, fatores sociopsicológicos, como motivação e atitude, fatores de personalidade, estilo cognitivo, hemisfericidade, estratégias de aprendizagem, sexo, ordem de nascimento, interesses, etc. “Embora nenhum deles por si só seja um fator determinante, a interação deles tem um efeito muito profundo¹¹”. A autora explica também que, embora as interlínguas de falantes de várias L1s aprendendo uma língua adicional tenham muito em comum, elas também são distintas, cada uma limitada pelos *atratores estranhos*¹² de suas L1s, que podem ser maiores do que a força do atrator estranho da língua adicional. A exemplo disso,

a pronúncia em inglês de um falante nativo de espanhol será diferente da de um falante nativo de chinês, ou seja, essa e muitas outras diferenças fundamentais marcam os desafios presentes para os alunos de uma língua nativa em comparação a outra. Muitos problemas na ASL podem ser iluminados pelas perspectivas complexas, como os mecanismos de aquisição, definição de aprendizagem, instabilidade e estabilidade da linguagem, sucesso diferencial e efeito de instrução (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 152).

Paiva (2014, p. 148) também explica a ASL à luz da Complexidade, ela diz que “não podemos dizer que a aprendizagem seja causada pelos estímulos do ambiente

¹⁰ *the target is always moving* (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 151).

¹¹ *Perhaps no one of these by itself is a determining factor, the interaction of them, however, has a very profound effect* (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 152).

¹² conjunto de comportamentos característicos para o qual evoluiu um sistema dinâmico independentemente do ponto de partida.

(posição behaviorista) e nem que seja geneticamente determinada (posição inatista). Sem dúvidas, a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente”. Paiva (2014) também afirma ser possível conciliar as principais teorias que explicam o fenômeno do desenvolvimento de uma língua adicional, já que cada uma dessas teorias explicam um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais.

Tentando elucidar a complexidade da ASL, a autora cita vários elementos que interagem, fazendo emergir a L2, como, por exemplo, as estruturas mentais inatas (condição inicial para o desenvolvimento da L2), os hábitos automatizados, a afiliação, o *input*, a interação, o *output*, as conexões neurais e a mediação sociocultural, além de muitos outros, como o sistema de identidades, autonomia, crenças e os posicionamentos e restrições do sistema político, social e econômico (PAIVA, 2014).

Para Paiva (2014), ver o desenvolvimento de uma língua não nativa em uma perspectiva complexa é entender que aprender uma língua não é uma questão de desenvolver hábitos automáticos ou acumular informações estruturais, mas sim um processo de transformação e mudanças que envolve muitos fatores, como autonomia e identidade, onde o aprendiz precisa agir no ambiente, participando de práticas sociais de linguagem. Assim, novas energias impulsionam o processo de desenvolvimento linguístico, proporcionando experiências identitárias, transformando o eu do aprendiz e tornando o capaz, cada vez mais de fazer coisas com a nova língua e de participar de novas comunidades, sejam elas imaginadas ou de práticas reais (PAIVA, 2014).

De acordo com Wulff e Ellis (2018), “baseado no uso” é um rótulo que abrange uma variedade de abordagens de aquisição da linguagem, no nosso caso, desenvolvimento de línguas não nativas, e que compartilham minimamente essas duas suposições: (i) o *input* linguístico que os alunos recebem é a fonte primária para a aprendizagem de sua língua não nativa (L2); e (ii) os mecanismos cognitivos que os alunos empregam na aprendizagem de línguas não são exclusivos da aprendizagem de línguas, mas são mecanismos cognitivos gerais associados a qualquer tipo de aprendizagem.

Portanto, abordagens baseadas no uso consideram a linguagem como parte da cognição humana e como uma ferramenta de criação de significado em um contexto social (TOMASELLO, 2003). Nessa perspectiva, as habilidades linguísticas que uma pessoa possui em um determinado momento no tempo são vistas como resultado de sua

experiência acumulada com a linguagem ao longo da totalidade dos eventos de uso em sua vida (TOMASELO, 2000). Para Wuff e Ellis (2018), o alvo do desenvolvimento de línguas baseado no uso são as construções, onde aprender uma língua envolve o aprendizado de construções, que são “os mapeamentos forma-função convencionalizados como formas de expressar significados em uma comunidade de fala” (WUFF; ELLIS, 2018, p. 38, tradução nossa).

Essas construções variam de morfemas a palavras, frases e quadros sintáticos, esses autores equiparam o conhecimento de um falante adulto de uma língua a um enorme armazém de construções, que variam em seu grau de complexidade e abstração e vêm com propriedades, que definem “se” e “como” elas podem ser combinadas entre si. A maior parte dessas propriedades são motivadas semântica e /ou funcionalmente, de modo que quaisquer duas construções só podem ser combinadas se seus significados e funções forem compatíveis, ou podem, pelo menos temporariamente, atingir compatibilidade no contexto ou situação específica (WUFF; ELLIS, 2018).

Aprender uma língua significa, então, aprender as associações dentro e entre as construções. À vista disso, o desenvolvimento da linguagem é emergente, no sentido de que os alunos empregam poucos e simples mecanismos de aprendizagem, mas as redes de conhecimento que surgem do emprego desses mecanismos ao longo do tempo são complexas, dinâmicas e adaptativas. A língua é um sistema adaptativo complexo, visto que envolve muitos agentes (pessoas que se comunicam) em muitas configurações diferentes (indivíduos, grupos, redes e culturas) e opera em muitos níveis diferentes da arquitetura do sistema (neurônios, cérebros e corpos; fonemas, interações e discursos), bem como em múltiplas escalas de tempo (WUFF; ELLIS, 2018).

1.4 Algumas considerações

Como é argumentado ao longo do capítulo, embora desenvolvida em áreas conceitualmente distantes dos estudos linguístico, a Teoria da Complexidade nos fornece uma lente útil, embora ainda incomum, para enxergar a língua e seu complexo e multifacetado processo de desenvolvimento, sendo capaz de contemplar sua complexidade e acolher sua dinamicidade.

Conforme defendido no decorrer do texto, a TSDC é capaz de explicar muitos dos fenômenos de interesse dos linguistas aplicados (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2013), possuindo potencial de contribuir para um entendimento mais

completo sobre a linguagem (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020) e apresentando o potencial de unir importantes processos ontogenéticos e filogenéticos, como, por exemplo, o desenvolvimento, a evolução, o uso e a mudança linguística (LARSEN-FREEMAN, 2013).

Por se tratar de uma metateoria, a Teoria da Complexidade necessita de teorias de objeto da linguagem consistentes com seus princípios, encontrando, desta forma, espaço de diálogo com outros construtos e abordagens, como as teorias baseadas no uso e a abordagem ELBT. Pela mesma razão, a TC possui o poder de mudar paradigmas, além de corroborar uma visão transdisciplinar, favorecendo novas formas de conhecimento, que são temáticas e ultrapassam as fronteiras disciplinares.

Embora esteja ganhando notoriedade e força nos domínios da linguagem, a TSDC ainda recebe questionamentos, inerentes a qualquer paradigma nesse estágio de maturidade (KUPSKE, 2016), o que mostra evidente a necessidade de mais pesquisas, na TSDC, que foquem nas DI e no desenvolvimento linguístico. Nessa perspectiva, objetivamos pensar o ensino de línguas não nativas à luz da Complexidade. No próximo capítulo, discorreremos sobre pontos relacionados ao ensino de línguas não nativas, trazendo um panorama geral de seus princípios e abordagens. Assim também, apresentaremos os princípios da abordagem do ELBT.

CAPÍTULO 2: ENSINO DE LÍNGUAS NÃO NATIVAS: ENTRE O SIMPLES E O COMPLEXO

A proliferação de abordagens e métodos é uma característica proeminente do ensino contemporâneo de línguas não nativas, sobretudo de língua inglesa (RICHARD; RODGERS, 2007). Desde meados do século XX, há uma obsessão em se encontrar o “método perfeito” (BROWN, 2001), o efetivo, que fosse apropriado para qualquer estudante em qualquer contexto de aprendizagem. Conforme Nunan (1995), acreditava-se na possibilidade da existência de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos. Entretanto, nenhuma sala de aula, independentemente de localização, é igual a outra, ou tem os mesmos objetivos, as mesmas intenções e os mesmos sujeitos (MERCER, 2013). Assim, embora cada método e/ou abordagem tenha sua contribuição, existe uma busca atual pelo aprimoramento dos princípios que norteiam o processo de desenvolvimento de línguas não nativas, que, para alguns autores, nos coloca na era do pós-método, como será discutido mais adiante nesta dissertação.

Segundo Vilaça (2008), na história do ensino de línguas, cada método novo buscava romper radicalmente com o anterior, e, cada nova proposta de ensino era defendida como uma revolução disposta a corrigir todos os erros das anteriores, de forma que os defensores e adeptos de um método novo negavam a validade dos métodos anteriores. O autor destaca que, embora o século XIX tenha marcado o início de importantes mudanças e inovações, foi na segunda metade do século XX que a obsessão por métodos de ensino de línguas não nativas atingiu seu nível mais elevado (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2001; RICHARDS; RODGERS, 2001). Durante esse período, vários métodos foram desenvolvidos ou, em alguns casos, modificados ou aperfeiçoados a partir de outros já existentes, recebendo influência de teorias advindas da Linguística, Psicologia, Psicologia da Educação, Sociolinguística, entre outras ciências e disciplinas (VILAÇA, 2008).

Tratando da definição terminológica, Vilaça (2008) explica que método vem do grego *methodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota *sucessão*, *ordenação* e *hodós*, que significa *via*, *caminho*. Assim,

de acordo com essa etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a “um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a

chegar a certos objetivos, fins, resultados ou conceitos” (VILAÇA, 2008, p. 3).

Apesar do conceito de método ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de línguas, duas delas obtiveram destaque e são citadas com frequência em artigos, dissertações, teses e livros. Tais concepções foram elaboradas por Edward Anthony (1963) e por Richards e Rodgers (2001).

Na descrição de métodos, a diferença entre uma filosofia do ensino de línguas no nível da teoria e dos princípios, e um conjunto de procedimentos derivados para o ensino de uma língua, é central. Na tentativa de esclarecer esta diferença, um esquema foi proposto pelo linguista aplicado americano Edward Anthony em 1963, ele identificou três níveis de conceituação e organização, aos quais ele chamou de abordagem, método e técnica. Para Anthony (1963), o arranjo é hierárquico: as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem, afirma-se a partir daí que uma abordagem é um conjunto de pressupostos correlacionados sobre a natureza do processo de desenvolvimento linguístico, descrevendo a natureza do assunto a ser ensinado; o método é um plano geral para a apresentação ordenada de material de linguagem, baseado na abordagem selecionada; e a técnica é a parte implementacional, aquilo que realmente ocorre em uma sala de aula (ANTHONY, 1963).

De acordo com o modelo de Anthony (1963), em uma abordagem, pode haver vários métodos, a abordagem é o nível em que as suposições e as crenças sobre a língua e seu desenvolvimento são especificados; o método é o nível em que a teoria é colocada em prática e em que as escolhas são feitas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo para ser ensinado e a ordem em que o conteúdo será apresentado; a técnica é o nível em que os procedimentos de sala de aula são descritos, são as estratégias utilizadas na realização de um objetivo imediato, devendo, portanto serem consistentes com um método e estarem em harmonia e conformidade com uma abordagem.

Richards e Rodger (2001) trazem uma reformulação do conceito de método, segundo o qual um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (*design*) e os procedimentos, para esses autores, o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário e se torna uma combinação harmônica desses três fatores. A abordagem, assim como na visão de Anthony (1963), são as concepções do professor sobre a língua e seu desenvolvimento. O *design* é o nível de análise do método, na qual

os autores consideram os objetivos de método, como o conteúdo linguístico é selecionado e organizado dentro do método, os tipos de tarefas e atividades que o método defende e os papéis dos alunos, do professor e dos materiais instrucionais, destacando que tais elementos derivam da abordagem e, portanto, precisam estar em consonância com os princípios dela.

Embora as concepções sobre método defendidas por Anthony, Richards e Rodgers ainda ofereçam subsídios que podem auxiliar os professores na descrição e análise dos diferentes métodos existentes (RICHARDS; RODGERS, 2001; BROWN, 2001), o conceito de método tem sofrido diversas críticas (LARSEN-FREEMAN, 2003). Vilaça (2008) apresenta algumas delas, a primeira versa sobre o caráter prescritivo dos métodos de ensino que, de certa forma, diminui a autonomia docente, fazendo do professor um mero reproduzidor de técnicas elaboradas e prescritas por terceiros. Além disso, o termo método é adotado com diferentes significados, referindo-se a diferentes dimensões e estágios da prática docente, sendo inclusive, algumas vezes, empregado como sinônimo para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos, o que ocasiona imprecisão terminológica. Por fim, como citado anteriormente, a crítica mais frequente e contundente é a inexistência do "método perfeito", advinda da constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de desenvolvimento de uma língua não nativa (VILAÇA, 2008).

De acordo com Larsen-Freeman (1986; 2000) e Richards e Rodgers (1986; 2001), autores que buscaram categorizar, classificar e descrever esses métodos e abordagens, eles são onze ao todo: “*Audiolingual Method*” (Método Audiolingual), “*Communicative Approach*” ou “*Communicative Language Teaching*” (Abordagem Comunicativa), “*Community Language Learning*” (Comunidade de aprendizagem de línguas), “*Direct Method*” (Método Direto), “*Grammar Translation Method*” (Método de Gramática-Tradução), “*Natural Approach*” (Abordagem Natural), “*Silent Way*” (Método Silencioso), “*Oral Approach*” (Abordagem Oral), “*Situational Language Teaching*” (Método Estrutural-Situacional), “*Suggestopedia*” (Sugestologia), e “*Total Physical Response* (Resposta Física Total).”

Este capítulo apresentou um panorama dos princípios gerais e as contribuições fundamentais de alguns desses métodos, os que mais se destacaram no campo de ensino de línguas. Um dos nossos objetivos nesta dissertação é analisar a aderência desses

métodos e abordagens de ensino à Complexidade. Assim, será retomado, sempre que possível, a diferenciação entre os Paradigmas da Simplicidade e da Complexidade proposta por Horn (2008).

2.1. Um breve olhar histórico

Ao longo da história, o desenvolvimento de línguas não nativas sempre foi uma preocupação prática importante. Embora, hoje, o inglês seja a língua não nativa mais estudada do mundo, há quinhentos anos, esse título era dado ao latim, pois era a língua dominante na educação, comércio, religião e governo no mundo ocidental (RICHARDS; RODGERS, 2001). Ainda segundo Richards e Rodgers (2001), no século XVI, o francês, o italiano e o inglês ganharam importância como resultado das mudanças políticas na Europa, e o latim gradualmente foi substituído como uma língua de comunicação falada e escrita. Com o declínio do latim, as línguas "modernas" começaram a entrar no currículo das escolas, sendo ensinadas através dos mesmos procedimentos usados para ensinar latim. Os livros didáticos consistiam em declarações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar a língua-alvo não era o objetivo, e oralmente a prática era limitada aos alunos lendo em voz alta as frases que recebiam (RICHARDS; RODGERS, 2001).

No século XIX, essa abordagem baseada no estudo do latim havia se tornado a forma padrão de estudar línguas não nativas nas escolas. Um livro didático típico de meados do século XIX, portanto, consistia em capítulos ou lições organizadas em torno de pontos gramaticais. Cada ponto gramatical era listado, as regras sobre seu uso eram explicadas e em seguida ilustradas com alguns exemplos. Essa abordagem de ensino de línguas adicionais ficou conhecida como *Método Gramática-Tradução* e, segundo Leffa (1988), tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido.

2.1.1 Método Gramática-Tradução (MGT)

Conhecido inicialmente como Método Prussiano nos Estados Unidos, devido ao livro intitulado *Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language* de Sears (1845), de acordo com Lake (*apud* KUPSKE, 2015), o MGT data de 1500, e, para Richards e Rodgers (2001), dominou o ensino de línguas europeias e não nativas nos anos 1840 aos 1940, e ainda é usado em alguns países em sua forma padrão, apesar de todas as críticas.

O MGT consiste no ensino de uma língua não nativa através da língua materna. O objetivo fundamental é desenvolver a leitura na língua-alvo, então, basicamente, os alunos são ensinados a traduzir de uma língua para outra. Para isso, precisam aprender as regras gramaticais e o vocabulário da língua. Segundo Larsen-Freeman (2001), os alunos estudam gramática dedutivamente; ou seja, recebem as regras gramaticais e exemplos, são instruídos a memorizá-los e, em seguida, são solicitados a aplicar as regras com outros exemplos, aprendendo também as conjugações verbais, memorizando os equivalentes da língua nativa para palavras do vocabulário da língua-alvo, sendo assim, esses exercícios consistem basicamente em traduções, memorização de palavras, antônimos, sinônimos e cognatos, preenchimento de lacunas, uso de palavras e composição de sentenças.

O vocabulário e a gramática são enfatizados, pois leitura e escrita são as habilidades primárias que os alunos desenvolvem, a pronúncia recebe quase nenhuma atenção. Dito isso, observa a autora que os papéis são muito tradicionais, os alunos fazem o que o professor diz e aprendem o que ele sabe, fazer os exercícios com precisão é importante, então se os alunos cometem erros ou não sabem uma resposta, o professor os corrige e fornece a resposta correta (LARSEN-FREEMAN, 2000). Além disso, aprender uma língua é uma atividade tediosa, pois as regras gramaticais são praticadas e testadas pela tradução de uma série de frases geralmente desconexas e construídas artificialmente. Ademais, o vocabulário baseava-se nos textos que se almeja traduzir e a aprendizagem se dá por meio de palavras isoladas ou listas bilíngues (RICHARDS; RODGERS, 2014).

De acordo com Brown (2001, p. 18), esse método foca em regras gramaticais, memorização de vocabulário, traduções de textos e exercícios escritos. Brown (2001) explica que quando as línguas estrangeiras começaram a ser ensinadas nas instituições de ensino nos séculos XVIII e XIX, questões acerca das habilidades orais eram ignoradas pelo simples fato de que o objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era a leitura de textos clássicos e não a produção oral. Foi no século XIX que o método clássico ficou conhecido como Método Gramática-tradução, e, a partir desse período, o maior foco do método era ensinar a língua não nativa a partir de regras gramaticais como a base para a tradução da segunda língua.

Richards e Rodgers (2001) listam as principais características do método MGT:

- 1) O objetivo do estudo de uma língua não nativa é aprender sua literatura. A tradução gramatical é uma forma de estudar uma língua, primeiro através da análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida pela aplicação desse conhecimento à tarefa de traduzir frases e textos de e para a língua-alvo.
- 2) O foco maior é direcionado à leitura e escrita, sendo pouca ou nenhuma atenção sistemática destinada às habilidades de fala e escuta.
- 3) A seleção de vocabulário é baseada apenas nos textos usados e as palavras são ensinadas através de listas de palavras, dicionários e palavras soltas.
- 4) A frase é a unidade básica da prática de ensino. Grande parte da lição é dedicada à tradução de frases.
- 5) A precisão é enfatizada. Espera-se que os alunos atinjam altos padrões de tradução.
- 6) A gramática é ensinada dedutivamente - isto é, por prescrição e estudo de regras gramaticais, que são praticadas por meio de exercícios de tradução. Na maioria dos textos havia um sequenciamento de pontos gramaticais, na tentativa de ensinar a gramática de uma forma organizada e sistemática.
- 7) A língua nativa do aluno é o meio de instrução, sendo usada tanto para explicar novos itens, como para fazer comparações entre a L1 e a língua-alvo.

Para os autores citados acima, embora o método tenha estado até muito recentemente entre os demais modelos concorrentes, ele não faz muito para aumentar a capacidade comunicativa do aluno na língua-alvo e é lembrado com aversão por milhares de alunos para os quais o desenvolvimento de uma língua não nativa significava uma experiência tediosa de memorizar intermináveis listas de regras gramaticais e vocabulário inutilizáveis e tentar produzir traduções perfeitas de palavras estilizadas. Embora o MGT muitas vezes crie frustração para os alunos, é um método que exige pouco dos professores e ainda é usado em contextos em que a compreensão de textos literários é o foco principal do estudo de uma língua adicional, havendo pouca necessidade de habilidades de comunicação. Porém, embora ainda seja uma abordagem amplamente utilizada, não tem defensores. É um método para o qual não existe teoria ou literatura que ofereça um fundamento lógico ou justificativa, ou que tente relacioná-lo a questões de linguística, psicologia ou teoria educacional (RICHARDS; RODGERS,

2001).

Em meados e no final do século XIX, a oposição ao método desenvolveu-se gradualmente em vários países europeus. Este Movimento de Reforma, como foi referido, lançou as bases para o desenvolvimento de novas formas de ensino de línguas e levantou controvérsias que perduram até os dias de hoje. Retomando a diferenciação entre os Paradigmas da Simplicidade e da Complexidade proposta por Horn (2008) e analisando os sete princípios básicos que diferem os paradigmas (vide Capítulo 1 deste trabalho), percebe-se que o MGT está inserido na Simplicidade.

Primeiramente, o MGT se relaciona aos princípios da universalidade, tanto por se tratar de um método "engessado" de ensino, que busca abarcar qualquer estudante e de qualquer contexto, quanto por focar na acurácia da língua escrita, desconsiderando o local, o individual e a ecologia do saber linguístico. Exatamente por ser estruturado na acurácia gramatical, o MGT reduz as línguas a constituintes simples e alimenta a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico. Por estabelecer, basicamente, a tradução linear descontextualizada de fragmentos de textos, o MGT assume a causalidade linear. Por colocar o estudante em um lugar de passividade no desenvolvimento da língua não nativa, separando professor e aluno. Por fim, a Simplicidade trata os desvios ou contradições como erros, característica evidente no modelo que tem foco na correção gramatical e escrita e faz com que os alunos pensem monologicamente. Percebe-se assim que as características da Complexidade previstas por Horn (2008) não são congruentes com o MGT.

2.1.2. Método Direto (MD)

Como consequência dos aspectos negativos do MGT, também conhecido como Método Indireto, e da procura por um método mais eficiente, surge o Método Direto (MD), completamente oposto ao método baseado em gramática. Ao contrário da memorização de regras gramaticais e de vocabulário, o MD coloca os diálogos situacionais como seu escopo principal, dando ênfase na vida cotidiana e, ao invés da dedução (da regra ao exemplo), o MD foca na indução (do exemplo à regra), e no lugar do texto literário, com exercícios de tradução e versão, foca em textos que tentam encapsular a vida cotidiana das pessoas (LEFFA, 2012). “Este Método Natural argumentou que as línguas poderiam ser ensinadas sem tradução ou o uso da língua nativa do aluno se o significado fosse transmitido diretamente por meio de

demonstração e ação¹³” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 09, tradução nossa).

Segundo Larsen-Freeman (2000), o método direto tem uma regra muito básica: nenhuma tradução é permitida, devendo o seu significado ser transmitido diretamente na língua-alvo, a partir da demonstração de recursos visuais, sem recurso à língua nativa dos alunos. Se objetivo do MD é de que os alunos aprendam a se comunicar na língua-alvo, para tanto, devem aprender a pensar na língua em questão. Apesar da ênfase dessa abordagem estar na língua oral, a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas, através de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura, que são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários) (LEFFA, 1998).

Afirma-se assim que o Método Direto entende a língua como um meio de comunicação predominantemente oral, cujo desenvolvimento acontece através da prática; os alunos são estimulados a responder aos questionamentos propostos pelo professor e, assim, aprendem a falar, falando. A tradução deve ser evitada, privilegiando-se a associação entre léxico e objeto e as explicações gramaticais não devem ser dadas, exceto em situações breves e não frequentes. O objeto de ensino é a linguagem cotidiana, dentro de situações comunicativas habituais, como em simulações criadas pelo professor que representem diálogos encontrados em eventos diários, como, por exemplo, em um restaurante, pedidos de desculpas e solicitação de informações (GOMES, 2015).

Embora o professor direcione as atividades da classe, o papel do aluno é menos passivo que no MGT, explica Larsen-Freeman (2000) que apesar do aprendiz não ser totalmente autônomo, ele acaba recebendo mais espaço e responsabilidade, havendo também uma interação maior entre aluno e professor. As atividades mais comuns são as de leitura em voz alta, perguntas e respostas, exercícios de autocorreção, práticas de conversação, exercícios de preencher lacunas (porém, com todas as sentenças na língua alvo), ditados, etc. Os professores que usam o MD geralmente evitam a correção direta, mas dispõem de várias técnicas utilizadas no intuito de levar o aluno a se autocorrigir. Na avaliação, o aprendiz é requerido a usar a língua, e não a demonstrar seu conhecimento sobre ela (LARSEN-FREEMAN, 2000).

¹³ *This Natural Method argued that languages could be taught without translation or the use of the learner's native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action.*

O MD tem como base o princípio de que o desenvolvimento de uma língua não nativa acontece naturalmente, de maneira similar ao desenvolvimento da L1 e é um dos métodos naturais mais amplamente conhecidos. Apoiadores e entusiastas do MD o introduziram na França e na Alemanha (foi oficialmente aprovado em ambas as colônias na virada do século) e tornou-se amplamente conhecido nos Estados Unidos através de seu uso por *Sauveur e Maximilian Berlitz* em escolas de idiomas comerciais de sucesso, Richards e Rodgers (2001) resumiram os princípios e procedimentos do MD:

As aulas eram conduzidas exclusivamente na língua-alvo; Apenas vocabulário e sentenças cotidianas eram ensinadas; As habilidades de comunicação oral eram desenvolvidas em uma progressão cuidadosamente graduada, organizada em torno de trocas de perguntas e respostas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas; A gramática era ensinada indutivamente; Novos pontos de ensino eram introduzidos oralmente; O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, objetos e imagens; enquanto o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias; Tanto a fala quanto a compreensão auditiva eram ensinadas; A pronúncia correta e a gramática eram enfatizadas. (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 9, tradução nossa).

Brown (2001, p. 21) diz que o ensino pelo Método Direto deve envolver a interação oral, nem sempre contextualizada, o uso espontâneo da linguagem, evitar a tradução e a análise gramatical. O MD teve uma popularidade considerável no início do século XX, sendo mais amplamente aceito em escolas particulares de línguas, onde os alunos eram altamente motivados e onde professores nativos podiam ser empregados. No entanto, segundo Brown (2001), quase qualquer método pode ter sucesso quando os clientes estão dispostos a pagar preços altos por turmas pequenas, atenção individual e estudo intensivo.

