



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

**O USO DE TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE
Um estudo de caso**

DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA

BRASÍLIA-DF

2021

DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA

**O USO DE TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Orientadora: Aline Fonseca de Oliveira

BRASÍLIA-DF

2021

DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA

**O USO DE TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Defendida e aprovada em: 31 de agosto de 2021.

Banca examinadora formada pelas professoras:

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira – Orientadora
UFRPE/ Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva (membro externo)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (membro interno)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbín (membro suplente)
Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

À minha querida e doce mãe (*in memoriam*), ao meu querido pai, aos meus filhos Ives e Clarissa, aos meus irmãos, aos meus alunos e aos meus amigos por despertarem em mim a vontade de ser uma pessoa melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada dia concedido e pela oportunidade de poder crescer como pessoa e como profissional por meio da presente pesquisa.

À EAPE-SEDF por ser tão prestativa e solícita em todos os momentos que precisei e por me conceder a licença remunerada para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Espero poder retribuir a confiança em mim depositada.

Ao CILT, onde a pesquisa foi realizada, por sempre me receber tão bem e por permitir a realização desta pesquisa.

À professora participante de pesquisa que abriu as portas da sua sala de aula com muito acolhimento e generosidade agradeço de coração.

À turma participante de pesquisa que me recebeu com muito carinho e respeito.

À minha preciosa orientadora Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira, cujo inestimável apoio foi crucial para que esta dissertação se concretizasse, pelo seu carinho, por sua afetividade, por sua atenção, por sua paciência, por sua solicitude, por seu incentivo, por confiar em mim e me fazer acreditar no meu potencial mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava. Será sempre motivo de orgulho, admiração e exemplo de profissional, assim como exemplo de ser humano na minha vida.

À banca de defesa desta pesquisa composta pela Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva, pela Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo e pela Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbín por sua estimada contribuição.

Aos mestres do PGLA, Prof. Dr. Almeida Filho, Profa. Dra. Gladys Quevedo, Prof. Dr. Yûki Mukai, Profa. Dra. Kyoko Sekino e Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa pelos valorosos ensinamentos na minha jornada acadêmica do mestrado.

Às amigas e colaboradoras Cristiane Resende, Eliete Marim, Isabel Teixeira, Karolina Morais, Luand Bezerra, Maria Aparecida da Silva, Mayara Santos e Thayná Marques por cada palavra de estímulo, pela força, pelos préstimos e pelos empréstimos, pelo carinho e sobretudo pela amizade que guardarei em minha memória com muita gratidão.

A todos os colegas com os quais convivi durante o mestrado.

Às minhas maravilhosas irmãs Márcia, Regina e Sandra por seu carinho, seu cuidado e amor.

Aos meus irmãos Roberto e Sérgio pela força e inspiração.

Ao meu amado pai Donato e à minha linda mãe Maria (in memoriam) por seu amor e por seus valiosos ensinamentos.

Aos meus lindos filhos Ives e Clarissa por tudo.

EPÍGRAFE

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa aborda os estudos teóricos sobre a Teoria da Complexidade (TC) e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), assim como o uso de tarefas concomitante ao livro didático voltado ao ensino de inglês como língua estrangeira, por meio da análise da proposição e execução de uma tarefa em uma turma de nível intermediário de inglês no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, DF, com o fim de verificar o papel das tarefas pedagógicas na comunicação em sala de aula e sua contribuição para o desenvolvimento do aprendiz de inglês como língua estrangeira e para o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da Teoria da Complexidade. Segundo teóricos como Willis (1996, 2009), Prabhu (1987, 1990) e Nunan (1989, 1991, 2001, 2004), a proposta do ELBT é estimular os aprendizes a participar das mais diversas situações comunicativas na língua meta de maneira consciente, opinativa e criativa em diferentes contextos e situações a partir de sua vivência. De acordo com a literatura sobre o assunto, esta é uma forma de ensino que promove a comunicação e a interação no ambiente escolar e possibilita que outras práticas possam permear as aulas para ajudar na diversificação e exercício de diferentes estruturas gramaticais, comunicacionais e práticas socioculturais em sala de aula. A fim de contemplar algumas formas de aprender e ensinar e favorecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, a presente pesquisa observou, por meio de um estudo de caso, a aplicação de uma tarefa concomitante ao uso do livro didático. Como forma de apoio, esta pesquisa fundamenta-se, principalmente, na Teoria da Complexidade sob a ótica de estudos apresentados pelo filósofo Morin (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), nos Sistemas Dinâmicos Adaptativos Complexos de acordo com Larsen-Freeman (1986, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008, 2011, 2013) e na Abordagem Complexa apresentada por Paiva (2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011, 2019). Além disso, esta pesquisa procura ir ao encontro das perspectivas descritas nas Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal documentadas em 2019 que vislumbram o desenvolvimento global do aprendiz de línguas estrangeiras no referido contexto.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Tarefas pedagógicas. Teoria da Complexidade. Abordagem complexa.