O MD não teve um bom desempenho na educação pública devido às restrições orçamentárias, tamanho da sala de aula, tempo e formação do professor. Além disso, também foi uma abordagem criticada por sua fraca fundamentação teórica, tendo seu sucesso atribuído mais às habilidades e personalidade do professor, do que à própria metodologia, trazendo à tona uma preocupação excessiva com a pronúncia da língua-alvo (BROWN, 2001). No final do primeiro quarto do século XX, o uso do método direto já havia declinado, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Boa parte do currículo de línguas retornou ao MGT ou à uma abordagem que enfatizava as habilidades de leitura em línguas não nativas. No entanto, em meados do século XX, o Método Direto foi revivido e redirecionado ao que, segundo Brown (2001, p. 22, tradução nossa), foi provavelmente “a mais visível de todas as revoluções do ensino de

línguas na era moderna”: o *Método Audiolingual*, que será tratado na próxima seção.

Fazendo uma análise do Método Direto com base nos princípios levantados por Horn (2008), afirma-se que esse método também está majoritariamente inserido na ótica da Simplicidade. Primeiramente, o MD se relaciona aos princípios da universalidade, por se tratar de um "método", que busca abarcar qualquer estudante de/em qualquer contexto de ensino, assim como no MGT, demandando também, condições específicas às quais nem todos os ambientes e situações de ensino estariam adequadas, como salas de aula reduzidas, tempo maior de instrução e formação adequada do professor. Na verdade, é um modelo baseado no ideal/imaginário de falante nativo, enfatizando, então, a acurácia em detrimento da fluência e da inteligibilidade. Essas "demandas", então, alimentam o imaginário da homogeneidade linguística e do professor falante nativo ou com proficiência/produção nativa.

Além disso, as lições focam muito na acurácia da pronúncia, com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo, o que desconsidera as particularidades locais e as características individuais dos aprendizes e dos professores. O MD também exige que o aprendiz “ignore sua própria língua materna” e “pense em inglês”, partindo de um pressuposto que as línguas são modulares e independentes na mente de um falante. Contrariando as mais recentes discussões em bilinguismo, que sinalizam que um bilíngue não deve ser comparado a dois monolíngues, pois um bilíngue não é a soma de dois monolíngues.

O MD alimenta a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico, pois mesmo sendo a gramática aprendida de forma indutiva (através do uso), na prática, os materiais eram estruturados a partir de frases centradas na forma. Assim, também se propunha a desenvolver as habilidades orais através da prática de diálogos situacionais centrados em perguntas e respostas, no entanto, reduzia as línguas a constituintes simples, pois o insumo fornecido era muito limitado e constituído por frases artificiais e descontextualizadas que não encontram correspondência na vida real. Ao rejeitar a língua materna e a cultura do aprendiz, e ao exigir um padrão específico de professor, que deveriam ser nativos ou muito proficientes na língua-alvo, o MD separa o sujeito do objeto e o observado do observador.

Pode-se dizer também que o MD assume causalidade linear, pois, embora o estudante tenha um papel mais ativo, comparado ao método anterior, ainda é colocado em uma posição de passividade, já que os diálogos praticados são propostos

exclusivamente pelo professor, que deve estimular a autocorreção por parte dos alunos, característica evidente no modelo que tem foco na correção da forma e faz com que os alunos pensem monologicamente. Como podemos perceber, muitas das características da Complexidade previstas por Horn (2008) não são congruentes com o MD.

2.1.3. *Ensino de Línguas Situacional*

Segundo Richards e Rodgers (2001), poucos professores de línguas atualmente estão familiarizados com o Ensino de Línguas Situacional. Tal termo se refere ao método e abordagem desenvolvidos por linguistas aplicados britânicos da década de 1930 a 1960, que, embora não seja muito conhecido ou comumente utilizado, teve impacto duradouro e moldou a estrutura de muitos livros e cursos amplamente usados, como o *Streamline English* (HARTLEY; VINEY, 1979).

Um dos principais aspectos do método é a atenção dada ao papel do vocabulário. Richards e Rodgers (2001) explicam que, nas décadas de 1920 e 1930, muitos estudos do vocabulário de línguas não nativas foram realizados, pois havia um consenso entre os especialistas em ensino de línguas de que o vocabulário era um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento linguístico. Devido ao fato de o vocabulário ser visto como um componente essencial da proficiência em leitura, foram desenvolvidos princípios de controle lexical que vieram a ter um grande impacto prático no ensino de inglês nas décadas seguintes (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Dados dos estudos, que, entre outros critérios, tinham como base a frequência de uso das palavras, mostraram que um núcleo de mais de 2.000 palavras ocorriam com frequência nos textos escritos, assim, o conhecimento dessas palavras era essencial na leitura da língua. A partir disso, Harold Palmer, Michael West e outros especialistas produziram um guia do vocabulário necessário para o ensino de inglês como língua não nativa, *The Interim Report on Vocabulary Selection* (1936). Isso foi posteriormente revisado por West (1953) e publicado como *A General Service List of English Words*, que se tornou uma referência padrão no desenvolvimento de materiais de ensino. Esses esforços para introduzir uma base científica e racional na escolha do vocabulário de um curso de línguas representaram as primeiras tentativas de estabelecer princípios de modelo de currículo no ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Outro enfoque do método, segundo Richards e Rodgers (2001), eram os problemas estruturais sofridos pelos alunos no desenvolvimento linguístico, os

linguistas britânicos tinham uma visão de gramática muito diferente do modelo abstrato de gramática visto no MGT, que se baseava no pressuposto de que uma lógica universal formava a base de todas as línguas, e a responsabilidade do professor era mostrar como cada categoria da gramática universal deveria ser expressa na língua-alvo.

No ensino situacional, a gramática era vista como padrões subjacentes da língua falada, assim, Palmer, Hornby e outros linguistas aplicados britânicos analisaram a língua inglesa e classificaram suas principais estruturas gramaticais em “sentenças padrão”, que poderiam ser usadas para ajudar a internalizar as regras estruturais da língua. Com o desenvolvimento de abordagens sistemáticas para o conteúdo léxico e gramatical como parte de uma estrutura metodológica abrangente para o ensino de inglês como língua não nativa, os fundamentos para a Abordagem Oral foram firmemente estabelecidos.

A Abordagem Oral foi uma abordagem britânica aceita para o ensino da língua inglesa na década de 1950, sendo ela descrita nos livros de metodologia padrão do período, como French (1948-50), Gurrey (1951), Frisby (1957) e Billows (1961). Seus exemplos são vistos no famoso *Oxford Progressive English Course* de Hornby para Adultos Aprendizes (1954-1956) e em muitos outros livros didáticos mais recentes. Um de seus proponentes mais ativos foi o Australian George Pittman. Pittman e seus colegas foram responsáveis por desenvolver um influente conjunto de materiais de ensino com base no ensino situacional, amplamente utilizado na Austrália, Nova Guiné e nos territórios do Pacífico. A maioria dos territórios do Pacífico continua a usar os chamados materiais Tate, desenvolvidos pela colega de Pittman, Gloria Tate. Pittman também foi responsável pelos materiais de ensino baseados na abordagem situacional, desenvolvidos pelo *Commonwealth Office of Education* em Sydney, Austrália, usados em programas para imigrantes na Austrália. Estes foram publicados para uso mundial em 1965 como a série *Situational English*, materiais que refletiam os princípios do ensino situacional.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p.34, tradução nossa), os principais princípios da Abordagem Oral foram as seguintes:

- i. O ensino de línguas começa com a língua falada. O material é ensinado oralmente antes de ser apresentado na forma escrita.
- ii. A língua-alvo é a língua usada na comunicação de sala de aula.
- iii. Novos pontos de linguagem são introduzidos e praticados situacionalmente.
- iv. Os procedimentos de seleção de vocabulário são seguidos para garantir que um vocabulário essencial seja coberto.
- v. Os itens da gramática são avaliados seguindo o

princípio de que as formas simples devem ser ensinadas antes das complexas.vi. A leitura e a escrita são introduzidas assim que uma base jurídica e gramatical suficiente é estabelecida.

Foi o terceiro princípio que se tornou a característica-chave da abordagem nos anos 60 e, por conta dele, o termo situacional foi usado de forma abusiva em referência à Abordagem Oral, onde o próprio Hornby usou o termo Abordagem Situacional no título de um grupo influente de artigos publicados na *English Language Teaching* em 1950. Mais tarde, os termos *Structural-Situational Approach* e *Situational Language Teaching* tornaram-se comuns, para evitar mais problemas. Richards e Rodgers (2001) usam o termo Ensino de Línguas Situacional para incluir as abordagens Estrutural-Situacional e Oral, descrevendo como o Ensino de Línguas Situacional pode ser caracterizado nos níveis de abordagem, design e procedimentos.

De acordo com estes autores (2001), a teoria da linguagem subjacente ao Ensino Situacional pode ser caracterizada como um tipo de "estruturalismo" britânico em que a fala era considerada a base da linguagem e a estrutura era vista como o cerne da capacidade de fala. Em termos de teoria da linguagem, havia pouco para distinguir tal visão daquela proposta por linguistas americanos, como Charles Fries (1960). Os teóricos britânicos, entretanto, tinham um enfoque diferente para sua versão de estruturalismo - a noção de "situação". A principal atividade em sala de aula no ensino situacional consistia na prática oral de padrões controlados de sentenças em situações projetadas para dar ao aluno a maior fluência.

A ideia de que o conhecimento das estruturas deve estar vinculado a situações nas quais elas podem ser utilizadas deu ao Ensino de Línguas Situacional uma de suas características distintivas. Isso pode ter refletido a tendência funcional da linguística britânica desde os anos trinta. Muitos linguistas britânicos enfatizaram a estreita relação entre a estrutura da linguagem e o contexto e as situações em que a linguagem é usada (RICHARDS; RODGERS, 2001).

O Ensino de Línguas Situacional vê o desenvolvimento como um tipo de formação de hábito, baseada principalmente nos processos, e não nas condições de desenvolvimento. Existem três processos no desenvolvimento de uma língua: receber informações e materiais, fixá-los na memória através da repetição e usá-los situacionalmente até que se tornem uma habilidade pessoal (FRISBY, 1957 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001). Assim como o MD, o Ensino Situacional adota uma abordagem indutiva para o ensino da gramática, na qual o significado das palavras ou

estruturas não deve ser dado por explicações na língua nativa ou na língua-alvo, deve ser induzido pela forma como é usada em uma situação, esperando-se que o aluno deduza o significado da estrutura ou item lexical pela situação em que é apresentado. É assim que se acredita que o desenvolvimento de línguas infantis ocorre, e os mesmos processos são pensados para o desenvolvimento de línguas não nativas no Ensino Situacional (RICHARDS; RODGERS, 2001).

O objetivo do método situacional é ensinar um domínio prático das quatro habilidades básicas da linguagem, objetivo que compartilha com a maioria dos métodos de ensino de línguas. Mas, as habilidades são abordadas por meio de estrutura. A precisão na pronúncia e na gramática é considerada crucial e os erros devem ser evitados a todo custo. O controle automático de estruturas básicas e padrões de frases é fundamental para as habilidades de leitura e escrita, e isso é conseguido através do trabalho oral feito previamente, antes de os alunos terem contato com a escrita das estruturas e do novo vocabulário.

O papel do aluno é demasiadamente passivo, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento, em que ele simplesmente ouve e repete o que o professor diz, além de responder a perguntas e comandos. O aluno não tem controle sobre as habilidades a serem desenvolvidas e é visto como um sujeito propenso a se comportar de maneira indesejável, a menos que seja habilmente manipulado pelo professor. Por exemplo, o aluno pode cometer erros de estrutura ou pronúncia, ou não responder com rapidez suficiente. Posteriormente, é incentivada uma participação mais ativa, incluindo os alunos iniciando respostas e fazendo perguntas uns aos outros, embora a introdução controlada pelo professor e a prática de linguagem sejam enfatizadas ao longo (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Já o professor, para Richards e Rodgers (2001), tem função tripla. Na fase de apresentação da aula, o professor serve de modelo, configurando as situações em que é criada a necessidade da estrutura alvo e depois modelando a nova estrutura para os alunos repetirem. O professor usa perguntas, comandos e outras dicas para extrair frases corretas dos alunos, por exemplo, introduz uma estrutura padrão e repete-a várias vezes, dando sequência com a repetição, por parte dos alunos, primeiramente em grupo e depois, individualmente. O professor também pode isolar partes da estrutura, como palavras ou fonemas, e praticá-las separadamente. São comuns exercícios de completar, responder perguntas, construir sentenças, dar exemplos a partir das estruturas

aprendidas. A correção faz parte de todo o processo, e, geralmente, o professor sinaliza o erro balançando a cabeça e corrigindo o aluno, ou o convidando a se autocorrigir.

Analisando o Ensino de Línguas Situacional com base nos princípios levantados por Horn (2008), podemos dizer que esse método também está inserido na Simplicidade. Primeiramente, como qualquer método, em sua definição tradicional, busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto de ensino, aderindo assim aos princípios da universalidade. O método situacional reduz as línguas a constituintes simples quando estabelece padrão de sentenças e vocabulário mínimo essencial. Por ser estruturado na acurácia gramatical e estabelecer padrões controlados de sentenças, alimenta a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico.

Quando estimula o desenvolvimento da oralidade através da prática de diálogos situacionais com insumo limitado e constituído por frases artificiais, o ensino situacional assume a causalidade linear. Por colocar o estudante em um lugar demasiadamente passivo, o impede de fazer parte da experimentação. Além disso, a Simplicidade trata os desvios ou contradições como erros, característica evidente em um modelo em que a precisão na pronúncia e na gramática é considerada crucial e os erros devem ser evitados a todo custo. Essa ideia de padrão de frase e vocabulário essencial limita a língua a um insumo linguístico básico e estimula o pensamento monológico. Nesse sentido, como podemos perceber, as características da Complexidade previstas por Horn (2008) não são congruentes com o Ensino Situacional.

2.1.4. Método Audiolingual (MA)

O Método Audiolingual (MA), ou Audio-oral, foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, devido à urgência de se ensinar línguas não nativas aos soldados americanos em pouco tempo (PAIVA, 2015). A fim de atender a essa necessidade, universidades americanas desenvolveram um programa de línguas para os militares, que ficou conhecido como o Programa de Formação Especializada do Exército (*Army Specialized Training Program, ASTP*), ou informalmente, o Método do Exército (*Army Method*), cuja principal característica era a ênfase em atividades orais (LEFFA, 1988). Com o tempo, o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como *Método Audiolingual*.

O MA tem como base as concepções de língua da psicologia behaviorista, que advogam que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e

resposta, ou seja, resulta de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas (PAIVA, 2015), como preconizado, por exemplo, no MGT. Paiva (2014) explica que a teoria não propõe uma fórmula, mas princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e fornecer orientações para o ensino. A visão behaviorista do desenvolvimento linguístico, segundo Ellis (1994), predominou por duas décadas após a segunda guerra mundial e teve como inspiração as teorias de desenvolvimento geral, propostas por psicólogos como Watson (1924) e Skinner (1957), dentre outros, e a linguística estruturada, representada, principalmente, por Bloomfield (1933).

O behaviorismo estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo (PAIVA, 2014). Segundo Graham (2007, *apud* PAIVA, 2014), o behaviorismo é uma doutrina que entende a psicologia como ciência do comportamento e não da mente, assim, nessa perspectiva, o comportamento é explicado sem referência a eventos mentais, pois estes podem ser traduzidos em conceitos comportamentais. Graham (2007) relaciona a teoria behaviorista ao associacionismo clássico dos empiristas britânicos John Locke e David Hume, que viam o comportamento inteligente como produto da aprendizagem associativa. Para eles, humanos e animais aprendiam através de associações entre experiências e estímulos, de um lado, com ideias e pensamentos do outro. Watson (1930) e Skinner (1992) tiveram forte influência sobre as teorias de aprendizagem em geral e, especificamente, sobre a visão de desenvolvimento de línguas maternas e não nativas.

Para Watson (1930 *apud* PAIVA, 2014), a língua, apesar de suas complexidades, é um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, cuja aprendizagem está relacionada a uma questão de condicionamento. Depois de estabelecidas as respostas verbais condicionadas, hábitos frasais e períodos começam a se formar. Esse autor explica que a formação de hábitos é condicionada por reflexos de várias ordens, a exemplo da palavra mãe, que é acionada pela visão da mãe, pela sua fotografia, pelo som de sua voz, pelo som de seus passos, pela visão da palavra impressa, escrita, e por vários outros estímulos, tais como estímulos visuais de seu chapéu, suas roupas, seu sapato (WATSON, 1930 *apud* PAIVA, 2014).

Skinner (1957), em seu famoso livro *Verbal Behavior*, explica que o

comportamento só ocorre a partir do reforço e da mediação de outra pessoa, o que ele define como comportamento verbal. Sua tese central defende que em todo comportamento verbal, há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço. Desta maneira, uma criança adquire comportamento verbal quando suas vocalizações começam a ser reforçadas, ao produzirem consequências em uma dada comunidade verbal. Skinner (1957 *apud* PAIVA, 2014) identifica seis tipos de comportamentos verbais: comandos ou ordens (comportamento que especifica a conduta do ouvinte, ex: *olhe! Corra! Pare!*); eco ou repetições (*repeat after me!* Ou quando o professor reforça o comportamento do aprendiz, repetindo sua fala); textual (a leitura, a transcrição, o ditado); intraverbal (respostas em cadeia, como recitar o alfabeto, associações de palavras, tradução; tato (contato com o mundo físico ao referir-se a, mencionar, falar sobre. Ex: a reação não linguística ao estímulo não verbal que uma gravura (o desenho de um cachorro, por exemplo) pode provocar (ex: *that is a dog!*); e relação com o público (o ouvinte como condição necessária para que o comportamento ocorra). Skinner (1957) também incluiu a audiência dentre as categorias de comportamento verbal, no entanto, Paiva (2014) considera inadequado tratá-la como tal, pois a audiência funciona como estímulo ou como uma condição para o reforço de um grande grupo de respostas (SKINNER, 1957, p. 173 *apud* PAIVA, 2014, p. 14).

A aprendizagem para Skinner (1957) é fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que, ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer (PAIVA, 2014). Assim, observa-se que, por exemplo, em um professor que elogia seus alunos sempre que estes usam a língua alvo na comunicação de sala de aula. Esse elogio funciona como um reforço que contribui com o condicionamento do comportamento em questão. Através desse reforço, o uso da língua alvo se torna um hábito entre os alunos, que o fazem buscando a satisfação pelo resultado de sua performance.

Paiva (2014) destaca que, na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é um comportamento observável adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas. O principal pressuposto da teoria behaviorista é que a aprendizagem, em geral é sinônimo de formação de hábitos, e seus princípios são a aprendizagem, onde ela ocorre por meio da repetição de estímulos, já os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados, a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas.

Segundo Paiva (2015), na linguística, o estruturalismo e os estudos da análise contrastiva fornecem os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem inseridas nos materiais didáticos. Ademais, o avanço da fonologia influencia a ênfase na pronúncia e na entonação. Assim, o Audiolingualismo tem por objetivo criar hábitos automáticos de fala para comunicação e é orientado pelos seguintes princípios: 1) deve-se aprender a língua e não sobre a língua; 2) as estruturas devem vir em uma sequência gramatical; 3) as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas; 4) as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia e 5) os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática.

Paiva (2015) explica o funcionamento das aulas com base nesse método, para ela, a prática oral incluía modelos de discurso oral e os diálogos vinham, geralmente, acompanhados de ilustrações. O uso da língua materna era evitado a todo custo tanto para explicações como para traduções, e, como o conceito de aprendizagem era baseado no condicionamento, acreditava-se que o erro era algo a ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos. As situações de aprendizagem deveriam ser bem controladas de forma a prevenir os erros e, caso eles ocorressem, deveriam ser sempre corrigidos para evitar a fossilização. Os vários tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos alunos tendo o professor como um maestro que decidia sobre as dinâmicas das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc.

Brown (2001), amparado em Prator e Celce-Maria (1979), também lista as principais características do método Audiolingual:

- 1) O novo material é apresentado em forma de diálogo, existindo uma dependência de mimetismo, memorização de um conjunto de frases e superaprendizagem;
- 2) As estruturas são sequenciadas por meio de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez e os padrões estruturais são ensinados usando exercícios repetitivos;
- 3) Há pouca ou nenhuma explicação gramatical, ela é ensinada através de analogia indutiva, ao invés de explicação dedutiva, sendo o seu vocabulário estritamente limitado e aprendido no contexto, onde utilizam-se de fitas, laboratórios de línguas e recursos visuais;
- 4) Uma grande importância é atribuída à pronúncia e apenas pouca quantidade de L1 é permitida aos professores;

5) As respostas bem-sucedidas são imediatamente reforçadas, existindo um grande esforço para fazer com que os alunos produzam enunciados livres de erros, havendo também uma tendência de manipular a linguagem e desconsiderar o conteúdo.

Por inúmeras razões, o MA conquistou uma grande popularidade e foi dominante durante muitos anos (LEFFA, 1988). Entretanto, novas pesquisas surgiram e mostraram que a aprendizagem de uma língua não acontece através da formação de um hábito e exercícios repetitivos, que os erros não devem necessariamente ser evitados a todo custo e que a linguística estruturalista não nos disse tudo o que precisamos saber sobre a linguagem (BROWN, 2001). Com a criação e popularização da linguística gerativa (CHOMSKY, 1957), que severamente criticava a perspectiva behaviorista para a linguagem, o método caiu em desuso.

Além disso, o MA falhou no que diz respeito a tornar os aprendizes comunicativamente competentes, já que eles eram instruídos a apenas repetir frases fora de contexto. O método não propiciava aos aprendizes a oportunidade de usar a língua em contextos reais, nem dava a oportunidade de usá-la espontaneamente. Ainda assim, é uma abordagem que representou uma grande e significativa mudança no campo de desenvolvimento de línguas adicionais, considerando que suas técnicas e procedimentos foram considerados importantes inovações na área e até hoje suas adaptações são encontradas nas metodologias contemporâneas (ARAÚJO; DIAS, 2017).

Embora o método tenha dado aos aprendizes bastante fluência (PAIVA, 2015) em contextos comunicacionais específicos, tanto o behaviorismo, como teoria aplicada à linguística, e o MA foram severamente criticados nos anos 50, sobretudo por meio dos trabalhos de Noam Chomsky, que criticava, principalmente, o fato de modelos behavioristas não conseguirem acomodar a "criatividade linguística" humana em seus pressupostos.

Analisando o MA com base nos princípios básicos de Horn (2008), nota-se que ele também está inserido no contexto da Simplicidade, além de se tratar de um método homogeneizador, o MA se relaciona aos princípios da universalidade, tanto por oferecer pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo, quanto por focar na repetição exaustiva de diálogos, muitas vezes artificiais, encontrados em materiais didáticos que deveriam abarcar qualquer contexto.

Em adição, o MA era estruturado com ênfase na pronúncia e na entonação, que deveria se aproximar ao máximo de um falante nativo. Assim, a língua era reduzida a

constituintes fonético-fonológicos simples e descontextualizados, que deviam ser repetidos até a formação de hábitos pela saturação da prática. Por estabelecer, basicamente, a repetição exaustiva de sentenças e diálogos estruturados, ignorando a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido criativamente, o MA assume a causalidade linear.

Ao enfatizar exageradamente as diferenças entre as línguas nativa e não nativas e ignorar as suas semelhanças (PAIVA, 2015), o MA faz com que os alunos pensem monologicamente. O MA também separa professor e aluno e coloca o estudante em um lugar de passividade no desenvolvimento linguístico, pois, conforme Paiva (2015), o professor atua como um maestro que decide sobre a dinâmica das repetições e os alunos apenas repetem os diálogos. Nesse método, o desvio é considerado um erro e algo a ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos (PAIVA, 2015).

Como pode-se perceber, as características da Complexidade previstas por Horn (2008) não são congruentes com o MA. Novamente, trata-se de um modelo de ensino bastante ancorado na simplicidade.

2.1.5. Método Natural

O Método Natural foi desenvolvido por Stephen Krashen e Tracy Terrell (1983). Krashen (1981, 1982, 1983, 1985, 1987), um dos pioneiros do movimento comunicativo, formulou uma teoria de aquisição de língua não nativa composta de cinco hipóteses: a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* de uma língua; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo.

Segundo Trentin (2001), Krashen (1957) explica o desenvolvimento da competência em uma segunda língua de duas maneiras: através da aquisição (*acquisition*) e através da aprendizagem (*learning*). Para ele, a aquisição se dá através de um processo subconsciente, similar à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua, ou seja, sem preocupação com as regras e as sentenças gramaticais. Já a aprendizagem, refere-se ao conhecimento consciente de uma outra língua, o conhecimento das regras, ser consciente delas e ser capaz de falar sobre elas. É o conhecimento formal da língua, o aprender sobre a língua.

Krashen também explica a existência de uma *ordem natural* para a aquisição de alguns morfemas gramaticais. Isso quer dizer que, alguns morfemas seriam adquiridos antes e outros mais tarde. Esse autor afirma que a ordem de aquisição para uma segunda

Língua não é a mesma que a ordem de aquisição para a primeira língua, embora existam similaridades. Outro ponto a ser abordado sobre a *Hipótese da Ordem Natural* é que ela se aplica somente no caso de aquisição da língua, pois a aprendizagem causa uma ordem não natural e conseqüentemente a monitoração da produção (TRENTIN, 2001).

A *Hipótese do Monitor* diz respeito ao uso de regras formais na realização de uma segunda língua. Krashen (1987 *apud* TRENTIN, 2001) explica que, para que um falante possa usar as regras conscientemente, são necessárias três condições:

Tempo - pois para que um falante possa pensar o que vai falar e usar efetivamente as regras, ele precisa dispor do tempo necessário para isso. Entretanto, o excesso de uso de regras na conversação pode levar à confusão, a um estilo hesitante de falar e à desatenção em relação àquilo que o seu interlocutor está falando, por isso esta hipótese está mais ligada à aprendizagem da língua e não à aquisição;

Foco na forma - não apenas o tempo é necessário para o falante usar o Monitor; é também necessário o enfoque na forma, ou pensar sobre a correção. O falante preocupa-se mais com a forma, como vai transmitir a mensagem, do que com a própria mensagem; e

Saber as regras - para que o falante possa usar o Monitor é necessário que ele conheça as regras gramaticais, pois a correção só poderá se efetuar se o falante puder distinguir a forma correta da não correta.

Krashen (1987 *apud* TRENTIN, 2001) afirma existir três tipos básicos de usuários do monitor: o *Monitor Over-user*; o *Monitor Under-user* e o *Optimal Monitor User*, onde o primeiro tipo abrange pessoas que usam o monitor com constância, examinando sua produção a partir de seu conhecimento consciente da língua alvo. Este usuário, normalmente, possui fala hesitante e preocupa-se demais com a autocorreção, não conseguindo falar fluentemente.

O segundo tipo, o *Monitor under-user*, abrange pessoas que não aprenderam sobre a língua ou, se aprenderam, preferem o uso inconsciente, estas pessoas, intuitivamente, sabem se a sua produção está ou não correta e possuem mais facilidade em alcançar a fluência, pois não estão preocupadas com a acurácia, e, por fim, o terceiro tipo, *Optimal Monitor user*, abrange os que usam o Monitor de forma apropriada, sem interferir na comunicação. *Optimal users* usam a competência aprendida como um complemento à competência adquirida. Assim, mesmo que nós estejamos interessados em produzir estudantes que possam falar com correção gramatical, a habilidade

comunicativa é enfatizada e não a precisão gramatical, na compreensão inicial e nos estágios de produção (TRENTIN, 2001, p. 5).

A *Hipótese do Insumo* explica o ensino de uma língua não nativa de forma similar ao desenvolvimento de língua materna e tem como base uma sequência de três etapas, onde, na primeira o aluno desenvolve a compreensão da língua, na segunda, mostra o conhecimento assimilado, sem medo de errar, e na última, é capaz de desenvolver atividades mais complexas e participar em diálogos e discussões. Conforme o nome, o objetivo deste método é o desenvolvimento natural da língua. Sua premissa básica é de que o aluno deve receber um *input* linguístico, de modo a ampliar sua compreensão da língua (LEFFA, 1988).

A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor. Assim, a primeira etapa diz respeito ao momento em que os alunos são expostos à língua alvo durante as primeiras aulas, sem estarem obrigados a participar verbalmente das atividades propostas, pois estes devem ter a oportunidade de ficar confortáveis com as atividades, o professor e os colegas de classe, sem serem forçados a responder na língua alvo (KRASHEN; TERRELL, 1983). Essa fase do desenvolvimento linguístico é denominada *the Silent Period* e consiste nos alunos ouvirem e “absorverem” a língua antes de se comunicarem.

Buscando responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos em cada etapa, o Método Natural engloba outros métodos, como, por exemplo, o *Total Physical Response* (TPR), na primeira etapa, método que consiste no ensino da língua através de gestos, mímicas e expressões faciais, que ajudam o aluno a contextualizar as informações recebidas (JAMACOCEON, 2018). Esse tipo de atividade ajuda a diminuir a ansiedade dos alunos e a focar a atenção na compreensão e absorção da língua-alvo. Assim, é importante fornecer aos alunos uma grande e variada quantidade de *input* compreensível nessa etapa, pois quanto mais ampla e rica for a experiência de linguagem oferecida, maior será a probabilidade de elas aprenderem (CAMERON, 2001).

De acordo com Krashen (1987 *apud* TRENTIN, 2001) os *Fatores Afetivos* influenciam na aquisição de uma segunda não nativa porque os aprendizes variam de acordo com a força ou nível do filtro afetivo. Os aprendizes cujas atitudes afetivas não são favoráveis ao desenvolvimento de uma outra língua têm um filtro afetivo alto, enquanto aqueles que estão mais “predispostos” a desenvolver a língua têm um filtro

afetivo mais baixo. O filtro age no sentido de facilitar ou dificultar o desenvolvimento linguístico, baseado em três tipos de variáveis afetivas: motivação, autoconfiança e ansiedade. Baixa motivação, falta de autoconfiança e autoestima e ansiedade combinam-se para aumentar o filtro afetivo e formam uma espécie de bloqueio mental que não permite que o *input* compreensível seja usado no desenvolvimento. Por outro lado, um ambiente de sala de aula com baixa tensão, onde os alunos se sentem estimulados, favorece a aquisição da língua alvo (TRENTIN, 2001).

Portanto, o avanço do aluno depende do progresso do seu desenvolvimento linguístico, que pode acontecer de maneira individual, considerando vários fatores, como o contexto socioeconômico e cultural do estudante e, até mesmo, questões afetivas. Dessa forma, o ambiente é um fator importante no *Método Natural*, e deve ser desinibido e acolhedor, pensado de forma a assegurar a descontração e motivar os alunos, aumentando sua autoconfiança, principalmente nas tarefas que apresentam maior dificuldade (TRENTIN, 2001). A fim de abaixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve estar centrado na comunicação significativa, mais do que na forma; o *input* deve ser interessante e assim contribuir para uma atmosfera relaxada de sala de aula (RICHARDS; RODGERS, 1994).

Os autores destacam cinco hipóteses que inferem no ensino de línguas, que, em resumo são:

- 1) Quanto mais compreensível o input, maior é a possibilidade de ser apresentado;
- 2) O que quer que seja que ajude a compreensão é importante;
- 3) Recursos visuais são úteis, pois é exposto a uma ampla variedade de vocabulário, mais do que o estudo de estrutura sintática;
- 4) O enfoque na sala de aula deve ser no *listening* e *reading*: o *speaking* deve emergir; e
- 5) A fim de abaixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve estar centrado na comunicação significativa, mais do que na forma; o input deve ser interessante e assim contribuir para uma atmosfera relaxada de sala de aula.

Krashen (1978 *apud* PAIVA, 2014) considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém de forma diferente. Enquanto o ambiente informal contribui com o insumo necessário para as operações mentais, gerando a absorção do insumo linguístico (*intake*), o ambiente formal, a sala de aula, é responsável pelo desenvolvimento do monitor, um editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida.

O autor descreve o modelo do monitor da seguinte forma: o modelo de desempenho de segunda língua postula que o ator da língua pode interiorizar regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita denominada *aquisição* inconsciente da língua e uma forma explícita, *aprendizagem* consciente da língua. A condição essencial para que a *aquisição* aconteça é o *intake*, sendo esta a principal função da sala de aula de segunda língua: prover o *intake* para que a *aquisição* aconteça (PAIVA, 2014).

Krashen (1978 *apud* PAIVA, 2014) compara o desenvolvimento linguístico da primeira língua das crianças, que requer uma interação significativa na língua-alvo, ou seja, uma interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados, eles dizem que:

A aprendizagem consciente funcionaria apenas como monitor, entendendo que no desenvolvimento, a correção explícita de erros não parece relevante, mas que, na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar, assim, apresenta condições para o uso bem-sucedido do monitor, a primeira condição é o tempo. Em situação de conversação, o aprendiz não tem tempo para pensar nas regras gramaticais, de forma a usá-las conscientemente. A segunda é o foco na forma, ou correção, e a terceira é o conhecimento da regra. “São raras as situações em que as três são satisfeitas” (PAIVA, 2014, p. 28).

Krashen (1981 *apud* PAIVA, 2014 p. 28) lista três características do monitor. Segundo esse autor, i) usuários bem-sucedidos do monitor editam o *output* da segunda língua quando não há interferência na comunicação; ii) essa edição resulta em desempenho variável, isto é, percebemos tipos e quantidades diferentes de erros sob condições diferentes, iii) os usuários do monitor demonstram preocupação com a “correção” linguística e consideram sua produção de fala e escrita não monitorada como descuidada. Além dos demais métodos discutidos acima, surgiu também na década de 70, uma abordagem que revolucionou o campo de desenvolvimento de línguas não nativas: *Abordagem Comunicativa*, que atualmente ainda é recomendada por alguns estudiosos da área.

Trentin (2001, p. 7) apresenta quatro princípios estabelecidos por Krashen (1987) para o desenvolvimento de línguas não nativas, em conformidade com o Método Natural:

1. A compreensão precede a produção. Isso é, a compreensão de *listening* (ou *reading*) precede as habilidades de *speaking* (ou *writing*), tendo em vista que a aquisição é a base para a habilidade de produção e, a fim de que ocorra aquisição, o aluno deve entender as mensagens. Assim, o ponto inicial na instrução linguística é ajudar os alunos a entenderem o que está sendo dito

para eles; 2. A produção pode acontecer em estágios que consistem em: resposta por comunicação não verbal, resposta com uma única palavra, combinações de duas ou três palavras, frases, sentenças e discurso mais complexo; 3. O currículo do curso é organizado por tópico, não por estrutura gramatical. Assim, um possível objetivo pode ser aprender a comunicar sobre viagens que os alunos fizeram ou ser capaz de pedir um menu em um restaurante. A prática específica de estruturas gramaticais não é enfocada nestas atividades, já que a gramática será efetivamente adquirida se os objetivos são comunicativos. Se os objetivos são gramaticais, o aluno poderá aprender um pouco de gramática, mas muito pouco será adquirido; 4. As atividades feitas em sala de aula que objetivam o desenvolvimento linguístico, inicialmente, devem abaixar o filtro afetivo dos alunos.

Analisando os sete princípios básicos de Horn (2008) que diferem os paradigmas da Simplicidade e Complexidade, percebemos, em um primeiro momento, algumas das características da Complexidade no Método Natural. Primeiramente, é um método que aparentemente respeita a evolução natural e individual do desenvolvimento de uma língua não nativa pelo estudante, considerando o contexto de desenvolvimento e as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo, assumindo dessa forma que o individual e o local seriam inteligíveis em si e por si mesmos.

Ademais, embora, nesse método, o professor ainda tenha um papel central, por ser a principal fonte de *input*, responsável pela produção do maior fluxo de linguagem, o aluno tem autonomia suficiente para decidir quando falar, o que falar e que expressões usar. Além disso, o professor deve criar uma atmosfera favorável, interessante e amigável, pensando em reduzir o filtro afetivo do aluno e abordando assuntos que sejam de seu interesse. Outrossim, erros de discurso que não interferem na comunicação não são corrigidos, pois, enquanto a correção de erros pode ajudar na aprendizagem, a competência adquirida origina-se do *input* compreensível (TRENTIN, 2001).

No entanto, deve-se lembrar que esse modelo é ancorado na linguística gerativa, cartesiana por natureza. O uso, o interpessoal e o social possuem um papel limitado nesse paradigma linguístico, já que o uso da linguagem – a superfície comunicacional – está apenas indiretamente associada à gramática, o nível subjacente. A comunicação humana não serve para a construção do conhecimento linguístico, mas, sim, por exemplo, para a "ativação" de um conhecimento empobrecido e universal depositado na mente de cada falante.

Além disso, afirma-se que o Método Natural também se aproxima da Simplicidade por pressupostos mais aparentes, pois reduz as línguas a constituintes simples quando estabelece uma única ordem possível para o desenvolvimento linguístico. Ao assumir a existência de uma *ordem natural*, o método trata o

desenvolvimento linguístico como algo a ser alcançado simplesmente seguindo rigorosamente os passos de uma receita, que funciona da mesma forma para todas as línguas. Assim, o método tanto assume causalidade linear, como reflete uma forma de pensar monológica.

2.1.6. *Abordagem Comunicativa (AC)*

Segundo Richards e Rodgers (2001), por volta de 1960, o Método Audiolingual foi rejeitado nos Estados Unidos, logo após os estudiosos do ensino de línguas perceberem suas falhas e dada à supremacia da Teoria Gerativa que se instaurava. Ao mesmo tempo, os britânicos começaram a questionar o ensino de línguas situacional, baseado na prática de estruturas básicas através de atividades fundamentadas em situações significativas. Os pesquisadores começaram a pensar em um novo método, contrário aos anteriores, cuja premissa básica era de que se deve priorizar a proficiência comunicativa, com foco no ensino de línguas e rejeitando o ensino estrutural no qual os métodos anteriores se baseavam (RICHARDS; RODGERS, 2001). O objetivo seria renovar o ensino de línguas, sobrepondo as necessidades comunicativas dos aprendizes ao conhecimento estrutural, ensejo ainda desafiador na realidade do ensino de hoje (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010).

Larsen-Freeman (2000) destaca que, àquela altura, alguns educadores já observavam que os alunos conseguiam produzir frases com precisão em uma aula, mas não conseguiam usá-las de forma adequada ao comunicar-se genuinamente fora de sala de aula, isso é, em contextos orgânicos sem a orientação de *scripts*. Outros notavam que ser capaz de se comunicar em uma língua não nativa exigia mais do que dominar estruturas linguísticas, pois os alunos podem conhecer as regras de uso linguístico, mas serem incapazes de usar a língua (WIDDOWSON, 1978). Resumidamente, ficou claro que ser capaz de se comunicar em línguas não maternas exigia mais do que competência linguística, exigia o que Hymes (1971) chamou de Competência Comunicativa – saber quando e como dizer o quê a quem (LARSEN-FREEMAN, 2000). Essas observações contribuíram para uma mudança no campo de ensino de línguas, favorecendo o surgimento da Abordagem Comunicativa, doravante AC.

Para Richards e Rodgers (2001), essa mudança deve-se, em parte, às críticas de Chomsky à teoria linguística estruturalista, em seu trabalho, agora clássico, *Syntactic Structures* (1957). Chomsky demonstrou que as teorias estruturais da linguagem eram incapazes de dar conta de suas características fundamentais, como a criatividade e a

singularidade das sentenças individuais. Por conseguinte, os linguistas aplicados britânicos enfatizaram outra dimensão fundamental da linguagem que era inadequadamente abordada nos métodos e abordagens atuais naquela época, seu potencial funcional e comunicativo. Eles viam a necessidade de focar o ensino de línguas na proficiência comunicativa, ao invés do mero domínio de estruturas. Assim, acadêmicos que defendiam essa visão de língua, como Christopher Candlin e Henry Widdowson, basearam-se no trabalho de linguistas funcionais britânicos, como John Firth e Michael Halliday, no trabalho da sociolinguística americana de Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, bem como no trabalho em filosofia de John Austin e John Searle (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Richards e Rodgers (2001) explicam que, em 1971, um grupo de especialistas propôs uma definição funcional ou comunicativa de língua que poderia servir de base para o desenvolvimento de programas comunicativos de ensino de línguas. Wilkins (1972) tentou demonstrar os sistemas de significados que estão por trás dos usos comunicativos da linguagem, afirmando que, em vez de descrever o núcleo da língua, um aluno precisa entendê-la e conseguir se expressar através dela. Ele descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) e categorias de função comunicativa (solicitações, recusas, ofertas, reclamações). Wilkins posteriormente revisou e expandiu seu documento de 1972 em um livro chamado *Notional Syllabuses* (1976), que teve um impacto significativo no desenvolvimento do Ensino Comunicativo de Línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Verifica-se que o movimento comunicativo começou como uma inovação com foco nas concepções alternativas de um currículo, se expandindo posteriormente em uma abordagem que visa a (a) tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas que reconheçam a interdependência de linguagem e comunicação (RICHARDS; RODGERS, 2001). Sua abrangência, portanto, torna-a diferente do escopo e *status* de qualquer uma das outras abordagens ou métodos discutidos neste trabalho.

Para Richards e Rodgers (2001), não há um modelo único de Abordagem Comunicativa (AC) que seja universalmente aceito como oficial, pois propósitos comunicativos podem ser de muitos tipos diferentes. Enquanto para alguns, a AC

significa pouco mais do que uma integração de ensino gramatical e funcional (LITTLEWOOD, 1981) ou um modelo em que exercícios comunicativos são enxertados em um currículo estrutural existente, para outros, significa usar procedimentos onde os alunos trabalham em pares ou grupos, empregando a linguagem e recursos disponíveis na resolução de problemas; ou até mesmo, em uma visão antiestrutural da língua, a falta de métodos, representando uma visão de desenvolvimento linguístico voltado para o "aprender fazendo" com base na experiência. Todas essas versões de AC, no entanto, têm em comum uma teoria de ensino de línguas que parte de uma AC e se reflete em um projeto de sistema de ensino, nos materiais, nos papéis e comportamentos dos alunos e professores, assim como nas atividades e técnicas em sala de aula.

Conforme citado anteriormente, a AC no ensino de línguas parte de uma teoria da linguagem como comunicação, voltada para o desenvolvimento da "competência comunicativa" (HYMES, 1972). Hymes usou esse termo para contrastar a visão comunicativa da linguagem e a teoria da competência de Chomsky, que sustenta que os falantes possuem habilidades abstratas que os permitem produzir sentenças estruturalmente corretas em uma língua. Para Hymes (1972), um falante é comunicativamente competente não apenas ao dominar as estruturas linguísticas, mas também ao saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (respeitando limitações de memória, por exemplo), e plausíveis. Ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento (HAYMES, 1972; PAIVA, 2015).

Paiva (2015) apresenta um outro conceito de competência comunicativa encontrado em Canale e Swain (1980), sugerindo quatro dimensões da linguagem: a gramatical (domínio do sistema linguístico em termos de regras e uso); a sociolinguística (habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto); a discursiva (a habilidade de combinar forma e conteúdo de forma coerente); e a estratégica (a habilidade para superar limitações na produção linguística e resolver problemas de comunicação).

No nível da teoria da linguagem, Richards e Rodgers (2001) salientam que a AC tem uma base teórica rica, embora um tanto eclética e elencam algumas das características desta visão comunicativa da linguagem, que são (p. 161): (1) a linguagem é um sistema para a expressão de significado; (2) a principal função da linguagem é a

interação e comunicação; (3) a estrutura da linguagem reflete seus usos funcionais e comunicativos e (4) as unidades primárias da língua não são apenas características gramaticais e estruturais, mas categorias de significado funcional e comunicativo, como exemplificado no discurso. Percebe-se, a partir disso, que o desenvolvimento linguístico na AC ocorre por meio do uso da língua de forma comunicativa, em vez da prática de habilidades linguísticas. A finalidade da linguagem é a comunicação, assim, aspectos da competência comunicativa voltados para o conhecimento das funções para as quais a linguagem é usada são priorizados.

Essa é uma das características mais naturais da AC: há sempre uma intenção comunicativa. As atividades (jogos, tarefas de resolução de problemas, etc.) são pensadas para que os alunos consigam usar a língua através delas. Richards e Rodgers (2001, p. 72) se referem à AC como uma série de princípios que refletem uma visão comunicativa da língua e do desenvolvimento linguístico, e pode ser usada para apoiar uma ampla variedade de procedimentos em sala de aula. Os autores incluem que a língua é desenvolvida através do uso na comunicação e que a comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala. A fluência é uma dimensão importante da comunicação e envolve uma integração de diferentes habilidades linguísticas, sendo assim, aprender é um processo de construção criativa que envolve tentativas e erros.

Para Richards e Rogers (1993), a AC propõe uma abordagem da língua por meio não da gramática propriamente dita, mas de situações cotidianas comuns ao nosso universo, como, por exemplo, ir ao supermercado fazer compras, falar ao telefone, pedir alguma informação no aeroporto, dentre outros. O aluno pratica a língua de chegada em situações reais de comunicação, construindo um significado. A AC é, portanto, uma abordagem que reconhece a importância estrutural da língua, mas assente que a preparação para a comunicação será inadequada se apenas esses aspectos forem ensinados, pois apenas o conhecimento das regras da língua não torna os aprendizes capazes de usá-la. Nesse sentido, ser comunicativamente competente significa usar a língua apropriadamente em um determinado contexto social, tendo em vista que ela é usada para alcançar objetivos, tais como, discutir, persuadir, dentre outros (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Brown (2007, p. 46-47) apresenta sete características da AC. A primeira propõe um trabalho nos componentes gramaticais, discursivos, funcionais, sociolinguísticos e

estratégicos; a segunda fala da relação de forma e função, a qual envolve os alunos no uso direto da linguagem; o item 3 refere-se à fluência e precisão; o foco na eficácia comunicativa dos alunos, e para isso o professor oferece um feedback dos erros e acertos dos alunos; o 4 é o foco no contexto real de mundo, usando a língua-alvo para falar de diversos temas. A autonomia e o envolvimento estratégico compõem o item de número cinco; o aluno terá a oportunidade de trabalhar a língua de acordo com seus pontos fortes, fracos e preferências. Essa consciência levará o aluno a desenvolver autonomia para continuar a desenvolver a língua no ambiente fora da sala por conta própria, em se tratando das competências do professor. O sexto ponto diz que se deve valorizar e encorajar o desenvolvimento linguístico dos alunos. Por fim, o sétimo é a promoção da interação entre os estudantes, já que esses são participantes ativos que colaboram e cooperam com o processo de desenvolvimento linguístico.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), o professor deve facilitar a comunicação em sala de aula. Nessa função, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações que promovam comunicação, atuando durante as atividades como conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando seu desempenho, além de anotar seus erros para serem trabalhados posteriormente, durante atividades voltadas para a precisão. Em outras ocasiões, ele pode se engajar na atividade comunicativa junto com os alunos que estão ativamente engajados na negociação do significado e na tentativa de se fazer entender na compreensão dos outros. Além disso, uma vez que o papel do professor é menos dominante do que um professor centrado no método, os alunos são vistos como gerentes mais responsáveis de seu próprio desenvolvimento linguístico (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Outra questão central na AC é a discussão sobre um modelo de currículo ou programa de ensino. Um dos primeiros modelos, citado previamente como Programa Nocial (WILKINS, 1976), especificava categorias semântico-gramaticais e categorias das funções comunicativas que os aprendizes precisam expressar. O programa incluía descrições dos objetivos dos cursos de línguas para adultos europeus, as situações em que eles normalmente precisariam usar uma língua (por exemplo, viagens, negócios), os tópicos sobre os quais poderiam precisar falar (por exemplo, identificação pessoal, educação, compras), as funções para as quais eles precisavam de linguagem (por exemplo, descrever algo, solicitar informações, expressar concordância e discordância), as noções utilizadas na comunicação (por exemplo, tempo, frequência, duração), bem

como o vocabulário e a gramática necessários. Foi uma tentativa de especificar o que era necessário para ser capaz de atingir um grau razoável de proficiência comunicativa em uma língua não nativa, incluindo os itens linguísticos necessários para alcançar tal propósito (RICHARDS; RODGERS, 1986).

A discussão da teoria e dos modelos de currículo na AC tem sido extensa. Essa ideia de modelo de currículo é alvo de muitas críticas por linguistas aplicados, que veem essa ideia de modelo como a mera substituição de um tipo de lista (por exemplo, uma lista de itens gramaticais) por outro (uma lista de noções e funções). Segundo Widdowson (1979), o modelo especificou produtos, em vez de processos comunicativos, e forneceu uma descrição muito parcial e imprecisa de certas regras semânticas e pragmáticas que são usadas como referência quando as pessoas interagem. Eles não dizem nada sobre os procedimentos que as pessoas empregam na aplicação dessas regras quando estão realmente engajadas em atividades comunicativas. Se quisermos adotar uma abordagem comunicativa de ensino que tenha como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a linguagem, então, é o discurso que deve estar no centro de nossa atenção (WIDDOWSON, 1979, p. 254 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001).

A AC surgiu em um momento em que campo de desenvolvimento linguístico em várias partes do mundo estava pronto para uma mudança de paradigma e trouxe grandes contribuições, influenciando abordagens e métodos de ensino de línguas que seguem uma filosofia de ensino semelhante. Segundo Richards e Rodgers (2001), atualmente, ainda podemos vê-la em sua forma “clássica”, o que pode ser constatado em uma grande variedade de livros didáticos e outros recursos de ensino baseados nos princípios da AC. No entanto, como qualquer outra abordagem, é alvo de muitos questionamentos, especialmente os que versam acerca da falta de autenticidade na comunicação em sala-de-aula (WEININGER, 2008). Embora tenhamos visto ao longo desta seção que uma das características mais óbvias da AC é o uso de comunicação autêntica, há alguns questionamentos quanto à organicidade dessas atividades comunicativas.

Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 129), com base em Johnson e Morrow (1981), atividades verdadeiramente comunicativas têm três características em comum:

“lacuna de informação, escolha e devolutiva”¹⁴. Existe uma lacuna de informação quando uma pessoa em uma conversa sabe algo que a outra não sabe. Se nós dois sabemos, por exemplo, que hoje é terça-feira e eu pergunto: 'que dia é hoje?' e você responde, 'terça-feira,' nossa troca não é realmente comunicativa. Na comunicação, o falante precisa ter a oportunidade de escolher o que vai dizer e como vai dizer. Se o exercício for rigidamente controlado para que os alunos só possam dizer algo de uma maneira, então o falante não tem escolha e a troca não é comunicativa. Se um aluno deve responder à pergunta de seu colega da mesma forma que seu colega respondeu à outra pessoa, então, ele não tem escolha de forma e conteúdo, e a comunicação real não ocorre. Apenas responder a perguntas não é, necessariamente, interação social.

Larsen-Freeman (2000) destaca que “a verdadeira comunicação é intencional”¹⁵ (p. 129, tradução nossa). A autora explica que um falante determina se seu propósito comunicativo foi ou não alcançado com base nas informações que recebe de seu ouvinte. Se o ouvinte não tiver a oportunidade de responder ao falante por si mesmo, então, a troca não é realmente comunicativa. Com base nisso, destaca-se que a prática de diálogos pré-estruturados, comuns em atividades de aulas centradas na AC, não é uma atividade verdadeiramente comunicativa, uma vez que o falante não receberá uma resposta real do ouvinte, não conseguindo avaliar, portanto, se sua pergunta foi compreendida ou não.

Segundo Weininger (2011), esses diálogos não espontâneos da maioria dos exercícios, que não passam de simulações artificiais em que ninguém está, de fato, perguntando pelo nome do colega ao lado, pois já o sabe, nem comprando uma passagem ou reservando um quarto de hotel, muito menos trocando um aparelho com defeito. Predomina assim a fantasia, que privilegia os participantes mais extrovertidos, causando constrangimentos, passividade ou até mal-estar para outros. Em outras palavras, um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos participantes é artificial e normalmente disfuncional linguisticamente, pois “a 'construção social de conhecimentos' exige uma comunicação autêntica e autônoma de todos os participantes do processo” (WEININGER, 2011, p. 45, tradução nossa).

Outra crítica comum à Abordagem Comunicativa concerne à utilização de materiais descontextualizados. Para Larsen-Freeman (2000), é desejável dar aos alunos

¹⁴ “*information gap, choice and feedback*” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 129).

¹⁵ *True communication is purposeful* (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 129).

a oportunidade de desenvolver estratégias para compreender a linguagem como ela é realmente usada. Então, visando superar o problema típico de os alunos não conseguirem transferir o que aprendem em sala de aula para o mundo exterior e expor os alunos à linguagem natural em uma variedade de situações, os adeptos da AC defendem o uso de “materiais linguísticos autênticos para falantes nativos da língua alvo”¹⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 132-133, tradução nossa). Obviamente, o que é autêntico e natural para os falantes nativos da língua-alvo, não o é para os alunos em uma sala de aula na Bahia ou em qualquer outra sala de aula no Brasil, tornando tais materiais “autênticos” desapropriados, se o propósito da aula é proporcionar aos alunos a oportunidade de uso real da língua.