ABSTRACT

This paper addresses the theoretical studies on Complexity Theory (TC) and Task-Based Language Teaching (TBLT), as well as the use of tasks concomitant with the textbook aimed at teaching English as a foreign language. Through the analysis of the proposition and execution of a task in an intermediate-level English class at the Taguatinga Language Center, in order to verify the role of pedagogical tasks in classroom communication and their contribution to the development of the English as a foreign language learner and to the teaching/learning process from the perspective of Complexity Theory. According to theorists such as Willis (1996, 2009), Prabhu (1987, 1990) and Nunan (1989, 1991, 2001, 2004), TBLT's proposal is to encourage learners to participate in the most diverse communicative situations in the additional language in a conscious, opinionated and creative way in different contexts and situations from their experience. According to the literature on the subject, this form of teaching promotes communication and interaction in the school environment and enables other practices to permeate classes to help diversify and exercise different grammatical, communicational structures and sociocultural practices in the classroom. For that matter, this research observed, through a case study, the application of a task concomitant to the use of the textbook, in order to contemplate some ways of learning and teaching and further favor the teaching-learning process. As a form of support, this research is based mainly on the Theory of Complexity from the perspective of studies presented by the philosopher Morin (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), in Complex Adaptive Dynamic Systems according to Larsen-Freeman (1986, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008, 2011, 2013). As well as in the Complex Approach presented by Paiva (2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011, 2019). In addition, this research seeks to meet the perspectives described in the Pedagogical Guidelines of the Language Centers of Distrito Federal documented in 2019 that envision the global development of foreign language learners in this context.

Keywords: Task based learning and teaching. Pedagogical tasks. Theory of Complexity. Complex Approach.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículos dos CILs	55
Quadro 2 - Perguntas do questionário	65
Quadro 3 - Cronograma da coleta de dados	66
Quadro 4 - Perguntas de interesse sobre o LD	70
Quadro 5- Divisão da coleção <i>Smart Choice</i> por unidade e níveis.....	72
Quadro 6 - Pontos positivos e negativos da tarefa	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do DF e suas Regiões Administrativas	54
Figura 2 - Unidade 5 – Primeira página – Vocabulário	73
Figura 3 - Conversação	74
Figura 4 - Prática da língua (foco gramatical)	75
Figura 5 - Compreensão auditiva (<i>Listening</i>)	76
Figura 6 - Leitura e compreensão de texto (<i>Reading</i>)	77
Figura 7 - Produção oral (<i>speaking</i>)	78
Figura 8 - Fundo da sala de aula	84
Figura 9 - Parte de frente da sala de aula	91
Figura 10 - Produção escrita p. 110	94
Figura 11 - Trama da abordagem complexa	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
CC	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
CILs	CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS
CILT	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA
ELBT	ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS
LD	LIVRO DIDÁTICO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LEM	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
SAC	SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS
SEEDF	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SL	SEGUNDA LÍNGUA
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
TBLT	TASK BASED LANGUAGE TEACHING
TC	TEORIA DA COMPLEXIDADE
UE	UNIDADE DE ENSINO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Motivação	15
1.2	Justificativa	16
1.3	Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.3.1	<i>Objetivo geral</i>	20
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i>	20
1.3.3	<i>Perguntas de pesquisa</i>	20
1.4	Contexto da pesquisa	20
1.5	Organização da Dissertação	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	A Teoria da Complexidade	22
2.2	Sistemas complexos e a Linguística Aplicada	26
2.3	A Abordagem Complexa	31
2.4	A competência comunicativa e a complexidade	38
2.5	O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	41
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	50
3.1	Natureza da Pesquisa	50
3.2	Contexto da Pesquisa	53
3.2.1	<i>Aspectos considerados para formação de turmas</i>	55
3.2.2	<i>Diretrizes pedagógicas dos Centros de Línguas</i>	56
3.2.3	<i>Função Social dos CILs</i>	57
3.2.4	<i>Objetivos gerais dos CILs</i>	57
3.2.5	<i>Objetivos Específicos dos CIL</i>	57
3.2.6	<i>Perfil do Professor de CIL</i>	58

3.3	Participantes da Pesquisa	58
3.4	Instrumentos de Coleta de Dados	59
3.4.1	<i>O livro didático</i>	59
3.4.2	<i>Observação da ação didática</i>	62
3.4.3	<i>Questionário</i>	64
3.5	Período de coleta de dados	65
3.6	Procedimento de Análise dos Dados	66
3.7	Considerações éticas	66
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	68
4.1	Análise do Livro Didático	68
4.2	Observação da ação didática	82
4.2.1	<i>A tarefa</i>	93
4.3	Análise do questionário	97
4.3.1	<i>Perguntas do questionário</i>	98
4.3.2	<i>Detalhamento das respostas ao questionário</i>	101
4.4	Triangulação de dados	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
5.1	Contribuições da pesquisa	111
5.2	Limitações da pesquisa	111
5.3	Sugestões para pesquisas futuras	112
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A TAREFA	123
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO	127
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VÍDEO	128

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE	129
APÊNDICE F - CONSENTIMENTO/ PÓS-ESCLARECIMENTO.....	131
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DA ORIENTADORA PARA SEEDF	132
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DA ORIENTADORA PARA DIREÇÃO DO CIL DE TAGUATINGA	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivação

Quando participei de um curso a distância na plataforma Mooc¹, ocorreu-me estudar mais de perto o método de Ensino de Línguas baseado em Tarefas (doravante ELBT), que muito chamou minha atenção, pois parecia ser uma forma a mais de ajudar a colocar em prática o que tanto perseguimos em sala de aula: aulas interessantes, bem estruturadas, que possam contribuir para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades e desempenho, capacidade de inferência, síntese e análise, senso crítico, autonomia, dentre outros na perspectiva de ensino-aprendizagem na língua alvo.