Tomando como exemplo o ensino de língua inglesa no Brasil, percebemos que a predileção por modelos hegemônicos da língua não condiz com a realidade vivida pelos aprendizes (SILVA, 2019). Há muitos contextos educacionais que ainda dissociam a competência comunicativa e as habilidades linguísticas da(s) cultura(s), supervalorizando os professores que são falantes nativos, como se apresentassem maior legitimidade para ensinar a língua. Deve-se levar em conta que o inglês, como língua franca, pertence aos seus falantes, sejam eles nativos ou não, assim, a comunicação com outros falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo é tão importante quanto a comunicação com americanos ou britânicos, por exemplo. Desta forma, os alunos não devem ser encorajados a imitar determinado *accent*¹⁷, como se apenas uma forma da língua estivesse correta. Todas as variedades da língua devem ser apresentadas aos alunos, inclusive as variações de sotaques oriundos de lugares remotos e esquecidos.

Analisando a AC de acordo com os princípios básicos de Horn (2008), percebemos que, em teoria, a AC tem, sim, muitos elementos congruentes com as características da Complexidade, tratando-se de uma abordagem e não de um método, o que já é um passo em direção à complexidade, pois percebe-se que ensino de línguas não deve obedecer a fórmulas que se aplicam a todos e em todos os contextos. Ao reconhecer a interdependência da linguagem e da comunicação e aceitar que não há uma série de regras aplicáveis a todos os sujeitos e contextos de ensino de línguas, a AC se distancia da universalidade e da tentativa de homogeneização prevista por métodos

¹⁶ “*language materials authentic to native speakers of the target language*” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 132-133).

¹⁷ a way of speaking typical of a particular group of people and especially of the natives or residents of a region.

anteriores. Ao reconhecer o potencial funcional e enfatizar as funções da linguagem ao invés da forma, a AC nega a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico.

Buscando a contextualização do ensino, a AC dialoga com outras áreas e subáreas, procurando estabelecer relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo. Quando coloca o professor em um papel de menor dominância e os alunos como parte ativa na negociação de significado e na tentativa de se fazer entender na compreensão dos outros, a AC coloca o observador como parte integrante na experimentação/do desenvolvimento. Ao entender que o processo de desenvolvimento linguístico envolve tentativas e erros, a AC aceita que o conhecimento é gradual, probabilístico e, conseqüentemente, heterogêneo. Assim, a AC aceita as contradições como índices de que uma realidade ainda mais profunda pode existir. Por fim, ao se fundamentar na comunicação e na interação dos sujeitos, a AC estimula o pensamento dialógico.

Há também, no entanto, elementos que aproximam a AC do paradigma Simplicidade, conforme proposto por Horn (2008). Por exemplo, defender o uso de materiais “autênticos” de falantes nativos da língua, totalmente distantes da realidade dos aprendizes nos diversos contextos pelo país. Essa ideia de que o “nativo” é o ideal homogeneiza a língua não nativa, como se existisse um padrão estático, dando a ideia de que um material só é autêntico se for criado por falantes de países onde o inglês é a língua materna. Um outro ponto é que a AC, embora pense em contexto, o que é um avanço, acaba criando contextos inorgânicos, por exemplo, dramatizar uma situação em um aeroporto ensaia um contexto do qual muitos aprendizes certamente irão precisar em algum momento, mas, fazer isso utilizando um diálogo criado por outra pessoa, em outro local, não é um contexto real orgânico.

Paiva (2015) cita, como exemplos, a utilização de mapas de lugares dos quais nunca se ouviu falar ou ainda informações sobre celebridades “nativas” como bandas, jogadores, etc., pouco conhecidos no Brasil. Essa ideia de universalizar um material que seja suficiente para abarcar os inúmeros contextos, desconsidera o local, o individual e a ecologia do saber linguístico. Além disso, o ensino comunicativo não assegura que o aluno tenha espaço de diálogo, podendo haver muito “*teacher talking time*”, ele não garante que a língua materna não seja suprimida e nem garante que o ensino não seja baseado em um padrão nativo/hegemônico de falantes, considerando o que já foi

discutido sobre a falta de autenticidade dos materiais e os contextos, por muitas vezes, inorgânicos.

Por fim, o ensino comunicativo não sustenta que as diferenças individuais e as múltiplas inteligências sejam utilizadas/adotadas/evidenciadas, ele é um ensino que homogeneiza os estudantes de uma mesma turma, ou seja, embora haja um avanço, visto que não homogeneiza todos os aprendizes do mundo, ‘localmente’, a AC “normaliza” todos os estudantes de uma mesma turma. Percebe-se assim que a AC pode carregar muitos dos pressupostos da Complexidade, contudo, não garante que a Simplicidade não se instale, delegando ao professor a responsabilidade pela maior ou menor Complexidade de sua aula, a AC é centrada no professor e em suas escolhas, trazendo à tona ideias da Simplicidade.

2.2. Do simples ao complexo: algumas considerações

Abordagem Comunicativa trouxe grandes contribuições e influenciou abordagens e métodos de ensino de línguas. Porém, embora tenha sido um avanço no panorama geral de ensino de línguas, surgindo em um momento em que campo de desenvolvimento linguístico em várias partes do mundo estava pronto para uma mudança de paradigma, ainda possui comedimentos que limitam a comunicação de sala de aula a simulações artificiais. Essa falta de autenticidade nos contextos e a utilização de materiais inorgânicos ignora as necessidades linguísticas e as diferenças individuais e locais dos aprendizes.

Devido às limitações da AC, uma abordagem nova que vem se firmando é o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas - ELBT (PRABHU, 1987; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004). Alguns de seus proponentes o apresentam como um desdobramento da AC, visto que ele carrega alguns de seus princípios básicos, como os citados por Richards e Rodgers (2001): i. atividades que envolvem comunicação real são essenciais para o desenvolvimento linguístico; ii. atividades nas quais a língua é usada para realizar tarefas significativas promovem o aprendizado e iii. a linguagem que é significativa para o aluno apoia o processo de aprendizagem. No entanto, segundo Larsen-Freeman (2000), ao contrário da AC, o ELBT fornece aos alunos um contexto natural para o uso da linguagem. Trataremos do ELBT mais adiante.

O quadro 1, a seguir, faz um resumo da análise dos principais métodos e abordagens quanto à adequação aos panoramas da Complexidade e Simplicidade.

Quadro 1 - Análise dos principais métodos e abordagens com base na diferenciação dos paradigmas conforme os princípios de Horn (2008)

PRINCÍPIOS DE HORN (2008)	MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (MGT)	MÉTODO DIRETO (MD)	ENSINO DE LÍNGUAS SITUACIONAL	MÉTODO AUDIOLINGUAL (MA)	MÉTODO NATURAL (MN)	ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)
(i) a Simplicidade adere aos princípios da universalidade, a Complexidade, sem negar uma possível universalidade, também adota o princípio de que o individual e o local são inteligíveis em si e por si mesmos.	Simplicidade Por quê? Adere aos princípios da universalidade, pois: - Busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto; - Foca na acurácia da língua escrita; - Desconsidera o local, o individual e a ecologia do saber linguístico.	Simplicidade: Por quê? Adere aos princípios da universalidade, pois: - Busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto; - Desconsidera o local, o individual e a ecologia do saber linguístico.	Simplicidade: Por quê? Adere aos princípios da universalidade, pois: - Busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto; - Desconsidera o local, o individual e a ecologia do saber linguístico.	Simplicidade. Por quê? Adere aos princípios da universalidade, pois: - Busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto;	Simplicidade. Por quê? Adere aos princípios da universalidade, pois: - Busca abarcar qualquer estudante de qualquer contexto; - Assume a existência de uma ordem natural; - Assume que o desenvolvimento linguístico acontece da mesma forma para todas as línguas.	Complexidade. Por quê? Distancia-se da universalidade, pois: - Reconhece a interdependência da linguagem e comunicação; - Aceita que não há uma série de regras aplicáveis a todos os sujeitos e contextos. Simplicidade: Pois: - Defende o uso de materiais “autênticos” (desenvolvidos para os falantes nativos da língua) que são muito distantes da realidade dos aprendizes locais; - Desconsidera o local, o individual e a ecologia do saber linguístico.
(ii) a Simplicidade procura reduzir as totalidades em constituintes simples, enquanto a Complexidade integra elementos em seus conjuntos.	Simplicidade. Por quê? - É estruturado na acurácia gramatical.	Simplicidade: Por quê? - Tem como base materiais estruturados em frases centradas na forma.	Simplicidade: Por quê? - É estruturado na acurácia gramatical.	Simplicidade: Por quê? - Estruturado com ênfase na pronúncia e entonação; - reduz a língua a componentes fonético-fonológicos simples e descontextualizados	Simplicidade: Por quê? - reduz as línguas a constituintes simples quando estabelece uma única ordem possível para o desenvolvimento linguístico.	Simplicidade: Por quê? - Centrada em atividades comunicativas não autênticas (dramatizações, diálogos não espontâneos. etc.); - Contextos comunicacionais não orgânicos.

PRINCÍPIOS DE HORN (2008)	MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (MGT)	MÉTODO DIRETO (MD)	ENSINO DE LÍNGUAS SITUACIONAL	MÉTODO AUDIOLINGUAL (MA)	MÉTODO NATURAL (MN)	ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)
(iii) a Simplicidade procura princípios/ regras para que haja ordem em um dado sistema, enquanto a Complexidade procura se auto estruturar, mesmo na desordem, sem a consideração de regras.	Simplicidade. Por quê? - É estruturado na acurácia gramatical.	Simplicidade: Por quê? - É estruturado na acurácia da pronúncia; - Busca atingir competência semelhante à do nativo.	Simplicidade: Por quê? - É estruturado na acurácia gramatical.	Simplicidade: Por quê? - Estruturado com ênfase na pronúncia e entonação;	Simplicidade: Por quê? - Trata o desenvolvimento linguístico como algo a ser alcançado simplesmente seguindo rigorosamente os passos de uma “receita”.	Complexidade. Por quê? Nega a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico, pois: - Reconhece o potencial funcional da linguagem; - Enfatiza as funções da linguagem ao invés da forma.
(iv) a Simplicidade assume o determinismo e a causalidade linear, enquanto a Complexidade procura as relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo.	Simplicidade. Por quê? - Estabelece basicamente a tradução linear descontextualizada de fragmentos de textos.	Simplicidade: Por quê? - O insumo fornecido era muito limitado e constituído por frases artificiais e descontextualizadas	Simplicidade: Por quê? - Estabelece vocabulário e frases “padrão”; - Fornece insumo limitado; - Estimula a prática de diálogos situacionais artificiais e descontextualizados.	Simplicidade: Por quê? - Estabelece basicamente a repetição exaustiva de sentenças e diálogos estruturados.	Simplicidade. Por quê? - O professor é a principal fonte de <i>input</i> e responsável pela produção do maior fluxo de linguagem;	Complexidade: Por quê? Ao dialogar com outras áreas e subáreas, a AC procura estabelecer relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo.
(v) a Simplicidade separa o sujeito do objeto e o observador do observado, na Complexidade o observador é parte integrante na experimentação.	Simplicidade. Por quê? - Coloca o estudante em um lugar de passividade no desenvolvimento linguístico; - Separa professor e aluno.	Simplicidade: Por quê? - O aluno ainda é colocado em um lugar de passividade. - A língua do aprendiz é ignorada; - Exige um padrão específico de professor (nativos ou muito proficientes na língua-alvo).	Simplicidade. Por quê? - Coloca o estudante em um lugar de passividade no desenvolvimento linguístico; - Separa professor e aluno.	Simplicidade. Por quê? - Coloca o estudante em um lugar de passividade no desenvolvimento linguístico; - Separa professor e aluno.	Complexidade. Por quê? - Dá ao aluno autonomia; - Coloca o aprendiz como parte responsável pelo processo de desenvolvimento;	Complexidade. Por quê? - Coloca o professor em um papel de menor dominância; - Coloca os alunos como parte ativa na negociação de significado; - Coloca o observador como parte integrante na experimentação.

PRINCÍPIOS DE HORN (2008)	MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (MGT)	MÉTODO DIRETO (MD)	ENSINO DE LÍNGUAS SITUACIONAL	MÉTODO AUDIOLINGUAL (MA)	MÉTODO NATURAL (MN)	ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)
(vi) a Simplicidade trata as contradições como erros, sendo que a Complexidade faz referência às contradições como paradoxos/índices de que uma realidade ainda mais profunda pode existir.	Simplicidade. Por quê? - Trata os desvios ou contradições como erros.	Simplicidade: Por quê? - Trata os desvios ou contradições como erros.	Simplicidade: Por quê? - Trata os desvios ou contradições como erros.	Simplicidade: Por quê? - Trata os desvios ou contradições como erros.	Complexidade. Por quê? - Evita correção de erros que não interferem na comunicação; - Prioriza o input compreensível à acurácia linguística;	Complexidade: Por quê? - Entende que o processo de desenvolvimento linguístico envolve tentativas e erros;
(vii) a Simplicidade nos leva a pensar monologicamente, enquanto a Complexidade nos leva a pensar de uma forma dialógica, relacionando conceitos contrários de forma complementar.	Simplicidade Por quê? Estimula o pensamento monológico, pois: - Tem foco excessivo na correção gramatical e escrita.	Simplicidade: Por quê? Estimula o pensamento monológico, pois: - Tem foco excessivo na correção da forma.	Simplicidade: Por quê? Estimula o pensamento monológico, pois: - Estabelece insumo linguístico padrão e limitado.	Simplicidade: Por quê? Estimula o pensamento monológico, pois: - Enfatiza exageradamente a diferença entre as línguas nativas e não nativas.	Simplicidade: Por quê? Estimula o pensamento monológico, pois: - Assume a existência de uma ordem natural; - Estabelece uma única ordem para o desenvolvimento linguístico.	Complexidade: Por quê? estimula o pensamento dialógico, pois se fundamenta na comunicação e na interação dos sujeitos.

CAPÍTULO 3: A COMPLEXIDADE QUE TRANSBORDA O MÉTODO

Como foi mostrado no capítulo anterior, ao longo da história recente, várias abordagens e métodos de ensino surgiram a fim de se atender às necessidades dos alunos e solucionar problemas do campo de desenvolvimento de línguas não nativas em diferentes períodos e contextos. Durante muito tempo, acreditou-se que o ensino eficaz consistia no uso de um método determinado, aplicando seus princípios e técnicas prescritos (RICHARDS; RODGERS, 2001). Ainda presentemente, professores em formação são treinados para basear seu ensino nesses métodos e abordagens, especialmente os ditos comunicativos. No entanto, esses professores enfrentam uma experiência avassaladora quando começam a ensinar na própria sala de aula e percebem que o que foi teorizado geralmente não reflete a realidade.

Conforme o que já foi discutido nesta dissertação, nos últimos anos, houve muito mais reconhecimento da diversidade dos contextos de ensino, assim como aceitação mais ampla de que a realidade da vida na sala de aula de língua é muito mais complexa do que é frequentemente apresentado no discurso oficial. Segundo Mercer (2013, p. 380), da interação de todos os fatores únicos e dinâmicos que compõem uma sala de aula - alunos, professores, materiais, metodologia, currículo, culturas, entre outros - emerge uma realidade que é "tudo, menos arrumada". Como resultado, interrompeu-se (ou deveria ter sido interrompida) a busca por uma pedagogia de línguas universal que se adapte a todos os contextos únicos, mudando o foco na direção de abordagens menos prescritivas e mais princípios de aprendizagem que possam orientar estratégias de ensino locais e procedimentos adequados à composição e configurações individuais de cada sala.

Tais controvérsias a respeito dos métodos e abordagens levaram os estudiosos da área a questionar duramente a aplicabilidade de um único método como resposta ao ensino de línguas adicionais, e, como verificou-se na seção anterior, os métodos e abordagem dominantes, na maioria das vezes, não conseguem encapsular a complexidade inerente ao desenvolvimento linguístico, conforme o resumo no quadro abaixo:

Quadro 2 - Resumo: análise dos métodos e abordagens em relação à diferenciação dos paradigmas.

PRINCÍPIOS DE HORN (2008)	MGT	MD	ES	MA	MN	AC
(i)	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple/ Complexo
(ii)	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple
(iii)	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Complexo
(iv)	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Complexo
(v)	Simple	Simple	Simple	Simple	Complexo	Complexo
(vi)	Simple	Simple	Simple	Simple	Complexo	Complexo
(vii)	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Complexo

Considerando a insuficiência de tais métodos e abordagens ao tentar abarcar a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento linguístico, Kumaravadivelu (1994; 1999; 2001; 2003; 2006) estabeleceu as bases do que ele chama de Condição Pós-Método, definindo essa condição como um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método. A próxima subseção estabelece uma relação entre a Era dos Métodos, de alguma forma descrita no capítulo anterior, e a Era Pós-Método, fazendo um paralelo entre as especificidades desses dois momentos diferentes.

3.1. A condição Pós-Método

Embora o método seja considerado o núcleo do processo de ensino de línguas, seu conceito tem limitações severas que o torna insuficiente para explicar de forma satisfatória a complexidade do processo de desenvolvimento linguístico, quando se concentra excessivamente no método, ignora-se vários outros fatores que governam os processos e práticas da sala de aula, como “cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais”¹⁸, todos eles inextricavelmente ligados entre si (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 165, tradução nossa).

¹⁸ *teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 165).

Kumaravadivelu (2006b) explica que “os métodos são construídos em conceitos idealizados, voltados para contextos idealizados”¹⁹ (p. 165, tradução nossa) portanto, não se baseiam nas realidades da sala de aula, mas são “transplantados artificialmente” para elas. Além disso, a implementação do método marginaliza o papel do professor, cuja única função é estudar/compreender o método e aplicar seus princípios adequadamente, sem interferência ou julgamento pessoal, da mesma forma, os alunos são vistos como receptores passivos do método, submetendo-se ao regime de exercícios e atividades (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Kumaravadivelu (2003b) problematiza a implementação dos métodos convencionais em várias dimensões: (1) na dimensão escolar - os métodos ignoram o conhecimento local e enfatizam o conhecimento ocidental; (2) na dimensão linguística - os métodos encorajam o uso da língua-alvo na sala de aula, evitando que tanto os alunos como os professores usem seu recurso linguístico da língua materna; (3) na dimensão cultural - o ensino de uma língua é associado ao ensino de sua cultura e direciona o aluno a obter uma compreensão da perspectiva do falante nativo e desenvolver habilidades socioculturais com o propósito de empatia cultural, se não de assimilação cultural; e (4) na dimensão econômica - professores que são falantes nativos são privilegiados. Tal princípio monolíngue e a ênfase no ensino da cultura criam e sustentam oportunidades de emprego globais para falantes nativos, às vezes às custas de candidatos locais qualificados.

Devido a essas limitações conceituais, muitos estudiosos do campo de linguagens começaram a questionar a relativa inutilidade da existência de métodos. Em 1991, o linguista aplicado britânico Dick Allwright proferiu uma palestra plenária em uma conferência na *Carleton University* em *Ottawa*, intitulada *The Death of the method* (A morte do método). Seguindo seu exemplo, o acadêmico americano Brown (2002, p. 11; 17; 14) procurou “descansar” o conceito de método, e escrever um “réquiem” para “métodos recentemente enterrados”. Ao optar por essas expressões, os dois renomados estudiosos não estavam sendo polêmicos, mas chamando a atenção para o fato de que o conceito de método perdeu seu significado, não devendo mais ser visto como o cerne do desenvolvimento de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 168).

Segundo Kumaravadivelu (2006), os próprios professores parecem estar cada

¹⁹ *methods are founded on idealized concepts geared toward idealized contexts* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 165).

vez mais convencidos de que nenhuma teoria única de desenvolvimento e nenhum método único de ensino irá ajudá-los a enfrentar os desafios do dia a dia da sala de aula. Pelo contrário, eles precisam usar sua própria capacidade intuitiva e seu conhecimento experiencial para decidir o que funciona e o que não funciona, balizando o que os teóricos defendem e o que realmente acontece. Assim, em contraste com esse conceito de método, a pedagogia pós-método surge, não como um método alternativo, mas como “uma alternativa ao método” (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 32), colocando o professor no centro do desenvolvimento linguístico e valorizando suas crenças, experiências e conhecimentos.

Kumaravadivelu (2006, p. 170, tradução nossa) define a condição pós-método como "um estado que nos compele a reestruturar fundamentalmente a nossa visão do ensino de línguas e da formação do professor"²⁰ enfatiza a importância de revisarmos o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas pedagógicas e ideológicas (D'ESPOSITO; CELANO, 2017). Isso leva a otimizar nossa formação de professores, reconfigurando a relação reificada entre teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2006). Nessa nova concepção, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a sua realidade, a de seus aprendizes e dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica (SILVA, 2004). Neste momento, verifica-se uma lógica consistente entre os pressupostos da Teoria da Complexidade e o pós-método, já que, para aquela, "cognição, consciência, experiência, corporificação, cérebro, personalidade/ego, interação humana, sociedade, cultura e história estão inextricavelmente entrelaçadas de maneiras ricas, complexas e dinâmicas na linguagem, onde tudo está conectado"²¹ (BECKNER et al., 2009, p. 18. tradução nossa).

De acordo com Kumaravadivelu (2003), diferentemente do método, que é apenas um conjunto de princípios teóricos e procedimentos derivados de disciplinas alimentadoras, direcionados aos professores em sala de aula, o Pós-Método é a construção de procedimentos e princípios pelo próprio professor, com base em sua

²⁰ *a sustainable state of affairs that compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170).

²¹ *Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, human interaction, society, culture, and history are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language. Everything is connected* (BECKNER et al., 2009, p. 18).

experiência e conhecimento situado. Ou seja, para ele o método envolve teorizadores construindo teorias pedagógicas e o pós-método envolve profissionais construindo estratégias e definindo procedimentos orientados pelos construtos teóricos, mas também considerando outros fatores, como a individualidade dos sujeitos e as especificidades do processo de desenvolvimento linguístico.

Kumaravadivelu (2006) explica que a pedagogia pós-método pode ser visualizada como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos que interagem entre si em uma relação sinérgica onde o todo é muito mais do que a soma de suas partes: particularidade, praticidade e possibilidade. Para ele, o primeiro e mais importante aspecto da pedagogia pós-método é sua particularidade, devendo qualquer pedagogia pós-método "ser sensível a um determinado grupo de professores ensinando um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto institucional inserido em um determinado *milieu* sociocultural"²² (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 538, tradução nossa).

O parâmetro da particularidade, então, enfatiza as exigências locais e as experiências vividas e defende uma pedagogia produzida centralmente, em sincronia com as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. Para Kumaravadivelu (2006), uma educação linguística sensível ao contexto só pode emergir da prática da particularidade, e envolve tanto uma consciência crítica das condições locais de desenvolvimento e de ensino, como também a prática de professores, individual ou coletivamente, observando seus atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando problemas, encontrando soluções e experimentando-os para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona. O parâmetro da particularidade, portanto, funde-se com o parâmetro da praticidade.

O parâmetro da praticidade diz respeito à relação entre teoria e prática, e estritamente, à habilidade do professor em monitorar sua própria eficácia de ensino. Kumaravadivelu (2006b) discute a dicotomia prejudicial existente entre o papel do teórico e o papel do professor na educação e aponta que o professor não é mais percebido como alguém que aplica teorias, mas como alguém que teoriza sua prática

²² *be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 538).

(EDGE, 2001). Assim, cabe aos professores testar, interpretar e julgar a utilidade das teorias propostas por especialistas, pois se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto precisa emergir dos professores e de sua prática de ensino cotidiano, então, eles deveriam ser capacitados a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 1999b). Logo, o parâmetro de praticidade, se concentra na reflexão e ação dos professores, que também são baseadas em seus *insights* e intuição. Por meio de experiências anteriores e contínuas com o ensino, os professores adquirem uma consciência do que constitui um bom ensino.

Essa criação de sentido dos professores amadurece ao longo do tempo, à medida que aprendem a lidar com as crenças pessoais, restrições institucionais, expectativas do aluno, instrumentos de avaliação e outros fatores. Essa natureza aparentemente instintiva e idiossincrática da criação de sentido do professor disfarça o fato de que ela é formada e reformada pelos fatores pedagógicos que governam o microcosmo da sala de aula, bem como pelas forças sociopolíticas mais amplas que emanam de fora. Nesse sentido, o parâmetro da praticidade se metamorfoseia no parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2006).

O parâmetro da possibilidade deve muito de sua origem à filosofia educacional de Paulo Freire (1988), e seus seguidores Giroux (1988) e Simon (1988), e assume a posição de que qualquer pedagogia está intimamente ligada ao poder e ao domínio, e visa a criar e sustentar desigualdades sociais. A partir disso, eles enfatizam a importância de reconhecer e destacar a identidade individual dos alunos e professores e os incentivar a questionar o *status quo* que os mantém subjugados, salientando também a necessidade de se desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico (KUMARAVADIVELU, 2006).

As experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico são moldadas não apenas pelo que vivenciam em sala de aula, mas também pelo ambiente social, econômico e político mais amplo que os rodeiam. Essas experiências têm o potencial de alterar os objetivos e atividades da sala de aula de maneiras não intencionais e inesperadas por planejadores de políticas ou planejadores de currículos ou produtores de livros didáticos. O parâmetro de possibilidade também diz respeito à ideologia da linguagem e à identidade do aluno. Assim, os professores de línguas não podem se dar ao luxo de ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da

identidade na sala de aula, nem podem separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais (KUMARAVADIVELU, 2006).

Com base nesses parâmetros, Kumaravadivelu (2006, p. 201) desenvolveu um modelo teórico que engloba dez macroestratégias entendidas como "planos gerais que provêm do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de desenvolvimento de uma língua não nativa"²³. O autor defende que, combinando sua experiência prática com os pressupostos teóricos, o professor é capaz de desenvolver uma abordagem própria que reflete suas crenças, valores, princípios e experiências, essa abordagem é capaz de: a) garantir a relevância social; b) desenvolver a consciência cultural do aprendiz; c) promover a autonomia do aluno; d) facilitar a interação negociada; e) contextualizar o insumo linguístico; f) ativar a heurística intuitiva; g) promover o desenvolvimento da consciência linguística; h) maximizar as oportunidades de aprendizagem; i) integrar as quatro habilidades; e j) minimizar mal-entendidos.

Kumaravadivelu (2006) salienta que a educação linguística deve estar alinhada às obrigações sociais da educação como um todo, devendo contribuir para despertar a consciência política de seus sujeitos, sendo o professor no pós-método um dos agentes-chave nesse processo. Conforme indicam Richards e Rodgers (2001), a atuação de um professor vai muito além de saber usar abordagens e métodos de ensino diferentes. No entanto, esses podem servir como base para que esses reflitam sobre sua prática. O professor no pós-método é autônomo, e essa autonomia está relacionada à capacidade de, em uma perspectiva macro, conhecendo seu contexto de atuação, o professor desenvolver, dentro das perspectivas propostas, às micro estratégias a serem aplicadas localmente.