Por isso, investiguei as bases teóricas que fundamentam esse tipo de abordagem², a qual busca favorecer a aprendizagem quando prima pelo significado, pela forma de maneira subjacente e tem um objetivo pré-definido. Não se trata de tentar promover, aqui nesta pesquisa, o ELBT como prática central no processo ensino-aprendizagem, porque isso implicaria a mudança estrutural do fazer pedagógico da escola, no caso o CILT - Centro de Línguas de Taguatinga³, uma escola pública voltada ao ensino de línguas estrangeiras modernas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esta dissertação trata das bases teóricas que fundamentam tal abordagem, destacando a tarefa pedagógica⁴ e sua aplicabilidade no cotidiano das aulas como forma de apoio, concomitante ao livro didático e a outras atividades propostas em um contexto de características e necessidades complexas.

A presente pesquisa nasce, portanto, do interesse pessoal, acadêmico e profissional, do vislumbre de um olhar mais amplo, de uma abertura e uma ligação entre o contexto de ensino de línguas e suas características complexas e suas relações multidimensionais que compreendam e respeitem a unidade, assim como a

1 *Teaching Grammar Communicatively Massive Open Online Course (MOOC) - The American English (AE) E-Teacher Program a program of the U.S. Department of State and Family Health International 360.*

2 O termo “abordagem” aqui é usado no sentido restrito da palavra e por ser a tradução literal em inglês (*approach*) no que diz respeito ao ensino baseado em tarefas. (Nota da autora)

3 Mais à frente, apresento informações detalhadas da escola em questão.

4 O construto “tarefa pedagógica” e a escolha para enfocar o mesmo estão detalhados no capítulo sobre tarefas.

diversidade e a reciprocidade entre todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem de forma democrática e ética, para que haja na escola, respeitando suas diretrizes, uma gama de possibilidades de articulação, de participação e de criação por parte de alunos e professores, que permitam vislumbrar, não só a aquisição de outras línguas pelo aprendiz, mas também a sua formação como cidadão que constrói uma vida melhor para si e contribui para melhorar a vida em sua comunidade e no mundo.

Baseio-me, entre outros, nas colocações encontradas em diversos artigos, coletâneas e trabalhos do filósofo Edgar Morin (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), de Diane Larsen-Freeman (1986, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008, 2012, 2013) e também da professora doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011, 2019) e suas respectivas contribuições para os sistemas dinâmicos adaptativos complexos, a Linguística Aplicada e a teoria da abordagem complexa, assim como nos trabalhos de Jane Willis (1996, 2009), Prabhu (1987, 1990) e David Nunan (1989, 1991, 2001, 2004), com suas contribuições, entre tantas outras, sobre o ELBT e as tarefas pedagógicas. Esses são autores cujas biografias e atividades traduzem e espelham meus sentimentos, reflexões, experiências e crenças.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa iniciou-se a partir da reflexão acerca da minha prática pedagógica e do desejo de aprofundar o conhecimento sobre diferentes métodos que possam contribuir para incrementar as aulas no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), que tem como base norteadora de seu programa didático pedagógico o livro didático (doravante LD) e colaborar com a busca de ações didáticas que tornem as aulas mais produtivas e significativas tanto para o professor quanto para o aluno, procurando, com isso, contemplar um pouco mais as diferentes formas de aprender e de ensinar o inglês como língua estrangeira em um contexto formal de aprendizagem.

Apesar de acreditar na importância do LD, encontro ressonância e reforço nas palavras de Paiva (2002, p. 78) quando afirma: “Complementar o livro didático com material autêntico me parecia algo muito motivador tanto para o aluno como para o professor que poderia, parcialmente, se livrar dos grilhões do livro didático”.

Acredito que essa ferramenta é muito importante para auxiliar o professor nas aulas, e a experiência de mais de 20 anos como docente me leva a defender o seu uso para nortear os trabalhos e garantir uma sequência didática no caso de haver troca de professor ou de turma, por exemplo. Contudo, parte-se do princípio que o LD não deve ser figura majoritária e muito menos exclusiva no processo, uma vez que pode limitar o universo de possibilidades disponíveis para o professor e para o aluno, além de haver o risco de as aulas se tornarem repetitivas, dado o formato do livro em questão e, portanto, previsíveis, o que não seria desejável em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas e sua complexidade.

O LD do qual trata esta dissertação é usado na maior parte do curso de inglês do CILT (4 de 6 anos de currículo pleno), a coleção *Smart Choice* – terceira edição da editora Oxford. Esta é uma coleção de 4 volumes com 12 unidades cada (*Starter*, 1, 2 e 3) e um volume para cada ano (ou um volume para dois semestres), seis unidades por semestre.