A condição pós-método reconhece o potencial autônomo dos professores e nos obriga a fundamentalmente reestruturar a nossa visão do ensino de línguas e da formação de professores, nos convidando a revisar o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas pedagógicas e ideológicas. A pedagogia do pós-método também atribui significado importante ao aluno, principalmente em relação à tomada de decisões. Kumaravadivelu (2006) os vê como indivíduos ativos e autônomos, considerando tanto uma visão estreita quanto uma visão ampla da autonomia. Segundo o autor, a visão estreita visa desenvolver no aprendiz uma

²³ *general plans derived from currently available theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201).

capacidade de aprender a aprender, enquanto a visão ampla vai além disso, incluindo também a capacidade de aprender a liderar, pois o aprender envolve o desenvolvimento da habilidade de assumir seu próprio processo de aprendizagem.

Alguns autores relacionam a condição pós-método à glocalização nas práticas de ensino de línguas não nativas, em termos de interlíngua e cultura, diferenças individuais e estratégias de aprendizagem. Lusianov (2020) explica que o termo "glocalização" é comumente usado para referir-se à modificação de um produto global para atender necessidades e normas locais. É um termo que defende o slogan "pensar globalmente, agir localmente". Em outras palavras, a glocalização é uma boa descrição da mistura dos contextos local e global, mantendo as contribuições significativas. Pedagogicamente, glocalização pode significar que os princípios globais, projetos, procedimentos e técnicas de métodos e abordagens que os teóricos do ocidente têm feito são implementados com base na experiência e necessidade de sala de aula dos professores locais, daí o colonialismo ou marginalização que coloca os professores como consumidores passivos da métodos e abordagens dos teóricos não acontecem. Pode-se dizer que a glocalização leva em consideração o reconhecimento de que o que pode funcionar em uma determinada configuração, pode não necessariamente fazê-lo em outro contexto (LUSIANOV, 2020).

Para Lusianov (2020), um método é considerado uma construção colonial, visto que tende a ter o processo de marginalização, ou seja, o teórico produz rigidamente um conhecimento fixo sobre métodos, junto com seus princípios, técnicas e procedimentos, e o professor apenas o consome, sem considerar o contexto local ou a atual condição na sala de aula. Para a autora, devido a essa rígida relação entre o teórico como o centro de poder pedagógico e o professor praticante como a periferia impotente,²⁴ "o conceito do método é como um colonialista (o teórico) que marginaliza o professor praticante" (LUSIANOV, 2020, p. 361, tradução nossa). Consequentemente, o conceito da era pós-método parece abolir essa marginalização de cima para baixo no ensino de línguas. Apesar do conceito convencional de método permitir que os teóricos construam teorias pedagógicas orientadas para o conhecimento, a condição pós-método permite que os profissionais de ensino construam teorias da prática pedagógica orientadas para a sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1994).

²⁴*The concept of the method is like a colonialist (the theorist) who marginalizes the practicing teacher* (LUSIANOV, 2020, p. 361).

Lusianov (2020) também mostra que a pedagogia pós-método tende a ser uma pedagogia da glocalização, pois promove a consciência da linguagem, fazendo com que os professores estejam cientes do conhecimento linguístico que seus alunos têm, o que promove a diversidade e consciência multilíngue. Essa consciência evita que os professores tenham atitudes rígidas, como a de incentivar a imitação da pronúncia "nativa" ou a de proibir que os alunos usem sua língua materna ou outras línguas na sala de aula, passando, ao invés disso, a incentivar o uso de seu próprio repertório linguístico, e favorece uma postura docente mais sensível à língua materna dos aprendizes e aos dialetos locais.

Nota-se que o pós-método pode potencialmente remodelar o caráter e o conteúdo do ensino de línguas não nativas, da formação do professor e da pesquisa em sala de aula, no qual o prefixo “pós” no pós-método não significa o fim de algo ou o fechamento final, ele sugere, sim, uma reflexão através e além da problemática daquilo que está anexado, pois trata-se de uma pedagogia que rejeita um conjunto predeterminado de princípios que visam realizar um conjunto de objetivos genéricos, estimulando, em vez disso, o desenvolvimento de estratégias locais, com base na compreensão real dos aspectos linguísticos, socioculturais e políticos locais (TOOFAL; BARJASTEH, 2018). Por ser sensível à sociedade, ao ambiente político, econômico e educacional, e por enxergar os alunos como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento linguístico, o pós-método apresenta muita similaridade com a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, como será mostrado a seguir.

3.2 Pós-Método e Complexidade: um diálogo possível e necessário

Conforme foi mostrado até aqui, o pós-método favorece uma reflexão que leva à construção de princípios baseados na compreensão profunda das limitações dos métodos e do desejo de ultrapassar essas limitações, percebe-se que existe muita ressonância entre seus pressupostos e os da Teoria da Complexidade, que possui o poder de mudar paradigmas, além de corroborar com uma visão transdisciplinar, favorecendo novas formas de conhecimento, que são temáticas e ultrapassam as fronteiras disciplinares.

Primeiramente, consentâneo ao que já foi discutido aqui, uma das principais dimensões enfatizadas na perspectiva de língua como SDC é o reconhecimento da singularidade dos falantes (SILVA; CARDOSO; KUPSKE, 2020). Na perspectiva da

TSDC, cada falante é um sistema dinâmico complexo único, assim, o processo de desenvolvimento linguístico de cada falante também será único, já que, além dos ambientes, os estados iniciais do sistema não são idênticos (DÖRNYEI, 2017). Ao considerar o desenvolvimento de uma língua não nativa, os estágios iniciais dos falantes se tornam ainda mais diversos e imprevisíveis, pois dependem, entre outros fatores, das experiências que cada sujeito traz para o ambiente de aprendizagem.

Segundo Ellis (2012), adaptar as abordagens de ensino para atender às necessidades e preferências dos alunos em salas de aula reais é necessariamente um processo dinâmico e experiencial. A esse respeito, a prática reflexiva se apresenta como uma alternativa de adaptação do ensino para reconhecer e trabalhar com essa diversidade. A variabilidade dos aprendizes pode ser acomodada por abordagens que permitam que os alunos co-direcionem, selecionem e tornem o aprendizado pessoalmente relevante. A única maneira de os professores darem conta da variabilidade entre os alunos é os conhecendo individualmente, de maneira apropriada. Isso os tornará capazes de planejar aulas apropriadas para contextos específicos, centradas no aluno e no contexto e em suas necessidades, negociando currículos, abordagens estratégicas e auto-dirigidas destinadas a promover a autonomia do aluno (ELLIS, 2012).

Percebe-se que a dimensão das Diferenças Individuais está completamente alinhada ao parâmetro da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2006), que acentua a necessidade de uma educação linguística sensível ao contexto e em sintonia com as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais, além de enfatizar as exigências locais e as experiências vividas. Em relação a essa particularidade dos alunos, os professores do pós-método devem se preocupar com as diferenças dos aprendizes, visto que esses sujeitos não são homogêneos, mas seres humanos únicos que diferem uns dos outros devido a muitos fatores biológicos, fatores condicionados ou forças inconscientes, estilos de aprendizagem, motivações e personalidades (LUSIANOV, 2020). Assim, no pós-método a escolha de estratégias é fortemente influenciada pela natureza da motivação, estilo cognitivo e personalidade do aprendiz, e por contextos específicos de uso e oportunidades de aprendizagem.

Um outro aspecto que os pressupostos do Pós-Método e da TSDC têm em comum é o reconhecimento da complexidade inerente ao processo de desenvolvimento linguístico. As TSDC advogam que existem muitos fatores interagentes em jogo que determinam “a trajetória do desenvolvimento da interlíngua, a língua de origem, a

língua alvo, a marcação da L1, a marcação da L2, a quantidade e o tipo de *input*, interação e feedback recebido, se é adquirido em contextos não ensinados ou ensinados” (LARSEN-FREEMAN, 1997), ao passo que o Pós-Método reconhece a cognição do professor, a percepção do aluno, as necessidades sociais, os contextos culturais, as exigências políticas, os imperativos econômicos e restrições institucionais como fatores que governam o processo de ensino de uma língua não nativa.

Tanto o Pós-Método quanto a TSDC reconhecem o potencial autônomo dos professores e dos aprendizes, nos convidando a, fundamentalmente, reestruturar a nossa visão do ensino de línguas e da formação de professores, e a revisar o caráter e o conteúdo do ensino em sala. Segundo Toofal e Barjateh (2018), no pós-método o aluno assume o controle do próprio desenvolvimento e o professor o fornece um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas que possibilitam esse desenvolvimento. O professor fornece uma situação em que o aluno pode identificar estratégias e estilos de aprendizagem, sendo capaz de desenvolver estratégias associadas ao estilo de aprendizagem analítico. Ele permite que o aluno avalie seus resultados de aprendizagem contínua e dá ao aluno autonomia social, que, ao contrário da autonomia acadêmica, está relacionada à capacidade e vontade de funcionar efetivamente como um membro cooperativo de uma comunidade de sala de aula. Dessa forma, o professor tem um *feedback* adequado sobre as áreas de dificuldade para resolver o problema (TOOFAL; BARJATEH, 2018).

Em relação às estratégias, D'esposito e Celani (2017) estabelecem um diálogo entre o pós-método e a Complexidade, propondo a substituição do conceito de pontos de ensino nas aulas por oportunidades de aprendizagem. Os pontos de ensino seriam o conteúdo, o assunto da aula, o aspecto sobre o qual a aula se desenvolverá e sobre o qual o professor se concentrará. Por sua vez, as oportunidades de aprendizagem, como diz o próprio termo, referem-se às oportunidades que ocorrem dentro e fora de sala de aula e que permitem ao aluno desenvolver o conhecimento. Assim, elas são variáveis e um tanto imprevisíveis uma vez que não serão iguais para todos, pois o que pode ser uma oportunidade de aprendizagem para um aluno pode não ser necessariamente para outro, uma vez que aprendemos de formas diversas.

A qualidade da oportunidade de aprendizagem é essencial, já que aprender é um processo e não um efeito decorrente de uma causa, ou seja, o professor ensina e conseqüentemente o aluno aprende - visão essa do paradigma simplificador. Existe a

necessidade de ter ciência que não existem fórmulas exatas que garantam a aprendizagem, pois os indivíduos são complexos e integrais e o conhecimento é visto, percebido e coproduzido por meio do nosso diálogo com o mundo, não só pelo uso da nossa razão, mas também das nossas sensações, nossas emoções, nossos sentimentos e nossas intuições. A construção do conhecimento ocorre devido a processos transformadores decorrentes das experiências inerentes a cada sujeito e dependentes das ações, interações e transações, ou seja, a relação que estabelecem com o mundo e os demais conhecimentos (D'ESPOSITO; CELANI, 2017).

Crabbe (2003, *apud* D'ESPOSITO; CELANI, 2017) preocupa-se com nossa compreensão acerca do que são oportunidades de aprendizagem, em como torná-las realidade em nossas salas de aula e a conscientização dos docentes e dos aprendizes sobre as mesmas. Segundo o autor, cabe ao professor: (1) fornecer e conscientizar os alunos sobre as oportunidades de aprendizagem fora e dentro da sala de aula; (2) contribuir para um ambiente de sala e sócio cultural que seja positivo; (3) fornecer modelos e discussões das diversas abordagens de ensino; (4) incentivar a participação, estruturar objetivos, dar *feedback* positivo, conscientizar sobre a relação entre processo e produto; (5) ajudar o aluno a estabelecer uma rotina e um comportamento de aprendizagem, e (6) fornecer *feedback* significativo e encorajar a autoavaliação.

A escolha de uma pedagogia pós-método possibilita que o professor-pesquisador possa teorizar e praticar de acordo com a realidade local. Tal perspectiva favorece a uma construção identitária mais particular do professor de línguas não nativas, ao invés de uma mais generalizada, que o obrigue a escolher um método e/ou seguir uma receita pronta. Em linhas gerais, no pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001; 2003; RICHARDS; RODGERS, 2001) os professores devem conhecer e ser capazes de usar métodos e abordagens de forma flexível e criativa, embasados no seu contexto educacional, assumindo uma postura crítica e ativa para uma tomada de decisões coerente com a esperança de um ensino que também eduque e sirva a quem ele deve servir (KUMARAVADIVELU, 2001).

Como observou-se ao longo deste capítulo, o pós-método é congruente com as características da Complexidade. Analisando-o à luz dos pontos trazidos à tona por Horn (2008), percebe-se que, ao menos em teoria, o pós-método (1) distancia-se dos princípios da universalidade, ao negar a existência de um único método capaz de abarcar qualquer estudante de qualquer contexto; estimulando, ao invés disso, o

desenvolvimento de estratégias baseadas nas particularidades locais. Além disso, o pós-método (2) reconhece a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento linguístico, integrando os vários fatores que governam os processos e práticas da sala de aula. O pós-método também (3) nega a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico, reconhecendo que cabe ao professor decidir o que funciona e o que não funciona, usando sua capacidade intuitiva e seu conhecimento experiencial.

Assim também, o pós-método (4) dialoga com outras áreas e subáreas, buscando estabelecer relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo; e (5) reconhece a autonomia, tanto do professor quanto do aprendiz, colocando ambos como parte ativa na negociação de significados, integrando desta forma o observador ao processo de experimentação. A condição pós-método (6) entende que o processo de desenvolvimento linguístico envolve tentativas e erros. Ademais, o pós-método (7) estimula o pensamento dialógico ao priorizar a comunicação e a interação dos sujeitos, e defender a construção de abordagens com base na dinâmica entre a realidade, o contexto local e os indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica.

Por não se tratar de um método alternativo, mas de uma alternativa ao método (KUMARAVADIVELU, 2003a), o pós-método dialoga com várias áreas, subáreas, construtos e teorias do campo de ensino de línguas. De acordo com Kumaravadivelu (2006), o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas tem se estabelecido dentro dos domínios da área do desenvolvimento de línguas não nativas, tornando as fronteiras entre os métodos de ensino de línguas menos definidas e mais flexíveis, uma vez que as tarefas são centradas na língua, no aprendiz e no processo de aprendizagem. O autor ainda afirma que a tarefa pode ser tratada usando-se uma variedade de métodos e, por essa razão, não está ligada a um método em particular, onde será abordado melhor o Ensino de Línguas por Tarefas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4:

USO E COMPLEXIDADE: ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS

Conforme visto no decorrer desta dissertação, o paradigma da Complexidade favoreceu que diversos campos do saber fizessem uma autoanálise minuciosa de suas estruturas, distanciando-se da visão fragmentada e linear em direção a uma forma de pensar mais holista. A complexidade propicia uma forma mais abrangente de compreender o funcionamento do universo, aceitando que a perturbação e a incerteza são intrínsecas aos fenômenos complexos, fazendo com que essa mudança de paradigma se mostre consonante com a era pós-método, negando a existência de um método único capaz de abarcar a complexidade do processo de desenvolvimento linguístico e de todos os sujeitos e contextos, acentuando a necessidade de uma educação linguística localmente sensível e em sintonia com suas particularidades linguísticas, socioculturais e políticas.

Percebeu-se que o desenvolvimento de línguas não nativas à luz da Complexidade decorre da experiência de uso do aprendiz e é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente (PAIVA, 2014), sendo possível conciliar as principais teorias que explicam o fenômeno do desenvolvimento linguístico, já que cada uma dessas teorias explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais. Da mesma forma, no ensino de línguas também é possível conciliar diversos métodos, procedimentos e abordagens, visto que métodos e técnicas estão atualmente mais conectados com as ações dos professores de línguas na sala de aula, que definem seus procedimentos de sala orientados por abordagens selecionadas que lhes fornecem uma série de princípios coerentes com suas crenças e com seu entendimento sobre a natureza da linguagem.

Assim, embora acredite-se que o desenvolvimento de uma língua depende diretamente da experiência que o indivíduo tem com ela, isso é, ocorra por meio da exposição e interação desse indivíduo no contexto de desenvolvimento ao qual é exposto; acreditamos, também, que a sala de aula de uma língua não nativa tem o potencial de proporcionar situações autênticas de comunicação, fornecendo caminhos que favoreçam o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Uma alternativa para isso são as ‘tarefas’ e demais atividades que, de alguma forma, façam com que o aprendiz

perceba a língua com um olhar mais aguçado do que aquele que por si só ele naturalmente teria em uma situação de imersão, sem trabalhos e deveres planejados por um professor.

O conceito de tarefa tornou-se um elemento importante ao se pensar a concepção de um programa de ensino e avaliação do aprendiz, sustentando várias agendas de pesquisa significativas e influenciando a formulação de políticas educacionais em ambientes de desenvolvimento de línguas não nativas (NUNAN, 2004). Pedagogicamente, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas fortaleceu alguns princípios e práticas, favorecendo o uso da língua-alvo e a utilização de textos autênticos na situação de aprendizagem, oportunizando aos alunos se concentrarem não apenas na língua, mas também no próprio processo de desenvolvimento, vinculado às suas experiências pessoais, tanto no ambiente de sala de aula quanto fora dela.

Long (2015) explica que um dos recursos que distinguem o ELBT de outras abordagens é usar os resultados de uma análise sistemática das necessidades dos alunos como entrada para o design do currículo. As descobertas das pesquisas em ensino de línguas lançam sérias dúvidas sobre a validade das abordagens sintéticas para o *design* do currículo, mas igualmente, das alternativas puramente analíticas, baseadas somente no significado. É imperativo que os programas de línguas devem ser visivelmente relevantes para as necessidades do aluno, reconhecendo suas diferenças individuais e de grupos, e se responsabilizando por elas, fornecendo o ELBT isso ao fazer uma análise das necessidades do aprendiz, cuidadosamente conduzida com base em tarefas, a primeira etapa no *design* do curso (LONG, 2015).

Conforme já visto anteriormente, os objetivos e necessidades do aluno podem diferir amplamente, tanto dentro quanto entre os grupos, e, alguns deles podem exigir proficiência avançada em todas as quatro habilidades de uma língua-alvo, enquanto outros podem precisar apenas ser capazes de ler a literatura profissional ou científica em sua área. Outros alunos podem querer aprender árabe, hebraico ou tibetano por motivos religiosos, ou qualquer outra língua para fins missionários, terá aqueles que simplesmente gostariam de ser capazes de se comunicar em um nível elementar durante as férias no exterior ou, no caso do inglês, ter acesso ao mundo globalizado e se comunicar com falantes de outras línguas maternas, já que se trata de uma língua franca.

Para Long (2015) essas e muitas outras metas para o desenvolvimento de línguas exigirão níveis muito diferentes de proficiência, diferentes pontos fortes em habilidades receptivas e produtivas, conhecimento de diferentes variedades de línguas, gêneros, registros, vocabulário, colocações e diferentes habilidades pragmáticas. Uma análise das necessidades do aprendiz identifica quais objetivos e necessidades comunicativas estão presentes em grupos específicos de alunos e, assim, torna possível o planejamento e a execução de programas apropriados. Segundo o autor,

entre outras motivações, o ELBT é consistente com as teorias e pesquisas da área de ensino de línguas; tem bases na filosofia da educação e raízes filosóficas nos princípios da educação integral; é coerente com o princípio de responsabilidade educacional; é relevante e funcional, pois considera as verdadeiras necessidades dos aprendizes; evita os problemas conhecidos das abordagens e métodos predecessores e é verdadeiramente centrado no aprendiz, pois para começar, “o conteúdo do curso não é determinado por um escritor multimilionário de livros didáticos bebendo martinis a mil milhas de distância em uma praia nas Ilhas Cayman, mas por uma análise conduzida localmente das necessidades do aluno”²⁵ (LONG, 2015, p.13, tradução nossa).

Com isso, a atenção à forma é reativa, em harmonia com o currículo interno do aluno; a ‘ensinabilidade’ é reconhecida como sendo limitada pela capacidade de desenvolvimento e, à medida que as restrições logísticas permitem (tempo, viabilidade financeira, números de alunos e professores, acesso à tecnologia, etc.), as diferenças individuais são atendidas por meio da individualização da instrução (LONG, 2015).

Rodríguez-Bonces (2010) considera a tarefa o meio mais eficaz de promover o desenvolvimento de línguas não nativas em sala de aula, sendo possível promover uma comunicação real quando os alunos não estão focados apenas nas formas linguísticas. Além disso, há menos ansiedade e mais desenvolvimento quando a estrutura da língua em si não é a prioridade, eles destacam que envolver os alunos na tarefa fornece um contexto melhor para a ativação de processos de desenvolvimento, sendo mais eficaz usar uma abordagem baseada no significado do que uma abordagem baseada na forma, pois os alunos expressam seus pensamentos, mesmo que parte da linguagem seja imprecisa. Esse tipo de tarefa significativa, que inclui oportunidades para a negociação de significado, deve ser priorizada, pois “o objetivo do ensino de línguas é (ou deveria

²⁵ *course content is not determined by a multimillionaire textbook writer sipping martinis a thousand miles away on a beach in the Cayman Islands but by a locally conducted analysis of learner needs (LONG, 2015, p. 13).*

ser) a capacitação dos alunos para expressar significados pessoais”²⁶ (RODRÍGUEZ-BONCES, 2010, p. 167).

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas tem sido cada vez mais adotado por ser uma forma alternativa dentro do ensino comunicativo, ao priorizar um aprendizado natural de línguas através de situações de comunicação autênticas que possuam um objetivo a ser atingido pelo aluno ou pelo grupo (LUCE; FINGER, 2008). Além disso, o trabalho com tarefas proporciona um contexto de ensino mais adequado comparado às atividades focadas na forma, capaz de promover oportunidades de desenvolvimento, já que as tarefas fornecem aos aprendizes *input* compreensível e requerem a negociação de significado, fazendo com que o aprendiz se engaje naturalmente na comunicação significativa (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Neste capítulo, será descrito de forma breve, quais são as origens do ELBT (seção 4.1), em seguida, será apresentada a definição de ‘tarefa’ (seção 4.2), de tarefa pedagógica (seção 4.3), bem como a dicotomia existente entre os conceitos de ELBT e ‘elbt’ (seção 4.4). Será mostrado também os principais princípios metodológicos do ELBT (seção 4.5), e, em seguida será tratado da metodologia do ELBT e suas possibilidades em um ensino de línguas centrado em práticas mais locais e situadas, que considerem a complexidade do processo de desenvolvimento linguístico e a individualidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (seção 4.6), por fim, será realizada uma relação entre o ELBT e a Complexidade (seção 4.7).

4.1. Origens do ELBT

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) começou a ganhar popularidade na última década do século XX, quando uma maior necessidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas e línguas, desencadeada pela globalização, pressionou as pessoas a desenvolverem línguas com mais rapidez e eficiência. Esse novo contexto modificou substancialmente o ensino de línguas não nativas, pois evidenciou uma necessidade de comunicação oral, demandando métodos que levassem os aprendizes a se engajarem em eventos de comunicação real. Segundo Ellis (2018), tal contexto, atrelado à desilusão de muitos educadores com a abordagem estrutural, apontou para a busca de metodologias mais eficientes como consequência

²⁶ *the goal of language teaching is or should be the enabling of students to express personal meanings* (RODRÍGUEZ-BONCES, 2010, p. 167).

dessa organização social e dessa urgência por uma comunicação fluida.

Segundo Sánches (2004), o surgimento do ELBT está conectado ao que ficou conhecido como o 'Projeto Bangalore', iniciado em 1979 e concluído em 1984, publicado na Índia por Prabhu (1987) sob o título de *Second Language Pedagogy*. Neste trabalho, o primeiro a fornecer um relato completo sobre o ensino baseado em tarefas, a palavra 'tarefa' é frequentemente usada para se referir ao tipo especial de atividades realizadas na sala de aula. Essas atividades são caracterizadas pela ênfase no significado e na importância atribuída ao processo de fazer as coisas (como), *versus* o papel predominante que era dado ao conteúdo na prática docente daquela década.

O objetivo do projeto era melhorar a competência e a comunicação, e a competência era entendida como competência linguística e a comunicação como uma questão de compreender/transmitir significado. Assim, a competência comunicativa deveria se desenvolver no decorrer da atividade e ter seu foco direcionado ao significado, pois a competência linguística deveria ser construída por meio de processos autorreguladores internos, que ajudariam a transmitir significado em condições favoráveis. A responsabilidade do professor, então, era criar condições para que os alunos se envolvessem em situações significativas e autênticas (SÁNCHEZ, 2004).

Para Ellis (2018), não há uma data exata do surgimento do ELBT. O autor faz referência à primeira edição do livro de Richards e Rogers chamado "*Approaches and Methods in Language Teaching*", publicado em 1986, que incluía o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), mas não o ELBT. Mais tarde, na segunda edição do mesmo livro, publicada em 2001, o Ensino de Línguas por Tarefas já era listado sob o subtítulo de 'atuais abordagens comunicativas', onde o ELBT era visto por muitos como um desdobramento do Ensino Comunicativo. Porém, conforme Ellis (2003), ele era apenas uma das várias possibilidades de prática do EC, já que o termo é amplo e envolve outras versões da metodologia.

Lopes (2019) menciona três trabalhos que, em sua visão, também foram de grande importância para o desenvolvimento do ELBT como uma abordagem para o ensino de línguas não nativas, o primeiro, a publicação de uma inovadora série de livros didáticos que levaram o ELBT da teoria para a prática em sala de aula, chamada *Collins Cobuild*; o segundo foi o livro publicado por Jane Willis (1996) intitulado *A Framework for Task Based Learning*, que se trata de um guia para os professores que desejarem usar o ELBT em suas salas de aula, oferecendo uma alternativa à abordagem PPP

(*Presentation, Practice, Production*), comumente usada na época e também nos dias atuais, e por fim, o terceiro, o livro didático *Cutting Edge*, lançado em 1999, em cuja capa constava a promessa de uma abordagem prática para o ELBT.

O trabalho de Ellis (2018) traz uma retrospectiva das primeiras propostas para o ELBT que começaram a aparecer do meio para o final dos anos de 1980. As primeiras propostas (LONG, 1985; CANDLIN, 1987; BREEN, 1989) tiveram uma natureza programática e focaram na fundamentação de um programa de estudos baseado em tarefas, esboçando como planejar e avaliar um currículo baseado nelas. Nunan (1989) também fez algumas recomendações práticas de como planejar tarefas e apresentou exemplos testados e que mostraram sua efetividade. Entretanto, conforme já mencionado anteriormente, foi Prabhu (1987) o primeiro a fornecer um relato completo sobre o ensino baseado em tarefas.

4.2. Definindo ‘tarefa’

O conceito de *tarefa* não é exatamente claro. Apesar de haver muita similaridade entre as definições, não há um consenso sobre o que vem a ser uma tarefa no contexto de ensino de línguas. Nunan (2004) faz uma distinção básica entre o que ele chama de tarefas do mundo real (*real-world tasks* ou *targed tasks*), que, como o nome indica, refere-se aos usos da linguagem no mundo além da sala de aula, como, por exemplo, pintar uma cerca, vestir uma criança ou fazer uma reserva de avião; e as tarefas pedagógicas (*pedagogical tasks*), aquelas que ocorrem no contexto de sala de aula.

Segundo Nunan (2004), quando transformada do mundo real para a sala de aula, a tarefa se torna pedagógica por natureza, podendo ser definida como um trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada na mobilização de seu conhecimento linguístico para expressar significado, e na qual a intenção é transmitir significado em vez de manipular a forma. Para ele:

A tarefa deve ter um sentido de completude, sendo capaz de se manter sozinha como um ato comunicativo por direito próprio, com um começo, um meio e um fim²⁷ (NUNAN, 2004, p. 4, tradução nossa).

Para Nunan (2004), o primeiro elemento notável sobre essa definição é que ela não é técnica e nem linguística, mas descreve coisas que as pessoas na rua normalmente

²⁷ *The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end* (NUNAN, 2004, p. 4).

diriam se fossem perguntadas sobre o que estavam fazendo. Da mesma forma em que um aprendiz, ao ser perguntado sobre a razão de estar fazendo um curso de espanhol, está mais propenso a responder “para que eu possa fazer reservas de hotel e comprar comida quando estiver no México” ao invés de “para que eu possa dominar o subjuntivo”. Percebe-se a partir disso que, em contraste com a maioria dos exercícios de sala de aula, as tarefas têm um resultado não linguístico, que pode incluir uma cerca pintada, uma criança vestida, uma reserva de hotel feita, uma passagem de avião comprada, etc. (NUNAN, 2014, p. 2).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), apesar da variação entre as definições, há um entendimento comum de que a tarefa é uma atividade ou ação, realizada como resultado de processamento e/ou compreensão da linguagem, a exemplo de se desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita ou executar um comando após uma instrução. Nesse sentido, as tarefas podem ou não envolver a produção de linguagem, requerendo que o professor especifique o que será considerada uma conclusão bem-sucedida da tarefa. O uso de diferentes tipos de tarefas faz o ensino de línguas mais comunicativo, uma vez que fornece um propósito para uma atividade em sala de aula que vai além da prática de linguagem por si mesma (NUNAN, 2004).

Segundo Willis (1996), a tarefa é um empreendimento de sala de aula onde a língua-alvo é utilizada pelos aprendizes com um propósito comunicativo (*goal*), a fim de alcançar algum resultado (*outcome*). Nesse sentido, algumas tarefas podem ser, por exemplo: descobrir e comparar informações pessoais dos colegas, entrevistar candidatos a um emprego e selecionar o melhor entre eles ou pesquisar pacotes turísticos e planejar em grupo um roteiro de férias. As aulas são planejadas com foco na comunicação real e a língua é o veículo para alcançar uma comunicação bem-sucedida em situações comunicativas da vida real (RODRIGUEZ-BOUNCES, 2010).

Ellis (2003) vê a tarefa como um plano de trabalho que exige dos alunos que processem a linguagem de forma pragmática para alcançar um resultado que pode ser avaliado ao constatar se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido, exigindo para tanto, que deem atenção primária ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos. Embora o *design* da tarefa possa predispor-lhes a escolher formas particulares, ela “tem como objetivo resultar no uso de uma linguagem que tenha uma semelhança, direta ou indireta, com a forma como a linguagem é usada

no mundo real”²⁸ e, como outras atividades, pode envolver habilidades produtivas e receptivas, orais ou escritas, além de vários processos cognitivos (ELLIS, 2003, p. 16).

A infinidade de definições fornecidas, segundo Kumaravadivelu (2006), não apenas revelam a natureza complexa de uma tarefa, mas também significam um fato simples: uma tarefa de ensino de línguas não está intrinsecamente ligada a um método específico, pois uma tarefa não é uma construção metodológica, mas um conteúdo curricular, podendo haver tarefas centradas na língua, no aprendiz e no processo de desenvolvimento.

O autor explica que as tarefas centradas na língua são aquelas que chamam a atenção do aprendiz principalmente e explicitamente para as propriedades formais da linguagem. Já as tarefas centradas no aprendiz são aquelas que direcionam sua atenção às propriedades formais e funcionais da língua. As tarefas centradas no processo de desenvolvimento são aquelas que envolvem o aluno principalmente na negociação, interpretação e expressão do significado, sem qualquer foco explícito na forma e/ou função (KUMARAVADIVELU, 2006).

Consoante exposto, Brown (2001) afirma que ELBT não é um método novo, colocando ao invés disso, a tarefa no centro de um foco metodológico que vê o processo de desenvolvimento como um conjunto de tarefas comunicativas diretamente ligadas aos objetivos curriculares a que servem e aos propósitos dos quais se estendem, além da prática da linguagem em seu próprio benefício. A pesquisa em ELBT (e.g., SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004; LONG, 2015) tenta identificar os tipos de tarefas que potencializam o desenvolvimento linguístico (como um trabalho aberto, estruturado, em pequenos grupos ou em pares), assim como definir tarefas específicas centradas nas especificidades dos aprendizes (como funções, níveis de proficiência e estilos) e examinar as funções do professor e outras variáveis que contribuem para o cumprimento bem-sucedido dos objetivos (BROWN, 2001).

Mesmo que não exista um conceito único sobre o uso de tarefas no ensino de línguas, é possível afirmar que os autores concordam que as tarefas possuem algumas características-chave. Skehan (1998) lista as cinco características principais de uma tarefa: (i) foco no significado ao invés da forma; (ii) possuem propósito interativo/comunicativo; (iii) têm relação com atividades comparáveis do mundo real;

²⁸ *A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world (ELLIS, 2003, p. 16).*

(iv) possuem um objetivo final a ser atingido; e (v) a avaliação ocorre em termos de resultado (*outcome*). Nessa esteira, uma tarefa é uma atividade de sala de aula que possui um objetivo atingível somente através da interação entre os participantes, que possua um mecanismo de estrutura e sequenciamento das interações, e foco na troca de significados (LEE, 2000).

Embora as definições acima variem um pouco, todas enfatizam o fato de que ELBT prioriza uma abordagem comunicativa da linguagem e que a atenção do sujeito tem seu foco no significado, em vez da estrutura, o que também não significa dizer que a forma não é importante. Nunan (2004), em sua própria definição, refere-se ao uso do conhecimento linguístico para expressar significado, destacando o fato de que significado e forma são altamente inter-relacionados, e que a gramática existe para permitir que o usuário da língua expresse diferentes significados comunicativos, no entanto, a língua envolve comunicação, e essa comunicação ocorre apenas quando o ambiente oferece a oportunidade de trocar pensamentos reais e significativos.

Alguns autores levantam a questão da relação entre a Abordagem Comunicativa (AC) e o ELBT, sugerindo que seriam termos sinônimos ou que o ELBT seria um desdobramento da AC. Kumaravadivelu (2006b) afirma que, nos livros, o termo comunicativo estaria sendo substituído pela palavra tarefa. No entanto, Nunan (2004) diferencia as duas abordagens e explica que a AC é uma abordagem ampla e filosófica do currículo de línguas que se baseia na teoria e na pesquisa em linguística, antropologia, psicologia e sociologia. Já o ELBT, representa uma realização desta filosofia nos níveis de projeto e metodologia de currículo.

Kumaravadivelu (2006b) apresenta outras realizações que poderiam alegar residir dentro da família da AC, como a instrução baseada em conteúdo - *content-based instruction* (BRINTON, 2003), programas de estudos baseados em texto - *text-based syllabuses* (FEEZ, 1998), aprendizagem baseada em problemas - *problem-based learning* - e educação de imersão - *immersion education* (JOHNSTON; SWAIN, 1997). Também é possível encontrar currículos essencialmente baseados em gramática que se encaixam confortavelmente dentro da filosofia abrangente da AC (NUNAN, 2004). Ou seja, o ELBT não é a AC mas com outro nome, nem mesmo um de seus simples desdobramentos.

4.3. A tarefa pedagógica

Conforme foi visto, o ponto de partida para o ELBT são as tarefas do mundo real, as coisas que fazemos com a linguagem na vida cotidiana, desde escrever um poema até confirmar uma reserva de avião ou trocar informações pessoais com um novo conhecido. Segundo Nunan (2004), esses três exemplos ilustram as três macrofunções da linguagem, de acordo com Michael Halliday. Halliday (1985) argumenta que, em um nível muito geral, fazemos três coisas com a linguagem: a usamos para trocar bens e serviços (macrofunção transacional ou de serviço), para socializar com os outros (macrofunção interpessoal ou social), e para o prazer (macrofunção estética). Geralmente as macrofunções estão entrelaçadas. Para criar oportunidades de desenvolvimento na sala de aula, devemos transformar essas tarefas do mundo real em tarefas pedagógicas, como as tarefas de ensaio ou ativação (NUNAN, 2004).

Nunan (2004) explica que a tarefa de ensaio tem uma relação clara e óbvia com sua correspondente no mundo real, ele exemplifica, usando a seguinte tarefa proposta para ajudar seus alunos a desenvolverem habilidades comunicativas com o objetivo de procurar emprego usando a língua inglesa:

Write your resumé and exchange it with a partner. Study the positions available advertisements in the newspaper and find three that would be suitable for your partner. Then compare your choices with the actual choice made by your partner.

Para Nunan (2004), essa tarefa tem uma lógica de ensaio, pois é através dela que os aprendizes, na segurança da sala de aula, ensaiam algo que eles irão precisar fazer fora da sala de aula. Podemos observar que a tarefa foi transformada. Não é idêntico ao processo de se candidatar a um emprego no mundo fora da sala de aula. Além do trabalho com um parceiro, os alunos poderão obter *feedback* e conselhos do professor, bem como recorrer a outros recursos (NUNAN, 2004).

Nunan (2004) explica que nem todas as tarefas pedagógicas têm uma relação clara e óbvia com o mundo real. Porém, muitas dramatizações, simulações, tarefas de resolução de problemas e troca de informações têm o que ele chama de lógica de ativação. O autor explica que esse tipo de tarefa é projetada não para fornecer aos alunos a oportunidade de ensaiar algum desempenho fora da sala de aula, mas para ativar suas habilidades linguísticas emergentes. Ao realizar tais tarefas, os alunos começam a passar do uso reprodutivo para o uso criativo da linguagem, recombina

palavras, estruturas e expressões familiares de novas maneiras. É quando os usuários começam a usar a linguagem criativamente que eles estão engajados ao máximo no processo de desenvolvimento linguístico, pois eles são obrigados a aproveitar suas habilidades e recursos linguísticos emergentes de maneira integrada (NUNAN, 2004).

Nunan (2004) exemplifica as tarefas de ativação através de uma tarefa que observou ser realizada por um grupo de alunos durante uma aula do ensino médio e que formou a base de uma aula extremamente envolvente para a qual todos os alunos contribuíram ativamente e animadamente:

Work with three other students. You are on a ship that is sinking. You have to swim to a nearby island. You have a waterproof container, but can only carry 20 kilos of items in it. Decide which of the following items you will take. (Remember, you can't take more than 20 kilos with you.)

Percebe-se que essa tarefa não tem uma lógica de ensaio, ou seja, o professor não esperava que os alunos naufragassem em um futuro próximo. O seu objetivo era encorajá-los a ativar uma série de funções e estruturas da linguagem, incluindo fazer sugestões, concordar, discordar, falar sobre quantidades e fazer perguntas (*how much/how many/wh-questions*, etc.). Ressalta-se ainda que a tarefa não obriga os alunos a usarem um determinado conjunto de recursos lexicais e gramaticais, estando esses “livres para usar qualquer meio linguístico à sua disposição para completar a tarefa”²⁹ (NUNAN, 2004, p. 21, tradução nossa).

Ao se realizar uma comparação de um currículo baseado em tarefas a um currículo tradicional sintético cujos exercícios são centrados na forma, podendo se concentrar em sistemas lexicais, fonológicos ou gramaticais, percebemos que a diferença fundamental entre essas oportunidades de prática e aquelas oferecidas pelas tarefas pedagógicas tem a ver com os resultados. Nunan (2004) explica que, no caso dos exercícios com foco na forma, o sucesso será determinado em termos linguísticos, ou seja, a partir da constatação do acerto das formas linguísticas pelos alunos. Por sua vez, naquelas tarefas pedagógicas, há um resultado que transcende a linguagem, no qual o sucesso é determinado pela constatação da conclusão da tarefa pelos alunos. Ou seja, se eles selecionaram a peça de roupa correta de acordo com a previsão do tempo, se conseguiram ir do hotel ao banco ou se selecionaram alimentos e bebidas para uma festa

²⁹ ...free to use any linguistic means at their disposal to complete the task (NUNAN, 2004, p. 21).

de classe que eram apropriados e dentro do orçamento.

Uma qualidade importante em qualquer tipo de material de ensino de línguas é a relevância para as necessidades comunicativas dos aprendizes. Uma coisa é mostrar que os alunos podem ter um bom desempenho em um teste de gramática de pontos discretos, outra bem diferente é demonstrar que eles podem fazer tudo o que precisam fazer por meio da língua-alvo. No ELBT, o fato de o currículo ser baseado nos resultados de uma análise das necessidades do aluno aumenta muito as chances de que os materiais que incorporam o currículo resultante sejam relevantes (LONG, 2015).

Outra diferença fundamental entre lições baseadas em tarefas e lições baseadas em textos é que basear as lições no texto significa estudar a linguagem como objeto, e não aprender a linguagem como uma entidade viva, usando-a e experimentando seu uso durante a conclusão da tarefa. Há um mundo de diferença, por exemplo, entre aprender a fazer um determinado tipo de chamada telefônica comercial ou de emergência médica por meio de uma encenação, ou até mesmo fazendo uma chamada real como tarefa de ensaio; e aprender em um programa baseado em texto, ouvindo ou lendo um roteiro "morto" feito por outra pessoa, em outro contexto (LONG, 2015).

Professores e autores de materiais pedagógicos publicados comercialmente podem exigir, por exemplo, que os alunos memorizem um discurso, escrevam um ditado, ouçam uma conversa telefônica (geralmente roteirizada, não genuína) enquanto preenchem palavras ou frases que faltam em uma transcrição, ou forneçam as respostas de uma parte enquanto escutam a outra parte de um diálogo gravado (LONG, 2015). No entanto, para Long (2015), tomar notas de um texto isolado enquanto se ouve uma conversa telefônica gravada, mesmo que genuína, não é uma tarefa autêntica. Em um escritório real, um representante de vendas estaria anotando o conteúdo da mensagem ou preenchendo um formulário de pedido enquanto participava da conversa. Uma simulação dessa atividade em sala de aula seria uma tarefa pedagógica autêntica. Nesse caso, os textos falados e escritos, ou seja, a conversa telefônica e as notas ou formulário de pedido preenchido, resultariam da tarefa, por exemplo, receber um pedido por telefone de um cliente, e não o contrário (LONG, 2015).

Além da relevância, qualidade desejável a qualquer material de ensino de línguas, as tarefas pedagógicas incluem qualidades motivacionais que despertam o interesse e a atenção do aluno, apresentando desafio intelectual suficiente, e maior aproximação possível ao uso da linguagem do mundo real. O desafio do ELBT consiste

em produzir tarefas que sejam relevantes para as necessidades dos alunos fora da sala de aula, e ao mesmo tempo, divertidas e desafiadoras o suficiente para intrigar os alunos, mas não tão desafiadoras a ponto de desencorajá-los.

Por definição, esses materiais devem ser baseados em tarefas e dinâmicos, e não baseados em texto e estáticos, assim, no ELBT os alunos encontram textos como parte do uso da linguagem que ocorre naturalmente como resultado do trabalho da tarefa, e, as melhores tarefas são aquelas escritas localmente, com base nas necessidades e restrições dos programas locais, sendo relevantes para as necessidades comunicativas de seus aprendizes e o mais próximo possível da linguagem do mundo real.

4.4. ELBT e ‘elbt’

Long (2015) faz uma distinção entre Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e ‘ensino de línguas baseado em tarefas’. Ele explica que o ELBT parte de uma análise das necessidades dos aprendizes voltada para identificar as tarefas-alvo com base nos objetivos de um determinado grupo de alunos. ‘Tarefa’ no ELBT “tem seu significado normal, não técnico, sendo as atividades do mundo real nas quais as pessoas pensam quando planejam, conduzem ou relembram seu dia”³⁰, incluindo coisas como escovar os dentes, preparar o café da manhã, ler um jornal, levar uma criança à escola ou responder a mensagens de e-mail (LONG, 2015, p. 6, tradução nossa). Depois de sofrer algumas modificações, essas tarefas se transformam em tarefas pedagógicas progressivamente mais complexas, elas são então as atividades e os materiais que os professores e/ou alunos desenvolvem na sala de aula ou em outro ambiente de ensino, sendo a unidade de análise em todo o *design*, implementação e avaliação de um programa de ELBT (LONG, 2015).

Já o ‘elbt’ (minúsculo) é a diluição, alteração e reembalamento das propostas originais do ELBT, de uma forma mais aceitável para os interesses políticos e comerciais que exercem enorme influência sobre o modo como o ensino de línguas é realizado em todo o mundo (LONG, 2015). Esse ‘elbt’ começou a se manifestar em alguns livros didáticos comercialmente publicados e alguns manuais para professores envolvendo "tarefas de sala de aula", que muitas vezes eram só atividades e exercícios renomeados como tarefas e geralmente não relacionado às atividades do mundo real.

³⁰ *has its normal, non-technical meaning. Tasks are the real-world activities people think of when planning, conducting, or recalling their day (LONG, 2015, p. 6).*

Para Long (2015), essas ‘tarefas’ falsificadas são usadas para praticar estruturas e funções em um currículo tradicional de gramática nocional-funcional, usando materiais linguisticamente simplificados, com metodologia de sala de aula correspondente, com foco em formulários. A dramatização de uma entrevista de emprego, por exemplo, pode ser escolhida não porque as entrevistas de emprego na língua-alvo são tarefas-alvo para um grupo de alunos, mas porque proporcionam oportunidades para a prática de formulários de perguntas (LONG, 2015). Skehan (1998), um defensor do ELBT genuíno, refere-se a tais atividades como tarefas de “captura de estrutura”. Ellis (2003) refere-se a elas como tarefas de “aumento da consciência” ou tarefas “focalizadas”.

O ‘elbt’ não é, portanto, baseado em tarefas no sentido entendido no ELBT. É, no máximo, ‘apoiado por tarefas’ (ELLIS, 2003). Trata-se de programas de estudos linguísticos abertos ou encobertos (geralmente gramaticais), com metodologia, materiais e testes sintéticos, não analíticos (LONG, 2015). Apesar de serem dignos de consideração e sugeridos como uma ponte entre os programas sintéticos tradicionais e as abordagens genuínas baseadas em tarefas, para Long (2015), o ‘elbt’ (minúsculo) ainda é uma abordagem sintética; e apesar das abordagens sintéticas serem úteis, ao menos em parte, não vale a pena borrar o significado genuíno do ‘baseado em tarefas’ por algo que denota significado oposto ao termo original.

Long (2015) destaca que abordagens sintéticas só são palatáveis para editores comerciais e instituições de ensino politicamente poderosas que sustentam pelo menos 90% dos livros comercializados em todo o mundo. Por sua vez, um verdadeiro curso de ELBT requer um investimento de recursos em uma análise de necessidades e produção de materiais apropriados para uma determinada população de aprendizes. As séries de livros didáticos com base em um programa estrutural apresentadas no que as editoras chamam eufemisticamente de sua “lista internacional”, podem continuar a ser vendidas em todo o mundo para alunos de todos os tipos, por mais injustificado que seja, com base no que ensinam “as estruturas de uma língua”, que são “iguais para todos”, resultando em enormes lucros para autores e editores. Porém, salvo as raras exceções, os verdadeiros materiais baseados em tarefas raramente terão tal potencial comercial, precisamente porque não foram concebidos para todos os alunos e não presumem que todas as necessidades dos alunos são iguais (LONG, 2015).

4.5. Princípios metodológicos para o ELBT

Long (2015), usando a terminologia proposta por Wilkins (1973), classifica as abordagens em sintéticas e analíticas, com referência ao papel presumido do aluno no processo de desenvolvimento linguístico. Uma abordagem sintética foca na língua a ser ensinada, dividindo-a em unidades linguísticas e sequenciando-as de acordo com um ou mais critérios, e apresenta os itens ao aluno um por um. O tempo de instrução é determinado de acordo com o cumprimento do plano de estudos pelo professor e não pelo desenvolvimento e capacidade de processamento dos alunos. A abordagem sintética normalmente emprega um programa léxico, gramatical ou nocional-funcional, ou alguma combinação "híbrida" dos mesmos, sabe-se que alguns métodos centrados nesse tipo de abordagem são o MGT, Método Situacional, Método Áudio-lingual, Método Silencioso, Resposta Física Total, etc. (LONG, 2015).

O programa é entregue usando materiais controlados linguisticamente e procedimentos pedagógicos adequados para a prática intensiva de formas e construções, e a fórmula padrão de *Presentation – Practice – Production* (PPP) consiste na exposição do aluno a diálogos "simplificados" e leitura de passagens usando um vocabulário limitado e voltado para a estrutura do dia, prática intensiva da estrutura por meio de exercícios, seguida de uma "prática mais livre" a qual Long (2015, p. 20) chama de "uso de linguagem pseudo-comunicativa"³¹. As aulas são voltadas principalmente para o professor e os cursos geralmente cobrem as quatro habilidades, independentemente de os alunos precisarem ou não de todas elas. As tarefas são empregadas em alguns casos, mas usadas principalmente na prática de itens linguísticos do "menu do dia", e não porque tenham alguma relação com as necessidades do aluno, identificadas para torná-lo capaz de realizar tais tarefas fora da sala de aula. Nas abordagens sintéticas, a língua-alvo é o objeto da instrução (LONG, 2015).

Uma abordagem analítica faz o contrário, pois o seu foco está no aluno e no processo de desenvolvimento. Os alunos são expostos a amostras naturais e autênticas da língua-alvo, e gradualmente se envolvem na produção genuinamente comunicativa (ou pelo menos significativa), ou seja, o trabalho do aluno é analisar a entrada e, assim, induzir regras de gramática e uso. O autor explica que não existe um programa de estudos linguístico aberto ou encoberto, a atenção maior é destinada ao significado, e não às formas linguísticas e a ideia central é a de que, da mesma forma que as crianças

³¹ **pseudo-communicative language use* (LONG, 2015, p. 20).

aprendem sua língua materna, os adultos podem aprender melhor uma língua não nativa acidentalmente, usando-a. Um exemplo de abordagem analítica visto neste trabalho é o Método Natural, de Krashen. Nas abordagens analíticas, a língua-alvo é o meio de instrução (LONG, 2015).

Segundo Long (2015), o problema básico com a abordagem sintética e com foco nas formas é a suposição de que os alunos podem e irão aprender o que lhes é ensinado quando lhes for ensinado, e a suposição adicional de que se os alunos forem expostos a versões predefinidas das estruturas-alvo, um de cada vez, então, depois da prática intensiva suficiente, eles irão adicionar as novas versões-alvo, uma de cada vez, ao seu crescente repertório de estilo nativo. Essa suposição implícita nos programas sintéticos e no foco na forma de que os alunos podem passar do conhecimento zero para o domínio nativo da negação, do presente, da concordância sujeito-verbo, das condicionais, do subjuntivo, das orações relativas ou de quaisquer que sejam as partes isoladas, uma de cada vez, e a partir disso, produzam enunciados que os contêm com precisão e avancem para o próximo item de uma lista, é uma fantasia (LONG, 2015).

A abordagem analítica e o foco no significado têm várias vantagens em relação às suas contrapartes sintéticas, mas sofrem de problemas diferentes, Long (2015) apresenta pelo menos quatro de seus problemas:

Em primeiro lugar, uma abordagem puramente analítica com foco no significado pressupõe que a capacidade de desenvolvimento linguístico implícito permanece forte em adultos. No entanto, embora tal capacidade implícita seja uma opção ao longo da vida, ela não é mais tão poderosa como na primeira infância. Em segundo lugar, o desenvolvimento implícito leva tempo e o ensino precisa ser eficiente, não apenas minimamente necessário. Além disso, o fato de ter uma língua materna desenvolvida torna insuficiente o desenvolvimento de uma outra língua com base apenas em evidências positivas. Por fim, uma abordagem puramente analítica ignora a evidência substancial de que a instrução na língua-alvo, que também inclui um ou mais tipos de atenção à forma, funciona (LONG, 2015, p. 29).

Dadas as limitações de ambas, Long (2015) tem defendido uma terceira opção, a qual chama de ‘abordagem analítica com foco na forma’. Essa abordagem difere fundamentalmente das tradicionais – sintéticas e com foco nas formas linguísticas – e das puramente analíticas, que se detêm exclusivamente no significado, pois, embora tenha como base um programa analítico e baseado em tarefas, permite espaço para o foco na forma, envolvendo o uso reativo de uma ampla variedade de procedimentos pedagógicos (PPs) para chamar a atenção dos alunos para os problemas linguísticos no contexto, conforme eles surgem durante a comunicação (no ELBT, normalmente

enquanto os alunos trabalham em tarefas de resolução de problemas), aumentando, assim, a probabilidade de que a atenção aos recursos do código seja sincronizada com o plano de estudos interno do aluno, o estágio de desenvolvimento e a capacidade de processamento. O foco na forma capitaliza um simbiótico relacionamento entre desenvolvimento, instrução e conhecimentos explícito e implícito, evitando um retorno às aulas cheias de regras gramaticais, externamente cronometradas, aberta à correção de erros e com exercícios padronizados e todos os seus efeitos colaterais desagradáveis. A ideia é que o maior número possível de áreas problemáticas deve ser tratado dentro de outras lições comunicativas, chamando brevemente a atenção dos alunos para os recursos do código à medida que surgem problemas.

De acordo com Long (2015), a literatura há muito apresenta debates sobre abordagens, métodos e técnicas ideais para o ensino de línguas. Os três termos variam em nível e escopo, não apenas entre si, mas entre os escritores, a exemplo de 'Áudiolingual' e 'Gramática-Tradução' as vezes são chamados de métodos, outras vezes de abordagens. Eles também são problemáticos porque os professores não aderem a uma abordagem ou método específico, exceto em períodos curtos e, adicionalmente, na medida em que a maioria das abordagens e métodos se sobrepõem a tal ponto que se tornam difíceis de distinguir na prática. Além disso, os professores não planejam, entregam ou recordam as aulas em termos de métodos, mesmo quando explicitamente treinados neles, mas, sim, em termos de atividades ou tarefas. Por essas e outras razões, Long (2015) prefere uma distinção, por mais idiossincrática que seja, entre princípios metodológicos (MPs) e procedimentos pedagógicos (PPs).