Todas as unidades de todos os volumes são estruturadas de forma semelhante do primeiro livro (*starter/iniciante*) ao último (volume 3), apresentando a mesma ordem: inicia-se com o vocabulário; a segunda página apresenta um vídeo com conversação; a terceira página tem o foco gramatical com exercícios estruturados; a quarta página trabalha a compreensão auditiva; a quinta página propõe a compreensão escrita ou leitura; e, por último, há uma atividade de produção oral, que pode ser desenvolvida em grupo ou em pares.

Isso posto, entendo que essas características presentes da mesma maneira nos 4 volumes da coleção, ao mesmo tempo que pode facilitar a ação didática, pode dificultar ou engessar os trabalhos no que diz respeito à criatividade, autonomia e interação em sala de aula. Por isso, a intenção é justamente apresentar alternativas para conciliar o LD com outras práticas pedagógicas, além de tantos outros recursos já difundidos e utilizados com muito empenho por toda a equipe da escola.

Em inúmeras reuniões pedagógicas no CILT, alguns professores já argumentaram que o LD nesse formato facilita o planejamento e a maneira como a aula é conduzida. Entretanto, outros professores chamam a atenção para o fato de que, por ser previsível, o livro talvez possa desmotivar os alunos, privando-os da diversidade de métodos dos quais o processo de ensino-aprendizagem depende para lograr o seu sucesso, caso o professor não tenha incluído em seu planejamento outras atividades que contemplem tais diversidades e decida usá-lo com exclusividade.

Parte-se do princípio de que o livro é uma ferramenta de apoio e demanda, de qualquer forma, que a equipe pedagógica, professores, coordenadores e supervisores proponham materiais didáticos complementares para obter o êxito desejado por todos.

Estar confortável e conhecer o material didático é desejável, assim como também é aconselhável que haja consciência das implicações e responsabilidades inerentes ao papel do professor e do aluno no que diz respeito à forma que esse material didático será utilizado ao longo do curso. Também é aconselhável abrir horizontes para as inúmeras possibilidades que existem e que são propícias em um ambiente tão complexo e tão fértil como é o CILT.

Assim sendo, não há a intenção de minimizar os méritos do LD escolhido democraticamente pela maioria do corpo docente da escola. Pelo contrário, o desejo é que, compreendendo melhor sua dinâmica e respeitando sua proposta, seja possível diversificar as práticas cotidianas de sala de aula para nos aproximarmos o máximo possível do projeto pedagógico⁵ dessa unidade de ensino e das diretrizes⁶ propostas para os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal. Esse é certamente o desejo de todos os envolvidos no processo. Nas palavras de Nunan (2004, p. 166), “é possível seguir o livro adaptando e incrementando as aulas com uma gama de diferentes atividades ou tarefas”⁷. O que se propõe é que tais atividades e tarefas⁸ sejam inseridas às lições do LD de forma contextualizada e significativa. Ações perseguidas e desejáveis dada a natureza complexa do contexto.

Nas conversas informais com professores do CILT, nas reuniões pedagógicas e nas coordenações conjuntas, o que se percebe é que o ELBT e as tarefas pedagógicas são pouco discutidos, inclusive em sua base teórica. Isso não quer dizer que elas não aconteçam no cotidiano de sala de aula. Os professores, de forma intuitiva ou não, muitas vezes, fazem uso de atividades e de tarefas diversificadas para complementar ou incrementar suas aulas. Esse contexto corrobora a importância do presente estudo que descreve, com bases teóricas, como a tarefa deve ser estruturada para delimitar seu uso de forma objetiva, além de procurar esclarecer

⁵ O PPP da escola pode ser encontrado no site www.ciltaguatinga.com.br/documentos.

⁶ O documento no qual constam as Diretrizes dos CILs pode ser encontrado no site www.ciltaguatinga.com.br/documentos.

⁷ “*You can follow the book by adapting and incrementing classes with a range of different activities or tasks.*”

⁸ Tarefas aqui subentendidas como tarefas pedagógicas. (N.A)

como ela pode contribuir no ensino/aprendizagem de LE/L2⁹ na perspectiva da teoria da complexidade.

A essência da complexidade reside na impossibilidade de homogeneizar e de reduzir. Por ser uma teoria de inclusão, abrange todas as possibilidades teóricas de reflexão e busca ampliar a visão simplificadora das teorias e dos pressupostos teóricos, reconhecendo a diversidade e a não completude do conhecimento. “É importante caminhar não do simples para o complexo, mas do complexo para uma complexidade ainda maior. Sabendo que o simples é apenas um momento, um aspecto entre várias complexidades” (MORIN, 2005, p. 54).

A Teoria da Complexidade (TC) associada à LA e em especial ao ensino de línguas, pode ajudar a compreender e a superar alguns dilemas que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto formal de ensino. E, dessa maneira, pode contribuir com uma outra forma de ver os fenômenos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas e aos processos que os envolvem, pois, comunicar-se em uma dada língua é um ato interacional, multilíngue, que possibilita, mais que usar a língua, criar relações, identidades, trocas, conhecimentos e interações mais complexas, conforme defendem Borges e Paiva (2011).