Princípios metodológicos (MPs) são características instrucionais universalmente desejáveis para o desenvolvimento de uma língua não nativa, sendo motivados pela teoria e pesquisas na área. Já os procedimentos pedagógicos (PPs), por sua vez, abrangem uma gama potencialmente infinita de opções para instanciar os princípios no nível da sala de aula, em suma, os MPs especificam o que deve ser feito e os PPs sugerem como isso pode ser feito. Segundo Long (2015), atualmente, há dez MPs para o ELBT:

PM1 - Usar a tarefa e não o texto como unidade de análise - No ELBT, as tarefas constituem o conteúdo do programa e as lições são construídas em torno delas. O PM1 atende aos requisitos de uma abordagem analítica e permite que os alunos experimentem a língua como uma entidade viva, usando-a para realizar as tarefas que

enfrentarão fora da sala de aula. Ao contrário dos cursos baseados em texto, que apresentam registros congelados e frequentemente irreais da realização de tarefas por outros, ou seja, um subproduto de tarefas;

PM2 - Promover o desenvolvimento do tipo "aprender fazendo" - Tarefas interessantes e relevantes para as necessidades comunicativas dos alunos têm mais probabilidade de prender sua atenção do que exercícios repetitivos com foco na forma. A experiência pessoal prática em fazer (inicialmente, versões menos complexas de) tarefas do mundo real aumenta a probabilidade de que as habilidades desenvolvidas em sala de aula sejam transferidas para o mundo exterior;

PM3 - Fornecer um *input* elaborado - A principal razão para um *input* elaborado é o fato de ser psicolinguisticamente mais apropriado do que um *input* simplificado, ou seja, um *input* elaborado é melhor sintonizado com a capacidade de processamento dos alunos, por isso melhora a compreensibilidade sem o mesmo nível de artificialidade que resulta da simplificação. A elaboração é uma forma de melhorar a compreensibilidade de textos (falados ou escritos) por meio de alterações no nível do discurso. Por exemplo, ao usar confirmações, repetições, reformulações, verificações de confirmação e de compreensão, solicitações de esclarecimento e vários outros tipos de andaimes, como decomposição, e interruptores lexicais. A elaboração em *design* de materiais e como princípio metodológico envolve adicionar redundância e regularidade a um texto e, muitas vezes, sinalização mais explícita de sua estrutura temática, seguida da remoção gradual das “muletas” que as modificações fornecem medida que a proficiência do aluno aumenta. A redundância é alcançada por dispositivos como repetição, paráfrase, provisão de sinônimos de itens lexicais de baixa frequência em frases aposicionais, etc. A regularidade é alcançada por meio de dispositivos como paralelismo, uso mais frequente da ordem canônica das palavras, retenção de constituintes opcionais, como pronomes subjetivos, sintagmas nominais complexos em vez de anáforas, e combinando a ordem de menção com a ordem de ocorrência (LONG, 2015).

PM4 - Fornecer um *input* rico - A simplificação que anda de mãos dadas com abordagens sintéticas e resulta em um *input* linguisticamente pobre. O aprendiz de uma língua não nativa precisa ser exposto a um *input* qualificado da língua-alvo. Esse *input* rico, em suma, não está relacionado a apenas uma questão de maior complexidade linguística, mas à qualidade, quantidade, variedade, genuinidade e relevância. Materiais publicados comercialmente, especialmente os sintéticos, destinados ao maior número

possível de audiência, será o menos específico em contexto, fornecendo amostras genéricas da língua-alvo, supostamente válidas para qualquer finalidade. Segundo Long (2015), isso é o oposto do que os alunos exigem, se eles devem estar preparados para alcançar suas necessidades comunicativas específicas de contexto e domínio da tarefa, precisam de materiais que os exponham a amostras da língua-alvo que sejam específicas de contexto e domínio e tarefa.

PM5 - Incentivar o desenvolvimento indutivo de “blocos linguísticos” (*chunks*) - *Chunks* são palavras agrupadas que aparecem juntas, tais como *collocations*, frases, expressões idiomáticas e algumas estruturas em particular;

PM6 - Foco na forma - Envolve a atenção dos alunos sendo brevemente atraída ou direcionada para a forma da linguagem e as conexões forma-significado durante algum momento da aula. É uma resposta a uma dificuldade – um item de vocabulário ausente, uma terminação de verbo problemática e assim por diante – devido ao atual estágio incompleto de desenvolvimento do aluno na língua-alvo;

PM7 - Fornecer *feedback* negativo - Apesar das opiniões divergentes a respeito de seu papel no ensino de línguas, Long (2015) defende que o *feedback* negativo tem se sustentado teoricamente por um considerável corpo de pesquisa empírica. Sua posição é que a evidência negativa é (a) necessária em alguns casos e (b) facilitadora em outros. No entanto, no ELBT, diferentemente de outras abordagens, esse *feedback* é dado de uma maneira implícita, isto é, repetindo-se a palavra ou frase em questão da maneira correta. O objetivo é que o aluno note o seu próprio desvio e, assim, aprenda de forma intuitiva, não retirando o foco do objetivo principal que é a finalização da tarefa;

PM8 - Respeitar o programa e o processo de desenvolvimento do aprendiz - O ELBT leva em consideração as descobertas sobre a ensinabilidade e não impõe uma sequência de instruções não natural ao aprendiz, mas se adapta ao seu processo de desenvolvimento, reconhecendo a inevitabilidade de erros e seu papel positivo no desenvolvimento de línguas;

PM9 - Promover o desenvolvimento cooperativo e colaborativo - O desenvolvimento colaborativo e cooperativo tem vantagens importantes quando comparado aos alunos aprendendo de forma competitiva ou individual. O trabalho em pares ou em pequenos grupos oferece aos alunos relativa privacidade e anonimato. Eles podem experimentar novos itens linguísticos longe do escrutínio que tipicamente está presente em uma sala de aula cheia, facilitando o processo de desenvolvimento;

PM10 - Individualizar a instrução - O ELBT difere da maioria das demais abordagens, pois é radicalmente centrado no aluno pelo menos duas maneiras fundamentais: primeiro, o conteúdo do curso é determinado pelas necessidades do aluno; e segundo, os processos de desenvolvimento geral e o programa de estudos interno do aluno orientam e mediam a instrução. As tarefas e o ensino devem atender às diferenças individuais e às necessidades e interesses dos aprendizes.

Nunan (2004, p. 35-38) também apresenta sete princípios subjacentes ao desenvolvimento de uma tarefa pedagógica ou sequência instrucional no ELBT. O primeiro princípio são os “andaimes”. Segundo o autor, as tarefas devem fornecer estruturas de apoio. No início do processo de desenvolvimento, não se deve esperar que os alunos produzam uma linguagem a qual não tenham sido expostos explícita ou implicitamente. Para ele, a ‘arte’ do ELBT consiste em saber quando retirar o “andaime”, pois, se esse for removido prematuramente, o processo de aprendizado “colapsará”, mas se for mantido por muito tempo, os aprendizes não desenvolverão a independência necessária para o uso autônomo da língua³² (NUNAN, 2004, p. 35).

O segundo princípio é a “dependência entre tarefas”. Nunan (2004) explica que dentro de uma lição, uma tarefa deve crescer e se basear nas anteriores. Em certo sentido, a sequência conta uma história “pedagógica”, pois os alunos são conduzidos passo a passo até o ponto em que são capazes de realizar a tarefa pedagógica ao final na sequência.

O terceiro princípio diz que a “reciclagem” de itens linguísticos maximiza as oportunidades de desenvolvimento e ativa o princípio do desenvolvimento “orgânico”. Ou seja, como os aprendizes não atingem cem por cento de domínio na primeira vez que encontram um determinado item linguístico, segue-se que eles precisam ser reintroduzidos a esse item durante um período de tempo. Essa reciclagem permite que os alunos encontrem itens da língua-alvo em uma variedade de ambientes diferentes, tanto linguísticos, quanto experienciais. Dessa forma, eles verão como um determinado item funciona em conjunto com outros itens intimamente relacionados no “quebra-cabeça” linguístico.

³² *The ‘art’ of TBLT is knowing when to remove the scaffolding. If the scaffolding is removed prematurely, the learning process will ‘collapse’. If it is maintained too long, the learners will not develop the independence required for autonomous language use* (NUNAN, 2004, p. 35).

O “desenvolvimento ativo” é o quarto princípio. Nele, os alunos aprendem melhor “fazendo”, ou seja, usando ativamente a língua-alvo. Ao ser aplicado para o ensino de línguas, esse princípio sugere que a maior parte do tempo de aula deve ser dedicado a oportunidades para os alunos usarem a língua.

O quinto princípio trata da “integração”. Enquanto as abordagens sintéticas argumentam que os elementos linguísticos – os componentes gramatical, lexical e fonológico – devem ser ensinados separadamente, as abordagens analíticas defendem que o foco na forma é desnecessário, pois o que todos os aprendizes precisam para desenvolver uma língua são oportunidades de se comunicar na língua-alvo. O ELBT argumenta que um dos desafios atuais da pedagogia é integrar os aspectos formais e funcionais da linguagem, tornando explícitas aos alunos as relações sistemáticas entre forma, função e significado.

O sexto princípio, “da reprodução à criação”, encoraja os alunos a passarem do uso reprodutivo da linguagem para o uso criativo, dentro das tarefas reprodutivas em que os aprendizes reproduzem modelos de linguagem fornecidos pelo professor ou pelo material. Essas tarefas são projetadas para dar aos alunos o domínio da forma, significado e função, e destinam-se a fornecer uma base para tarefas criativas. Nas tarefas criativas, os alunos recombina elementos familiares de maneiras novas. Esse princípio pode ser implantado não apenas com alunos que estão em níveis intermediários e superiores, mas também com iniciantes, se o processo instrucional for cuidadosamente sequenciado.

O sétimo e último princípio é a “reflexão”. Para Nunan (20014), os alunos devem ter oportunidades de refletir sobre o seu processo de desenvolvimento, e o ELBT apresenta aos aprendizes uma ampla gama de empreendimentos pedagógicos, cada um dos quais é sustentado por pelo menos uma estratégia, pois, alunos que estão cientes das estratégias que conduzem seu desenvolvimento serão melhores aprendizes.

Como pode-se perceber, o ELBT difere fundamentalmente das demais abordagens, tanto das tradicionais – sintéticas e com foco nas formas linguísticas – como das puramente analíticas, que se detêm exclusivamente no significado. O ELBT tem como base princípios que exigem um entendimento mais aprofundado de como as pessoas desenvolvem uma língua, assim como das razões que as motivam a buscar o desenvolvimento de uma outra língua. A partir disso, o ELBT procura adequar seus procedimentos às necessidades dos aprendizes e promover estruturas de apoio que

facilitem o processo de desenvolvimento. Em razão disso, o processo de ensino no ELBT é centrado nos aprendizes, respeitando seu processo de desenvolvimento e suas necessidades linguísticas. O ELBT também leva em consideração os recursos linguísticos dos aprendizes, criando condições para que estes possam desenvolver seu próprio sistema de significados e encorajando-os a um processo de desenvolvimento ativo, sequenciado e reflexivo.

4.6. Metodologias do ELBT

Alguns autores têm se ocupado em descrever as fases de uma tarefa (e.g., WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004). Apesar das pequenas diferenças (basicamente terminológicas) entre esses modelos, há muitas similaridades, principalmente na maneira como essas estruturas motivam os professores a refletirem sobre as diferentes opções metodológicas durante as tarefas, a fim de maximizar a realização da tarefa por parte dos alunos e contribuir para um melhor desenvolvimento linguístico (LOPES, 2019). Embora cada modelo possua suas peculiaridades, todos eles têm em comum três fases principais: a) a pré-tarefa; b) a tarefa em si, ou o ciclo da tarefa; e a c) pós-tarefa, foco na forma ou fase de acompanhamento.

A fase de pré-tarefa é comum aos três modelos e cumpre uma função semelhante às tarefas de construção de esquema em sequências de instruções maiores, orientando os alunos para a tarefa, gerando interesse e ensaiando os elementos linguísticos essenciais que serão necessários para completar a tarefa (NUNAN, 2004). Além de introduzir o tópico ao grupo, a pré-tarefa tem o objetivo de ativar ou ensinar o vocabulário relacionado ao assunto. Para tal, pode-se, por exemplo, usar figuras, material de áudio e vídeo ou atividades de levantamento de vocabulário, como brainstorming, entre outras opções. É uma fase geralmente mais curta, e tem como principais objetivos: (i) apresentar o tópico da tarefa, despertando o interesse dos alunos em participar; (ii) promover a exposição à língua alvo, de modo a ajudar os alunos a lembrar e ativar ou apresentar vocabulário útil à realização da tarefa; (iii) garantir que todos os alunos tenham compreendido o que a tarefa envolve, quais serão os seus objetivos e que resultados serão produzidos e/ou esperados (WILLIS, 1996).

De acordo com Ellis (2003), a pré-tarefa tem como objetivo preparar os alunos para a execução da tarefa, de modo que esta os leve ao desenvolvimento, assim, é necessário que a tarefa a ser executada seja explicada de maneira clara e objetiva, deixando claros também os resultados que devem ser alcançados. Dörnyei (2001)

salienta a importância da pré-tarefa no âmbito da motivação. Para ele, a pré-tarefa deve envolver estratégias que despertem no aluno a vontade de realizar a tarefa, pois, apesar da pré-tarefa não ser uma fase em que o aprendiz vá desenvolver uma grande quantidade de linguagem nova, é uma fase que vai fortalecer a confiança deles para realização da fase mais importante, a tarefa ou ciclo da tarefa.

A fase da tarefa, conhecida no modelo de Ellis (2003) como *during task* e denominada por Nunan (2004) de *task proper-phase*, é também conhecida como ‘ciclo da tarefa’ (*task-cycle*) (WILLIS, 1996). É um momento em que se foca estritamente no significado e na comunicação, buscando o desenvolvimento de fluência, sem intervenções para correção (WILLIS, 1996). Segundo Ellis (2003), somente esta fase que constitui a execução da tarefa em si, seria obrigatória no ELBT, de modo que uma aula baseada em tarefas, minimamente, consistiria em alunos executando uma tarefa. Entretanto, as etapas de pré- e pós-tarefa podem ter um papel crucial para que a tarefa seja bem-sucedida, pois apresentam oportunidades de potencializar o desenvolvimento levado a cabo na execução da tarefa em si.

Willis (1996) subsequencia o ciclo da tarefa em três partes: tarefa, planejamento e relato. Durante a primeira etapa, os alunos completam a tarefa usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto o professor monitora e oferece motivação para sua realização, sem realizar correções. O objetivo dessa etapa é fluência e não acurácia, então durante ela, o professor deve “parar de ensinar”, e apenas monitorar. Para tal, não é recomendável ficar muito próximo aos grupos, a fim de evitar que eles recorram ao professor sempre que encontrar alguma dificuldade (WILLIS, 1996).

Após a conclusão da tarefa, os alunos passam para as etapas de planejamento e relato, cujo objetivo é dar aos alunos um estímulo natural para aumentar e melhorar seu insumo linguístico, corroborando com uma comunicação apropriada para as circunstâncias (WILLIS, 1996). Nesse momento, a tarefa já foi realizada, assim, durante a etapa de planejamento, os alunos preparam um relato curto, oral ou escrito, relatando o que foi discutido durante a tarefa. Depois de treinar, eles fazem o relato em seus grupos, enquanto o professor fica disponível para esclarecimentos ou dúvidas linguísticas que porventura possam ter. Essa etapa deve ser relativamente curta, e pode permitir algum tipo de *feedback* ao final do relato de cada aluno.

Por fim, temos a pós-tarefa, chamada por Willis (1996) de “fase de foco na linguagem”, cujo objetivo é a análise e discussão de aspectos linguísticos da produção

dos aprendizes, sendo neste momento que se tem uma oportunidade maior para análise e instrução sobre a linguagem que já foi produzida pelo aluno com foco no significado anteriormente. Dessa maneira, a atenção dada a aspectos estruturais nessa etapa baseia-se em um contexto comunicativo gerado pela tarefa. Também nessa fase, eles recebem um *debriefing* do professor, relatam os resultados da tarefa para a turma como um todo e podem receber *feedback* corretivo do professor.

Luce (2009) ressalta que a ocorrência desse momento em que a atenção do aluno é temporariamente dirigida aos aspectos formais da língua-alvo não faz com que haja uma inversão de prioridades no desenvolvimento, isto é, não faz com que o foco principal da abordagem baseada em tarefas deixe de ser o significado, apenas abrindo espaço para que a língua seja desenvolvida de uma maneira mais completa. Ou seja, apesar de enfatizar o significado, no ELBT a forma não é posta de lado. Cada modelo de tarefa tem um momento específico direcionado ao foco na estrutura, o que geralmente acontece no final do ciclo da tarefa.

Rodríguez-Bonces (2010) apresenta três razões para se focar na estrutura apenas no final de qualquer sequência de tarefas. Primeiramente, os alunos entendem a língua dentro de um contexto, visto que, ao realizar a tarefa, eles preparam e fazem uso da língua. Além disso, os alunos focam sua atenção no uso da língua, em vez da forma, pois cada tarefa tem uma finalidade diferente e características que captam a atenção e interesse dos alunos na língua que será usada ao realizar a tarefa-alvo. Ademais, os alunos são expostos à produção e recepção da linguagem.

O quadro abaixo, ilustra a estrutura da tarefa de acordo com Willis (1996), Ellis (2003) e Nunan (2004), nota-se que, apesar de se ter alguma variação terminológica, a estrutura da tarefa é semelhante e suas fases possuem a mesma finalidade.

Quadro 3 - Resumo - Fases da tarefa (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004).

<i>WILLIS, 1996</i>	<i>ELLIS, 2003</i>	<i>NUNAN, 2004</i>	<i>FASES</i>
Pré-Tarefa (<i>pre-task</i>)	Pré-Tarefa (<i>pre-task</i>)	Pré-Tarefa (<i>pre-task</i>)	O professor introduz o tópico ao grupo, explica a tarefa e ativa vocabulário útil à sua realização. Pode ser usado material de áudio e vídeo, outras pessoas fazendo uma tarefa similar, atividades de levantamento vocabular, entre outras opções.
Ciclo da Tarefa (<i>task cycle</i>)	Tarefa (<i>during task</i>)	Tarefa (<i>task-proper phase</i>)	- os alunos realizam a tarefa em pares ou pequenos grupos, enquanto o professor monitora à distância; - Alunos preparam um relato (oral ou escrito) sobre como realizaram a tarefa, enquanto o professor observa e fica à disposição para esclarecimentos.

			- Alunos apresentam o relato e podem receber feedback do professor e dos colegas.
Pós-tarefa (<i>post-task</i>)	Foco na Forma (<i>language focus</i>)	Acompanhamen to (<i>follow-up phase</i>)	- Alunos examinam e discutem questões específicas sobre a tarefa; - Professor conduz a prática de novas palavras, frases ou padrões de linguagem levantados; - Alunos podem voltar à tarefa, enquanto o professor monitora e fica disponível para esclarecimentos;

Fonte: Desenvolvido pela autora, 2022.

Nunan (2004, p. 129) exemplifica as fases de uma lição baseada em tarefas mostrando um possível procedimento a ser trabalhado em uma tarefa de lacuna de informação em que os alunos trabalham em duplas e têm acesso a estas diferentes tabelas de informações:

Tabela 1: Tarefas realizadas pelos alunos

Student A					
A Look at the activities in the chart. Which are related to work and which are not?					
	Friday evening	Saturday afternoon	Saturday evening	Sunday afternoon	Sunday Evening
Bob	Work late	_____	Meet boss at airport	_____	Prepare for a meeting
Karen	_____	Free	_____	Go shopping	_____
Phillip	Free	_____	Free	_____	Free
Joan	_____	Take car to garage	_____	Bake cookies	_____
B You and your partner want to go and see a movie with your friends. Ask questions and decide the best time to go.					
C Change one thing about each person's schedule. Do task B again.					
Student B					
A Look at the activities in the chart. Which are related to work and which are not?					
	Friday evening	Saturday afternoon	Saturday evening	Sunday afternoon	Sunday Evening
Bob	_____	Go to a meeting	_____	Free	_____
Karen	Clean apartment	_____	Visit aunt in hospital	_____	Free
Phillip	_____	Play tennis	_____	Study for an	_____

				exam	
Joan	Free	_____	Go to a concert	_____	Free

B You and your partner want to go and see a movie with your friends. Ask questions and decide the best time to go.
C Change one thing about each person's schedule. Do task B again.

Fonte: Nunan (2004).

Como já indicado, essa é uma tarefa de lacuna de informação, na qual o aluno A recebe as informações que constam na parte A da atividade impressa, e o aluno B, os da parte B, de forma que eles não saibam que informações o outro possui. Para a execução da tarefa deve se considerar que Bob, Karen, Philip e Joan são amigos e o objetivo da tarefa é decidir o melhor dia e horário para irem ao cinema. Para isso, os alunos precisam trocar informações e completar as suas atividades.

No decorrer da tarefa, algumas questões são geradas, a exemplo de: A: O que Karen está fazendo na sexta à noite? B: Ela tem que limpar o apartamento dela. B: O que Bob está fazendo? A: Ele está trabalhando até tarde. Assim, conforme já visto neste trabalho, o aluno fica livre para empregar qualquer insumo linguístico na resolução da tarefa, desde que chegue ao resultado esperado (neste caso, decidir o melhor dia para irem ao cinema). O professor poderá ainda utilizar a pré-tarefa para, além de introduzir o tópico ao grupo, revisar itens linguísticos e expressões úteis.

Na tabela 2 abaixo, será mostrado um possível procedimento de pré-tarefa para a tarefa analisada, de acordo com Nunan (2004).

Tabela 2: Procedimento pré-tarefa

<p><i>Pre-task</i></p> <p>A Number the questions and answers to make a conversation (1–6)</p> <p>Carol: [] Oh no, I forgot. I have to work late tonight.</p> <p>Pete: [] Do you want to go to a concert tonight?</p> <p>Pete: [] The Screamers.</p> <p>Carol: [] Hi Pete.</p> <p>Carol: [] Who's playing?</p> <p>Pete: [] Hello Carol.</p> <p>B Check your answers.</p> <p>C Practise the conversation with a partner. Then practise again using your own information.</p>

Fonte: Nunan (2004)

Observa-se na tabela 2 acima que essa atividade se refere a uma pré-tarefa de lacuna de informação, a qual revisa expressões úteis para fazer convites e planos, inventar desculpas e falar de afazeres. Ou seja, trata-se de uma mini tarefa que cumpre o propósito de ensaiar uma linguagem que pode ser útil aos aprendizes na resolução da tarefa de forma controlada e depois um pouco menos controlada. Uma outra possibilidade de pré-tarefa seria os alunos escutarem material de áudio ou vídeo de outras pessoas fazendo uma tarefa similar.

Após a conclusão da tarefa, Nunan (2004) sugere a pós-tarefa abaixo como uma oportunidade maior de analisar e instruir os aprendizes sobre a linguagem que eles produziram durante a realização da tarefa:

Tabela 3: Procedimentos de análise dos alunos

<i>Follow up</i>					
A Make a note of the things you have to do this week. Leave two spaces free.					
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Afternoon					
Evening					
B Talk to several other students and arrange a time to see a movie. You might need to change your schedule					

Fonte: Nunan (2004)

Dessa maneira, o aluno pode retomar a linguagem utilizada na tarefa, só que agora com mais atenção aos aspectos estruturais e com a supervisão do professor que, nesta etapa, pode oferecer sugestões e dar um *feedback* corretivo aos alunos, individualmente ou em grupo.

4.7. ELBT na ótica da Complexidade

Analisando o ELBT à luz dos sete princípios de Horn (2008), percebe-se que, ao menos em nossa opinião, todos os elementos da abordagem são congruentes com as características da Complexidade. Em primeiro lugar, (i) o ELBT se distancia completamente da universalidade e da tentativa de homogeneização prevista por métodos anteriores, já que as tarefas não são concebidas para todos os alunos e não presumem que todas as necessidades dos alunos são iguais. Ao contrário, ELBT parte

de uma análise local das necessidades dos aprendizes voltada para identificar tarefas-alvo com base nos objetivos de um determinado grupo de alunos, sendo relevantes para as necessidades comunicativas de seus aprendizes e se aproximando o mais próximo possível da linguagem do mundo real.

Além disso, (ii) o ELBT reconhece a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento linguístico, integrando os diversos fatores que governam os processos e práticas da sala de aula e aceitando que um dos desafios atuais da pedagogia é integrar os vários aspectos da linguagem, tornando explícitas aos alunos as relações sistemáticas entre forma, função e significado. Embora reconheça a importância do foco na forma em algum momento da aula, a tarefa possui um resultado não linguístico, tendo como intenção transmitir significado em vez de manipular a forma. Assim, ao enfatizar as funções da linguagem, o ELBT (iii) nega a ideia de que são as regras que constroem ordem em um sistema linguístico.

O ELBT não só (iv) dialoga com outras áreas e subáreas, buscando estabelecer relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo, como também é consistente com as teorias e pesquisas da área de ensino de línguas, da filosofia da educação e dos princípios da educação integral. O ELBT (v) integra o observador ao processo de experimentação e quebra algumas das hierarquias tradicionais concernentes aos papéis atribuídos aos alunos e professores. Ao utilizar a tarefa como unidade básica e ao incorporar o foco nas estratégias, abre aos aprendizes a possibilidade de planejar e monitorar seu próprio desenvolvimento (estando livres inclusive para usar os itens linguísticos à sua disposição). Ou seja, é uma abordagem verdadeiramente centrada no aprendiz e nas suas necessidades. Além disso, no ELBT a atenção à forma é reativa e em harmonia com o currículo interno do aluno; a ‘ensinabilidade’ é reconhecida como sendo limitada por sua capacidade de desenvolvimento e, à medida em que as restrições logísticas permitem, as diferenças individuais são atendidas por meio da individualização da instrução.

O ELBT (vi) não trata as contradições como erros. Embora reconheça a importância do foco na forma em algum momento da aula, durante o ciclo da tarefa os alunos completam a tarefa usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto o professor monitora e oferece motivação para sua realização, sem realizar correções, pois se entende que nesse momento, a inteligibilidade e a compreensibilidade no contexto de interação entre os falantes são mais significativas para a realização da tarefa do que a

acurácia em si. Por fim, (vii) o ELBT estimula o pensamento dialógico ao priorizar a comunicação e a interação dos sujeitos, e defender a construção de procedimentos pedagógicos com base em princípios e na dinâmica entre a realidade, o contexto local e os indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica.

Em uma análise minuciosa do ciclo da tarefa à luz da Complexidade, Lopes (2014) percebeu que há muitos pontos de convergência entre esses construtos. O ciclo da tarefa, que para Lopes (2019) não é a tarefa proposta aos alunos, mas a tarefa sendo executada, é um processo do qual emergem todas as características de um SDC, considerando que o ciclo da tarefa é imprevisível, dinâmico, aberto, adaptativo, complexo, sensível às condições iniciais, caótico, não linear, auto organizável e sensível ao feedback. Assim, o ciclo da tarefa pode ser considerado um SDC quando há interação entre seus agentes, que emerge a partir das oportunidades (*affordances*) fornecidas pelo sistema (LOPES, 2019).

Em primeiro lugar, diferentemente das demais atividades realizadas em sala de aula, as tarefas são não lineares e imprevisíveis. Conforme já visto no Capítulo 3, uma característica considerável do ELBT é o fato de os alunos estarem livres para empregar qualquer recurso linguístico a seu dispor para transmitir o significado do que eles pretendem a fim de completar a tarefa proposta. Para Lopes (2015), isso demonstra, justamente, a não linearidade e a não previsibilidade do sistema, já que o professor, de certa forma, não tem total domínio sobre o que será aprendido em sala de aula. Portanto, os professores que desejarem usar o ELBT devem retirar o foco do ensino e preocupar-se mais com o processo de desenvolvimento linguístico de forma geral. Além disso, essa característica da imprevisibilidade propicia possíveis mudanças no sistema, pois, como os aprendizes podem usar qualquer item linguístico à sua disposição para completar a tarefa, isso pode alterar, por exemplo, o nível de complexidade da tarefa, podendo aumentar à medida que insumos linguísticos vão sendo acrescentados ao sistema, assim, o ciclo da tarefa, como qualquer outro SDC, está sempre aberto à mudança e pode ser influenciado por seus agentes (LARSEN-FREEMAN, 2017).

A autora descreve que, como consequência dessas mudanças, o ciclo da tarefa adapta-se a um novo estado, apropriando-se dessa mudança em benefício próprio. Isso é, o ciclo da tarefa é adaptativo, visto que seu comportamento é responsivo a novidades. Assim também, diz esta autora que algumas vezes durante a tarefa, os alunos precisam

co-adaptar seus subsistemas com um objetivo em comum, que é finalizar a tarefa proposta. Este fato está de acordo com o que Larsen-Freeman (2011) defende quando afirma que os aprendizes não estão engajados em aprender frases, mas sim em aprender como co-adaptar seus comportamentos a um ambiente que fica cada vez mais complexo. Para Larsen-Freeman (2011), enquanto os aprendizes interagem uns com os outros, seus recursos linguísticos são dinamicamente alterados, porque cada um deles adapta-se ao outro, produzindo um comportamento similar. Sendo assim, o presente fato ilustra uma outra característica de um SAC encontrada no ciclo da tarefa: ela é dinâmica por causa das co-adaptações de seus agentes.

Sistemas adaptativos não respondem passivamente às mudanças (LARSEN-FREEMAN, 1997). Assim, algumas vezes, mudanças constantes deixam o sistema em estado de caos. Um exemplo trazido por ela é ao se pensar a realização de uma tarefa na qual os alunos irão adicionar diversos itens linguísticos não ensaiados durante a pré-tarefa. A emergência desses diferentes insumos deixa, por um momento, o sistema caótico, mas, mudanças ocasionadas pelas interações dos aprendizes levam à emergência de uma ordem. Ou seja, a auto-organização interna do ciclo da tarefa se torna possível a partir da interação entre seus agentes (LOPES, 2019). Não obstante, no caso específico exemplificado aqui, a auto-organização só será possível se os alunos conseguirem compreender uns aos outros. Ou seja, apesar de livres para empregar qualquer forma linguística, eles precisam usar uma linguagem alcançável aos demais agentes do sistema. Percebe-se a partir disso, uma outra característica: o ciclo da tarefa é sensível ao feedback.

Lopes (2019) também caracteriza o ciclo da tarefa como complexo, pois há diversas variáveis em interação e é a interconectividade completa entre essas variáveis que torna esse sistema complexo. Por fim, percebe-se que o ciclo da tarefa também é sensível às condições iniciais. Podemos caracterizar as instruções para a realização da tarefa como as condições iniciais e o ciclo da tarefa como um SDC sensível a essas condições. A exemplo do que foi explicado acima, uma tarefa na qual todos os aprendizes entendem o que deve ser feito e que objetivo deve ser alcançado tem um caminho completamente diferente de uma tarefa em que algum aprendiz inicia com alguma dúvida. Assim também, as experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico (moldadas pelo ambiente social, econômico e político) têm o potencial de alterar os objetivos e atividades da sala de aula de maneiras não

intencionais e inesperadas. Cada aula e cada turma (mesmo em séries equivalentes) sempre será diferente, pois o que os alunos e professores trazem de casa (o estado inicial) será sempre diferente. A mesmíssima aula com turmas (estados iniciais diferentes) terão resultados diferentes.

Percebe-se a partir do que foi trazido que o ciclo da tarefa é considerado SDC que cria um desenvolvimento linguístico não linear, assim como oportunidades (*affordances*) para a emergência desse processo em que a ordem prevê a desordem. O caos, gerado por essas condições possibilitadoras traz a instabilidade, ao mesmo tempo em que cria espaços para que os aprendizes se tornem mais autônomos e conscientes das *affordances*, a fim de exercerem criatividade, agência e para que construam sua identidade de falante de uma língua não nativa (LOPES, 2019 p. 80 *apud* PAIVA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da condução de uma análise teórica da estrutura e dos pressupostos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas sob a ótica da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, feita ao longo desta dissertação, e diante das discussões teóricas e conceituais, concebe-se a discussão de aspectos relevantes sobre os objetivos da pesquisa, apresentados na introdução desta dissertação.

A investigação demonstrou que há vários benefícios no uso de tarefas no ensino de línguas, especialmente quando esse processo é investigado à luz da Teoria da Complexidade. Assim, o ELBT tem se tornado uma área luminosa de pesquisa no campo de desenvolvimento de línguas não nativas.

Diante da análise, constatou-se que o conceito de 'tarefa' se tornou um elemento importante ao se pensar na concepção de um programa de ensino de línguas que favorece o uso da língua-alvo e oportuniza aos alunos se concentrarem não apenas na língua, mas também no próprio processo de desenvolvimento, vinculado às suas experiências pessoais, tanto no ambiente de sala de aula quanto fora dela.

Observou-se também que os programas em tarefas reconhecem as diferenças individuais e de grupos, e se responsabilizam por elas ao fazer uma análise das necessidades do aprendiz, cuidadosamente conduzida com base em tarefas, a primeira etapa no *design* do curso. O ELBT é consistente com as teorias e pesquisas da área de ensino de línguas, tem bases na filosofia da educação e raízes filosóficas nos princípios da educação integral, é coerente com o princípio de responsabilidade educacional, é relevante e funcional, pois considera as verdadeiras necessidades dos aprendizes; evita os problemas conhecidos das abordagens e métodos predecessores e é verdadeiramente centrado no aprendiz.

Visando satisfazer o primeiro objetivo específico de pesquisa, relacionado à verificar se a abordagem é congruente com as características da Complexidade, demonstrou-se que todos os elementos da abordagem são congruentes com as características da Complexidade e que, à luz dos sete princípios de Horn (2008), o ELBT (i) se distancia da universalidade, adotando o princípio de que o individual e o local são inteligíveis em si e por si mesmos; (ii) integra elementos em seus conjuntos; (iii) procura se auto estruturar, mesmo na desordem, sem a consideração de regras; (iv) procura as relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo; (v) integra o observador na experimentação; (vi) faz referência às contradições como paradoxos/índices de que uma

realidade ainda mais profunda pode existir e (vii) a estimula o pensamento dialógico, relacionando conceitos contrários de forma complementar.

Retomando o segundo objetivo específico de pesquisa, relacionado à análise do ciclo da tarefa sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, demonstrou-se que o ‘ciclo da tarefa’ é um processo do qual emergem todas as características de um SDC, considerando que o ciclo da tarefa é imprevisível, dinâmico, aberto, adaptativo, complexo, sensível às condições iniciais, caótico, não linear, auto organizável e sensível ao feedback (LOPES, 2015). Assim, o ciclo da tarefa pode ser considerado um SDC quando há interação entre seus agentes, que emerge a partir das oportunidades (*affordances*) fornecidas pelo sistema (LOPES, 2019).

Sobre o terceiro objetivo específico de pesquisa, relacionado à analisar se o ELBT é uma abordagem que dá conta da diversidade dos contextos de ensino, levando em conta as necessidades linguísticas dos aprendizes e atendendo às suas diferenças individuais, constatou-se que o ELBT genuíno (e não a versão fraca em letras minúsculas (‘elbt’), que, segundo Long (2015) é, no máximo, ‘apoiado’ em tarefas, é uma abordagem verdadeiramente centrada no aluno e proporciona um contexto de ensino mais adequado, pois tem como base uma análise conduzida localmente das necessidades linguísticas dos aprendizes, atendendo às diferenças individuais, sempre que possível, por meio da individualização da instrução, respeitando o programa e o processo de desenvolvimento do aprendiz e respeitando a cultura e língua local, isso é, sensibilidade ao estado inicial do processo.

À luz dos muitos fatores que foram identificados como propensos a favorecer a difusão do ELBT, Long (2015) também apresenta alguns problemas que tornam improvável que o ELBT substitua as abordagens tradicionais de ensino de línguas em algumas partes do mundo e em muitas escolas e salas de aula em todas as partes. Conforme vimos no decorrer deste trabalho, o ELBT difere radicalmente das abordagens tradicionais sintéticas e com foco na forma, mas simultaneamente pode parecer muito planejada e estruturada para os defensores do viés puramente analítico e não intervencionista (LONG, 2015).

Embora conceitualmente simples, entender o ELBT implica uma compreensão básica de como as pessoas aprendem línguas, uma abertura para o desenvolvimento genuinamente centrado no aluno e uma vontade de ensinar em harmonia com os processos psicolinguísticos internos dos alunos, nenhum dos quais é exigido por

abordagens sintéticas tradicionais, onde tais questões mantêm poucos escritores de livros didáticos, formadores de professores ou os próprios professores acordados à noite (LONG, 2015). Ademais, em um nível muito básico, mas infelizmente relevante, dado o estado e o *status* dos professores de línguas em muitas partes do mundo, a necessidade de um domínio decente da língua-alvo e pelo menos algum treinamento específico ou retreinamento em ELBT, tornarão a adoção do ELBT uma perspectiva assustadora para muitos professores, especialmente os que trabalham em ambientes carentes de recursos e carecem de apoio institucional.

Finalmente, Long (2015) apoiado em Richards (1984) observou que não se pode esperar que nenhum método ou abordagem de ensino sobreviva, a menos que venha com materiais didáticos, enquanto aqueles que são acompanhados por materiais bem comercializados provavelmente durarão e se sairão bem, quaisquer que sejam seus méritos. Professores ocupados raramente têm tempo ou experiência para produzir materiais eles mesmos, sejam baseados em tarefas ou não. Em contraste, os materiais sintéticos são facilmente disponibilizados pelos editores comerciais, cujo interesse é garantir que continuem a vender o mais amplamente possível (LONG, 2015).

Dados os muitos obstáculos potenciais, Long (2015) destaca que o ELBT é uma abordagem promissora, embora mais provável de ser adotado, sustentado e bem-sucedido em instituições, ou com grupos de professores que reúnem seus recursos e trabalham juntos, em situações que exibem pelo menos algumas das cinco características: (i) alunos homogêneos o suficiente, com rendimento estável o suficiente e que aprendem um comando funcional da língua-alvo reconhecido como importante o suficiente para justificar o investimento social ou institucional inicial de tempo e dinheiro na condução (e periodicamente repetido) de uma análise das necessidades devidamente conduzidas; (ii) recursos financeiros e apoio institucional disponíveis; (iii) a experiência já existe localmente, ou pode ser trazida, para produzir os conjuntos iniciais de materiais instrucionais (módulos de tarefas pedagógicas) e os testes de desempenho baseados em tarefas com referência a critérios identificados como necessários para atender às necessidades dos alunos; (iv) professores com domínio adequado da língua-alvo e experiência suficiente como professores de línguas, tendo a sua preparação sido originalmente incluída, ou posteriormente complementada por formação específica em ELBT; e (v) pelo menos alguns professores com cargos permanentes de forma a (a) garantir algum nível de estabilidade ao programa; (b) fazer

o esforço necessário para criar um programa viável e visivelmente útil para as partes interessadas; e (c) criar as condições essenciais para o desenvolvimento e manutenção da compreensão, expertise e memória institucional. Tais fatores seriam benéficos para qualquer tipo de programa de ensino de línguas, é claro, mas, devido aos padrões e níveis de especialização exigidos, muitas vezes acima da média, são especialmente importantes para projetar, implementar e avaliar um programa de ELBT (LONG, 2015).

Percebe-se que o ELBT ainda é um trabalho em desenvolvimento, mas suas perspectivas são bastante animadoras e, embora não seja uma abordagem perfeita a ponto de não apresentar problemas, estes não devem limitar (pelo contrário), mas sim, instigar a trabalhar duro para resolvê-los.

O caminho percorrido até a finalização deste trabalho, assim como toda a experiência em sala de aula nos leva a perceber que o desenvolvimento de uma língua não nativa é tudo menos simples, pois ocorre de forma contínua e está sempre mudando. Uma perspectiva complexa tenta mudar esse paradigma linear e reducionista ao abordar o desenvolvimento linguístico. Assim, acredita-se que o ELBT é uma abordagem condizente com esta visão e com potencial de tornar o ensino de línguas mais Dinâmico/Complexo e adequado às necessidades atuais dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. English Language Teaching. 1963, v. 17, p. 63-67.
- ARAÚJO, A. F.; DIAS, D. L. F. **Um panorama do ensino e aprendizagem de língua inglesa: revisitando métodos e abordagens**. In: IV Conedu, 2017, João Pessoa. Anais IV Conedu. Campina Grande: Realize, v. 1. 2017.
- BRINTON, D. **Content-based instruction**. In: D. Nunan (ed.) Practical English Language Teaching. New York: McGraw Hill, 2003.
- ATKINSON, D. **Cognitivism and Second Language Acquisition**. In: ATKINSON, D. (ed.), Alternative approaches to Second Language Acquisition. New York, NY: Routledge. 2011. p. 1-23.
- BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. **Language is a Complex Adaptive System: Position Paper**. *Language Learning*, Michigan, v. 59, n. 1, p. 1-26, Dec. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>. Acesso em 21 dez. 2022.
- BORGES, E. F. V. **Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice**. In: GITSAKI, C. & ALEXIOU, T. (Eds.) Current Issues in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Development: Research and Practice Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 140-163
- BRATMAN, M. I **Intend that we**. In: HOLMSTROM-HINTIKKA, G.; TUOMELA, R. (ed.), Contemporary action theory, v. 2. Dordrecht: Kluwer, 1997.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.
- BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge Univ. Press., 2001. xviii + 228 p.
- BYBEE, J. L. **Língua, uso e cognição**. Tradução: M^a Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016. 383 p.
- BYBEE, J. L. **From usage to grammar: the mind's response to repetition**. *Language*, v. 82. p. 711-733, 2006.
- CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London, 2003.
- CLARK, H. H. **Using language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

DE BOT, K. **Introduction:** Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal*, Hoboken, v. 92, n. 2. p. 166-178, Mai. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>. Acesso em: 09 ago. 2021.

DE BOT, K. **Complexity Theory and Dynamic Systems Theory:** Same or different? In: ORTEGA, L.; HAN, Z-H. (orgs.), *Complexity Theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. cap. 2, p. 51-58.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. **Researching second language development from a dynamic systems theory perspective.** In: VERSPOOR, M.; DE BOT; K.; LOWIE, W. (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001. p. 5-23.

D'ESPOSITO, M. E. W.; CELANI, M. A. A. **O diálogo entre o pós-método e a complexidade:** criando oportunidades de aprendizagem em sala de aula. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*. v. 38, n. 2, 2017.

DIESSEL, H. **Usage-based linguistics.** In: ARONOFF, M. (ed.), *Oxford research encyclopedia of linguistics*. New York: Oxford University Press. 2017.

DÖRNYEI, Z. **Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world.** In: ORTEGA, L.; HAN, Z-H. (orgs.), *Complexity Theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. cap. 4. p. 79–96.

EDGE, J. (Ed.). **Action research.** Washington, DC: TESOL.

ELLIS, N. C. **The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition.** *Modern Language Journal* v. 41, n. 3, p.232-249, 2008.

ELLIS, N. C., ROMER, U.; O'DONNELL, M. B. **Constructions and usage-based approaches to language acquisition.** *Language Learning*, n. 66, v. 1, p. 23-44, 2016. Disponível em: doi: 10.1111/lang.12177.

ELLIS, R. **Task-based learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. **Language Teaching Research & Language Pedagogy.** West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012. 387pp

ELLIS, R. **Reflections on Task-Based language teaching.** Bristol: Multilingual Matters, 2018.

FEEZ, S. **Text-Based Syllabus Design.** Sydney NSW: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. 1998.

- FINCH, A. E. **Complexity in the language classroom**. Secondary Education Research, Vol. 47, 2001. p. 105-40.
- GONSIOR, M. W.; DOMZALSKI, A.; GATAREK, B. **Complexity Theory and SLA**. Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference. Grand Rapids, Michigan, Oct 2014.
- HAKEN, H. **Synergetics: An Introduction: Nonequilibrium Phase Transitions and Self-Organization in Physics, Chemistry, and Biology**. New York: Springer Verlag, 1983.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Second edition. London: Arnold, 1995.
- HEINE, B.; KUTEVA, T. **On contact-induced grammaticalization**. Studies in language, v. 27, p. 529-572, 2007.
- HOLLAND, J. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.
- HORN, J. **Human research and Complexity Theory**. Educational philosophy and theory. v. 40, n. 1, p. 130-143, 2008.
- HYMES, D. **Competence and performance in linguistic theory in R**. Huxley and E. Ingram (eds.). Language Acquisition: Models and Methods. Academic Press. London, 1971.
- JAMACOCEAN, G. **A abordagem natural e o ensino da gramática de língua inglesa no 1º CEB. 2018**. Relatório da prática de ensino supervisionada. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2018.
- JAVADI, Y. KAZEMIRAD, F. **Usage-based Approaches to Second Language Acquisition: Cognitive and Social Aspects**. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 11, No. 3, pp. 473-479, May 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1103.16>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- JING-SCHMIDT, Z. **Computational and corpus methods for usage-based Chinese language learning: Toward a professional multilingualism**. In: LU, X.; CHEN, B (eds.) Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning. Chinese Language Learning Sciences. Singapore: Springer. 2018. p. 13-31.
- JOHNSTON, K.; M. SWAIN, M. (eds). **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KELSO, J. A. S. **Dynamic Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. **The natural approach**. Language acquisition in the classroom. San Francisco, Alemany Press, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. **Towards a postmethod pedagogy**. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods**: changing tracks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: From method to postmethod. Lawrence Erlbaum Associates, 2006b, 258p.

KUMARAVADIVELU, B. **Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching**. *World Englishes*, Vol. 22, n. 4, pp. 539-550, 2003.

KUPSKE, F. F. **Imigração, atrito e complexidade**: a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por brasileiros residentes em Londres. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 233f.

KUPSKE, F. F. **Língua inglesa como terceira língua**: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **DIALOGIA**, v. 0, p. 109-120, 2018.

KUPSKE, F. F. **The impact of language attrition on language teaching**: the dynamics of linguistic knowledge retention and maintenance in multilingualism. **ILHA DO DESTERRO**, v. 72, p. 311-330, 2019.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U.K. **Orchestrating Chaos**: Teaching Foreign Language Pronunciation In The Complexity Paradigm. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 14, n.4, p. 2771-2784, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2771>. Acesso em: 07 jul. 2020.

KUPSKE, F. F.; OLIVEIRA, M. F. **O desenvolvimento do padrão de voice onset time das oclusivas surdas iniciais do inglês por aprendizes soteropolitanos**: efeitos da instrução explícita. *Ilha do Desterro* v. 73, nº 3, p. 185-204, Florianópolis, set/dez 2020

KUPSKE, F. F.; PEROZZO, R. V.; ALVES, U. K. **Sound change as a complex dynamic phenomenon and the blurriness of grammar stability**. *Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 8, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2019.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University press, 1986.

- LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*, v.18 n.2, p.141–165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2 ed. New York: Oxford University press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective**. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x>
- LARSEN-FREEMAN, D. **Complexity Theory: A New Way to Think**. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013.
- LEE, J. **Tasks and communicating in language classrooms**. Boston: McGraw-Hill, 2000.
- LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211 - 236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em 16 fev 2021.
- LIMA, R. J.; TEIXEIRA, R. E.; KUPSKE, F. F. **Padrões de simplificação fonológica no desenvolvimento do inglês como língua não nativa por crianças brasileiras: uma análise exploratória**. *Língua em Movimento (online)*. vol. 2, 2020. pp. 291-308. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>. Acesso em 16 fev 2021.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge University Press. Cambridge, 1981.
- LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015.
- LOPES JR., J. **Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas: uma proposta de trabalho com ciclo complexo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. 125f.
- LOPES JR, J. **Task based learning: a complex perspective**. *Revista Desempenho*, n. 23, v. 1, 2015.
- LOPES JR, J. A. 2019. **Aprendizagem de inglês como L2 baseada em tarefas: um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico**

- mediado pela tecnologia. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. 170f.
- LORENZ, E. **Deterministic Nonperiodic Flow**. Journal of the Atmospheric Sciences, v. 20, n. 2, p. 130-141, 1963. Disponível em: [https://doi.org/10.1175/1520-0469\(1963\)020<0130:DNF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0469(1963)020<0130:DNF>2.0.CO;2). Acesso em: 19 de Jul. 2021.
- LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 185f.
- LUSIANOV, J. D. **Post-Method Era and Glocalization in Language Teaching and Learning**. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, v. 509. Atlantis Press, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201215.056>. Acesso em 16 fev 2021.
- MATURANA, H. ; VARELA, F., **Autopoiesis and Cognition**. Boston, Massachusetts: Reidel, 1972.
- MERCER, S. **Towards a Complexity-Informed Pedagogy for Language Learning: Uma proposta de pedagogia para aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 375-398, Abr./Jun 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000008>. Acesso em: 20 de Jul. 2020.
- NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Phoenix ELT, 1995.
- NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. D. Nunan. Cambridge University Press 2004, 222 pp.
- PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140
- PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 141-151.
- PEROZZO, R. V. **Interseções entre ciência e linguística: do reducionismo analítico à complexidade**. Estudos Linguísticos E Literários , v. 64, p. 130-154, 2019.
- RAJAGOPALAN, K. **O inglês como língua internacional na prática docente**. Kanavillil Rajagopalan responde. In: LIMA, D. (Org.). Ensino e Aprendizagem de

Língua Inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. **O lugar do inglês no mundo globalizado**. In: Silva, K. (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinha. Campinas: Pontes, 2010.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RODRÍGUES-BONCES, M.; RODRÍGUES-BONCES, J. **Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn**. **PROFILE**, v. 12, n. 2, p. 165-178, Bogotá, Colombia, Out 2010.

ROEHR-BRACKIN, K. **Long-term development in an instructed adult L2 learner: Usage-based and complexity theory applied**. In T. Cadierno, & S. W. Eskildsen (Eds.), Usage-based perspectives on second language learning. Berlin: Mouton de Gruyter. 2015. p. 182-206.

SALIMI, A.; DADASPOUR, S., ASADOLLAHFAM, H. **The Effect of Task Complexity on EFL learners' Written performance**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 29, p. 1390-1399, 2011. Disponível em: doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.378. Acesso em 07 mai. 2020.

SÁNCHEZ, A. **The Task-based Approach in Language Teaching**. *IJES*, v. 4, n. 1, p. 37-71, 2004.

SCHOOFS, P. **The mutual influence of the first and second languages in German and English L1 speakers in second language environments**. PhD dissertation, University of Newcastle Upon Tyne, 2013.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford University Press, 2011.

SFARD, A. **On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One**. *Educational Researcher*, n. 27, v. 2, p. 4-43, 1998.

SHIN, G.H. **Developmental aspects of English argument structure constructions for Korean-speaking second language learners: Usage-based constructional approaches to language development**. *Ampersand*, n. 4, p. 10-20, 2017. Disponível em: doi: 10.1016/j.amper.2017.02.001. Acesso em 16 fev 2021.

- SILVA, G. A. A Era Pós-Método: Novas Concepções no Ensino de Línguas - O Professor como um Intelectual. **Linguagem e Cidadania**, Santa Maria - RS, v. 12, p. 2, 2004.
- SILVA, F. F. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural. *Trab. linguist. apl.* v. 58(1), Jan-Mar 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>
- SILVA, J. S.; CARDOSO, R. C.; KUPSKE, F. F. Desenvolvimento linguístico e diferenças individuais: uma discussão dinâmico complexa sobre a generalização de dados. In: **Língua em Movimento** (online). vol. 2, 2020. pp. 309-326. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics** 17: p. 38-62, 1996.
- SLOBIN, D. Language change in childhood and in history. In J. M. (ed.), **Language Learning and Thought**. London: Academic Press, 1977, p. 185-214.
- THOMPSON, H. V. G. Construções construtivas assimilativas com tipo e igual: uma abordagem baseada no uso. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.
- TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em mar. 2020.
- TOMASELLO, M. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. **Cognitive linguistics**, n. 11, p. 61-82, 2000.
- TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Harvard: Harvard University Press, 2003. 388 p.
- TOOFAL, Z. Z.; BARJASTEH, H. Postmethod Era in Education. In: OZTURK, O. T.; WU, W. (eds.) **Research Highlights in Education and Science 2018**. ISRES. 2018. p. 58-66.
- TRENTIN, C. I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de Letras**, n. 4, 2001, p. 1-10.
- VAN GEERT, P., Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In: VALSINER, J.; CONOLLY, K. (eds.), **Handbook of Developmental Psychology**, 2003.

- VERSPoor, M. H.; BEHRENS, H. Dynamic systems theory and a usage based approach to second language development. In: VERSPOOR, M.; DE BOT; K.; LOWIE, W. (eds), **A Dynamic Approach to Second Language Development**. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001. p. 25-38.
- WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de língua estrangeira: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-72
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford University Press. Oxford, 1978.
- WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.
- WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford University. Oxford, 1976.
- WULLF, S.; ELLIS, N. C. Usage-based approaches to second language acquisition. In: MILLER, D.; BAYRAM, F.; ROTHMAN, J.; SERRATRICE, L. (eds.), **Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2018, p. 37-56. Disponível em: doi: 10.1075/sibil.54.03wul.