Portanto, a partir de estudos referentes aos Sistemas Complexos¹⁰, sua dinamicidade, sua adaptabilidade e sua aplicabilidade na Linguística Aplicada, acredita-se que as tarefas, como parte dos sistemas complexos, aplicadas ao ensino de línguas, podem contribuir de forma significativa para a tomada de consciência e de decisão por parte do professor de línguas no que tange as suas práxis, assim como para um maior envolvimento por parte do aluno, dando-lhe a oportunidade de ser mais atuante e mais autônomo. Pois, entende-se que é o conjunto de ações didáticas propostas em sala de aula que irá determinar o desenvolvimento global do aprendiz.

⁹ LE/L2 aqui usados de forma semelhante e sem adentrar suas especificidades. (N.A)

¹⁰ Também chamados de Sistemas Adaptativos Complexos, Sistemas Dinâmicos, Adaptativos Complexos ou Teoria da Complexidade, entre outros. (N.A)

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é verificar o papel da tarefa, como ela pode ser usada e sua relevância em uso conjunto com o LD no ensino de inglês como LE em uma escola especializada em ensino de línguas por meio de um estudo de caso e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.

1.3.2 Objetivos específicos

Com o propósito de melhor estruturar esta pesquisa e atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar como as tarefas propostas são conduzidas em sala de aula em uso conjunto com o livro didático adotado pelo CILT.
- 2) Verificar se as atividades propostas no âmbito da tarefa estão contextualizadas e relacionadas ao mundo real.
- 3) Identificar como os alunos reagem às tarefas implementadas concomitante ao livro didático e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.

1.3.3 Perguntas de pesquisa

- 1) Como as tarefas são conduzidas em uso conjunto com o livro didático adotado pelo CILT em sala de aula?
- 2) Como as atividades propostas no âmbito da tarefa estão contextualizadas e relacionadas ao mundo real?
- 3) Como os alunos reagem às tarefas implementadas concomitante ao livro didático e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade?

1.4 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino de línguas estrangeiras em Taguatinga, no Distrito Federal. A escola escolhida é o Centro

Interescolar de Línguas de Taguatinga – CILT, que mantém como componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) as opções de espanhol, francês, inglês e japonês, nos períodos matutino, vespertino e noturno, de segunda-feira a sexta-feira.

Este estudo foi realizado com alunos de inglês, nível intermediário, do turno vespertino, com aulas às segundas e às quartas-feiras, no segundo horário, em uma sala que comporta aproximadamente 20 alunos. Os participantes de pesquisa foram escolhidos por serem de nível intermediário, o que permite ao aluno comunicar-se na língua estrangeira e, portanto, ser observado com relação a sua desenvoltura e a suas competências e também porque a professora abriu as portas de sua sala de aula, permitindo, gentilmente, que este estudo fosse possível.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. No primeiro, como acaba de ser feito, foram apresentados a motivação, a justificativa, os objetivos gerais e específicos e o contexto da pesquisa. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre a Teoria da Complexidade, a Complexidade e suas relações com a Linguística Aplicada, a Abordagem Complexa no ensino de LE, as Competências Comunicativas e a Complexidade, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e como as tarefas são estruturadas. O terceiro capítulo está dedicado a explicar a metodologia da pesquisa. O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados de pesquisa obtidos a partir da análise do livro didático (especificamente da unidade 5), da observação da ação didática na qual foi aplicada a tarefa analisada e do questionário respondido pelos alunos participantes da pesquisa. Como conclusão, foram feitas as considerações finais sobre a pesquisa apresentada e sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os construtos que fundamentam esta pesquisa: A Teoria da Complexidade, A Complexidade e a Linguística Aplicada, A Abordagem Complexa, A Competência Comunicativa e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

2.1 A Teoria da Complexidade

Na presente pesquisa, o termo complexidade é usado de forma seletiva para a descrição complexa de tópicos referentes à Linguística Aplicada que, por sua vez, está ligada a processos como aprendizagem, desenvolvimento, aquisição e ensino de línguas.

Em meados do século XX, as ciências da terra, a ecologia, a cosmologia e outras formas de conhecimento começam a buscar o diálogo pluridisciplinar. Com a emergência da fenomenologia nas primeiras décadas do século XX, a ciência é reforçada pelos diálogos multi, inter e transdisciplinares. É nesse contexto da história da ciência que emerge o pensamento complexo ou paradigma da complexidade, que visa associar sem fundir, distinguindo sem separar as diversas disciplinas e formas de ciência, assim como as diversas formas de conhecimento. A incerteza faz parte do paradigma da complexidade, como uma abertura de horizontes, e não como um princípio que imobiliza o pensamento.

Pensar de forma aberta, incerta, criativa, prudente e responsável é um desafio à própria democracia. Daí a noção de democracia cognitiva, que visa estabelecer o diálogo entre as diversas formas de conhecimento. Este é o caminho do pensamento complexo, um caminho que, embora tenha diversos princípios, oriundos da antiguidade, da modernidade e da pós-modernidade, é um caminho que se faz no seu próprio transcurso, no seu próprio fazer e repensar-se continuamente¹¹.

Alguns dos conceitos que compõem o tecido da complexidade são a diversidade, a imprevisibilidade, a conectividade, a auto-organização, o fluxo, a dialógica e a emergência. A noção de emergência está ligada à teoria dos sistemas. Um sistema constitui-se de partes interdependentes entre si, que interagem e transformam-se mutuamente. Desse modo, o sistema não será definível pela soma

¹¹ Adaptado do texto encontrado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Complexidade> em 03/02/2021.

de suas partes, mas por uma propriedade que emerge deste seu funcionamento. O resultado que advém de determinada interação varia de acordo com o contexto e com os elementos presentes nessa interação.

Sob a ótica de estudos apresentados pelo filósofo Morin (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), pode-se concluir que complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, e acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que se encontra emaranhado, inextricável. Morin (2003) nos ensina que do ponto de vista etimológico, a palavra “complexidade” é de origem latina e provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. O prefixo “com” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade.

A teoria da complexidade é também conhecida como a teoria dos sistemas complexos. De acordo com o *New England Complex Systems Institute* (NECSI), sistemas complexos constituem “um novo campo da ciência que estuda como as partes de um sistema concebem comportamentos do sistema como um todo e como esse sistema interage com seu ambiente”. O comportamento dos sistemas complexos emerge das interações entre seus componentes e não se descreve por uma única regra. Nas palavras de Morin (2001, p. 272):

Em primeiro lugar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela compreende o paradoxo do uno e do múltiplo. Em segundo lugar, a complexidade é efetivamente o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, aleatoriedades, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas ainda, a complexidade se apresenta como os traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

Ainda segundo Morin (2003), a multiplicidade de interações, retroações e reorganizações que constituem o humano e sua subjetividade não podem ser abordadas dentro de um referencial linear. Porque favorece o trânsito entre diversos discursos e racionalidades, a complexidade possibilita uma visão mais flexível e abrangente sobre o universo humano e sua psique. O autor afirma que, em situações

complexas, em um mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos.

Morin (2001, 2002, 2003, 2005) afirma que o pensamento complexo, que aspira ao conhecimento multidimensional, está fundamentado em um saber não parcelado, não fechado, não redutor, e no reconhecimento do inacabado, do incompleto. Assim, não se pode confundir complexidade com completude, pois se sabe que o conhecimento completo não existe. E também não se pode relacionar complexo com complicado, porque complicado remete a algo de difícil solução ou até mesmo a algo que não tem solução. Na TC não há relação entre esses dois termos.

De acordo com o autor (MORIN, 2003), há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, partes e todo, todo e partes. Todo sistema vivo gera relações complexas, complementares, recorrentes e antagônicas. Nessas relações, o sujeito não é um ser passivo, mas interage no processo, sendo parte integrante como produto e produtor.

Em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Por exemplo, cada um de nós, como indivíduos, trazemos a presença da sociedade da qual fazemos parte, ao mesmo tempo que a sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc. (MORIN, 2001, 2002, 2003, 2005). Assim, complexidade é a união entre unidade e multiplicidade e está relacionada à completude do processo e de seu produto.

Johnson (2007, p. 13) acredita que os sistemas complexos devem ter todas ou a maioria das seguintes características:

- Um conjunto de muitos objetos ou “agentes” em interação. A interação entre os agentes ocorre devido à proximidade física ou pelo fato de compartilharem uma informação em comum;
- O comportamento desses objetos é afetado pela memória ou *feedback*. Um acontecimento passado pode influenciar um evento no presente ou ainda um evento pode interferir em outro evento simultâneo em local diferente;
- Os objetos podem adaptar suas estratégias de acordo com seu histórico. A possibilidade de auto-organização permite que o agente adapte seu comportamento na esperança de melhorar seu desempenho;
- O sistema é, em geral, aberto. O sistema pode ser afetado pelo mundo externo. Sistemas fechados, ou seja, aqueles totalmente isolados do meio externo, são raros;
- O sistema parece ser vivo. Ele é movido por agentes que interagem entre si e se adaptam sob a influência de *feedback*;

- O sistema exhibe fenômenos emergentes geralmente surpreendentes que podem ser extremos. Como os sistemas estão longe do equilíbrio, fenômenos inesperados podem acontecer. O elemento surpresa ocorre pelo fato de não ser possível prever o que vai acontecer com o sistema ao se considerar apenas o conhecimento das propriedades de cada agente isoladamente;
- Os fenômenos emergentes surgem, em geral, na ausência de qualquer tipo de “mão invisível” ou regulador central. Um sistema complexo pode se complexificar por si só, nunca sendo equivalente à soma de suas partes;
- O sistema exhibe uma mistura complicada de comportamento ordenado e desordenado. Sistemas complexos transitam entre a ordem e a desordem.

É a partir da discussão lançada por Larsen-Freeman (1997) que a Teoria da Complexidade começa a permear o ensino de línguas, especialmente ao evidenciar que existe um número incontável de fatores (como idade, motivação, estratégias de aprendizagem, estilos cognitivos, diferentes contextos em que a língua é aprendida, interação, mediação, entre outros) que interagem e determinam a trajetória que está sendo desenvolvida, influenciando o processo de aprendizagem. Os sistemas complexos são inerentemente interdisciplinares e “operam em um mundo dinâmico que está raramente em equilíbrio e às vezes está em caos”¹² (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.2). Em um mundo que não é estável, que se transforma ao longo do processo e que, apesar das contínuas mudanças, “novas estruturas se formam enquanto mantém sua identidade”¹³ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.3).

A leitura que se faz da teoria da complexidade na presente pesquisa inclui, entre outras coisas, interconectividade, dinamismo, mudança e adaptabilidade, termos que estão diretamente ligados ao processo de ensino/aprendizagem, pois se sabe que, no contexto de sala de aula, por exemplo, nenhuma aula é igual a outra.

Mesmo que o professor faça seu plano de aula de forma minuciosa e detalhada, na hora da execução, ele percebe que com algumas turmas aquela aula funcionou muito bem e com outras turmas nem tanto. Isso se deve às diferenças entre os contextos, pois mesmo que seja a mesma unidade, os mesmos assuntos, as mesmas estruturas propostas, os alunos são diferentes, o momento é único para cada aula que se inicia. E é isso também que torna as aulas desafiadoras e que exigem uma

¹² “*They operate in a dynamic world that is rarely in balance and is sometimes in chaos.*” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.2).

¹³ “*New structures form while maintaining their identity.*” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.3).

dinamicidade e adaptabilidade por parte de todos os envolvidos; não só do professor, mas também do aluno.

Adaptar-se ao contexto exige conhecimento e preparo, assim como planejamento por parte do professor. Isso não quer dizer que o professor irá prever todos os passos e reações que acontecerão em sua aula, pois as ações e reações dos indivíduos são imprevisíveis. O objetivo é minimizar os atritos e otimizar o processo.

A sensibilidade para perceber as diferenças e as necessidades de cada aula advêm do olhar solidário e empático do professor que deve estar atento e aberto para construir, com seus alunos, um ambiente que propicie o desenvolvimento do indivíduo e do grupo como um todo.

Não convém atribuir a responsabilidade desse processo somente ao professor. Cabe também ao aluno procurar fazer a sua parte, se esforçar e procurar caminhar nesse mesmo sentido.

2.2 Sistemas complexos e a Linguística Aplicada

De acordo com Larsen-Freeman (2013), a principal contribuição das perspectivas de complexidade reside em seu potencial para instigar formas alternativas de pensar e abrir nossos olhos para diferentes formas de ver nossas salas de aula e a fazem questionar e examinar criticamente suas suposições sobre aspectos de aprendizagem e ensino que foram involuntariamente conceituados em termos de padrões simplistas, unidirecionais, lineares e geraram uma maior consciência da sua parte da necessidade de ser flexível, adaptável e sensível à dinâmica da sala de aula.

Ao considerar os desenvolvimentos em relação à pedagogia, à diversidade de seus agentes e ao contexto no qual a LA se realiza, torna-se evidente que a área já está caminhando para percepções e reflexões acerca de uma perspectiva complexa no ensino de línguas e que já existem contribuições no que diz respeito a entendimentos de linguagem, processos de aquisição e desenvolvimento e outros fatores internos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas nessa perspectiva (LARSEN-FREEMAN, 2009; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MERCER, 2013; PAIVA, 2011).

Nunan (2001, p. 91) refere-se à complexidade de aquisição de segunda língua (SL) da seguinte maneira:

As orientações atuais em relação às pesquisas de aquisição de segunda língua podem ser apreendidas em uma só palavra: complexidade. Os pesquisadores começam a perceber as dimensões sociais e interpessoais, como as psicológicas no processo de aquisição. Consideram também que tanto o insumo quanto a produção são importantes, a forma e o significado são essencialmente inseparáveis, e que a aquisição é muito mais um processo orgânico do que linear.¹⁴

A aprendizagem de idiomas não é um processo linear, aditivo, mas um processo interativo (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007), que é dependente do contexto e variável. Não há um único contexto; agentes individuais encontram seus próprios ambientes e os reconstróem através de suas atividades. Quando a linguagem é usada em sala de aula, podemos observar que tudo é dinâmico: o aprendizado, o discurso, a atividade, a linguagem e seus agentes.

Embora o surgimento da teoria dos sistemas dinâmicos complexos tenha uma longa história em matemática e ciências exatas, o interesse de uma perspectiva da TC na Linguística Aplicada (LA) começou com o artigo seminal de Diane Larsen-Freeman em 1997. A teoria dos sistemas complexos abraça a mudança, foca na mudança e torna a mudança central para a teoria e o método.

Desde seus primórdios, a teoria dos sistemas complexos, também chamada de teoria da complexidade ou teoria do caos (LARSEN-FREEMAN, 1997), vem oferecendo uma abordagem convincente para descrever e explicar fenômenos do mundo real, que, por sua vez, é dinâmico, mutável e que exige adaptabilidade, assim como a sala de aula, que é uma parte do todo e ao mesmo tempo única.

Larsen-Freeman (1997) foi a precursora a adotar a teoria do caos/complexidade na Linguística Aplicada. Seu artigo “*Chaos/complexity Science and second language acquisition*”, publicado na *Applied Linguistics* em 1997, tornou-se uma referência para estudiosos da área. A autora buscou estabelecer semelhanças entre as características dos sistemas complexos e da aquisição de segunda língua (ASL). Ela aprofundou seus estudos e publicou diversos trabalhos sobre a ASL à luz da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2000, 2002, 2007, 2008, 2013). Em 2008, Larsen-Freeman e Cameron publicaram o livro *Complex Systems and Applied*

¹⁴ *Current guidelines for second language acquisition surveys can be seized in one word: complexity. Researchers begin to perceive social and interpersonal dimensions, such as psychological ones in the acquisition process. They also consider that both the insum and the production are important, the form and the meaning are essentially inseparable, and that the acquisition is much more an organic process than a linear one.*

Linguistics, no qual a teoria da complexidade é introduzida como uma metáfora para sistemas na Linguística Aplicada.

Para as autoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 226), quando se entende um sistema aplicado como complexo, adaptável e dinâmico, novas formas de conceituar propriedades e atividades são geradas. O que é um estímulo a olhar a Teoria da Complexidade mais de perto, uma vez que a TC pode ajudar a ampliar a compreensão e a ação didática no ambiente formal de ensino/aprendizagem.

Os tempos modernos e de um mundo globalizado exigem que haja nas salas de aula espaço para uma abordagem integrativa dos elementos linguísticos com os elementos socioculturais. Uma abordagem que integre os fenômenos que ocorrem em sala de aula por meio de diferentes modalidades, técnicas, métodos, princípios de forma interdependente e transdisciplinar.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), as descrições de sistemas com muitos elementos diferentes em fluxo contínuo e como eles mudam ao longo do tempo parecem ressoar com os espaços problemáticos da Linguística Aplicada no que se refere ao ensino de línguas. Para as autoras, uma comunidade de aprendizagem de idiomas pode ser considerada como um sistema complexo, assim como o cérebro/mente de um usuário de linguagem individual. E as formas convencionais de pensar a linguagem como um sistema podem ser estendidas para ver a linguagem como um sistema complexo. As autoras afirmam que uma visão de complexidade da linguagem dissolve dicotomias que têm sido axiomáticas na linguística e é uma visão que revela insights sobre a natureza da linguagem e seu aprendizado.

A dicotomização tem contribuído para conceituações estáticas da linguagem. Em vez disso, se tomamos a linguagem como um sistema dinâmico que está sendo continuamente transformado pelo uso, vemos que a abertura gera equilíbrio. Uma língua, em qualquer momento, é a maneira como ela é por causa da maneira como tem sido usada, e qualquer uso da linguagem pode mudá-la. Assim, quando a linguagem é vista como um sistema aberto, continuamente em evolução, em vez de um sistema fechado, pois está em constante mudança, então espera-se que haja não uma dicotomia, mas um diálogo.

A característica central de um sistema complexo é seu dinamismo. Tudo dentro do sistema é dinâmico, embora esse dinamismo possa muito bem levar o sistema a ser estável, ou seja, mudando, mas mantendo o equilíbrio ou, como Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 32) o chamam, uma espécie de "estabilidade em movimento".

Pode-se resumir, a partir de Leffa (2016), que o ensino da língua, como um sistema adaptativo complexo, não pode se fechar em si mesmo; precisa estar aberto para manter o fluxo de energia com elementos de outros sistemas (Linguística, Pedagogia, Psicologia, Meteorologia, trânsito, etc.), e entre os elementos do próprio sistema (sala de aula, material didático, alunos, entre outros). Há muito que a sala de aula onde aprendemos uma língua adicional deixou de ser um contexto de estudo da língua pela língua.

O objetivo da maioria dos métodos existentes até o presente momento (muitos deles praticados até hoje) é que os alunos aprendam a se comunicar na língua alvo. Passamos pelos métodos de tradução gramatical, pelo método direto, pelo áudio-lingual, pelo *silent-way*, pela sugestopédia, pelo *community language learning*, pelo *total physical response*, pela aprendizagem colaborativa, pelo método comunicativo, entre outros. Todos com seus aspectos positivos e outros passíveis de críticas.

O que chama a atenção para os métodos de um modo geral é a dicotomia que existe na base de seus princípios: o papel do professor *versus* o papel do aluno, competência linguística *versus* competência sociocultural, forma *versus* significado, acurácia *versus* fluência, processo *versus* produto e a lista continua. Morin (2001, 2002, 2003, 2005) e Larsen-Freeman (1997, 2007, 2011, 2013) nos oferecem uma visão mais completa do aprendiz, do professor, do ensino e da aprendizagem, ou seja, uma visão de que os elementos, ao invés de se antagonizarem, na verdade devem dialogar.

Morin (2003) e seu *Princípio Dialógico*, afirma que dois processos ou conceitos antagonísticos deveriam se recusar um ao outro, mas são indispensáveis e indissociáveis para compreender a realidade. As noções antagonísticas são unidas para pensar os processos organizadores, produtivos e criativos no mundo complexo. A noção de dialógica em Morin (2003) envolve complementaridade, antagonismo e concorrência. A noção de dialógica amplia aquela de dialética. Exemplificam pares em dialógica: ordem/desordem, junção/disjunção, universal/específico etc. Falar em princípio dialógico (relação entre elementos discordantes, considerando seu aspecto complementar), é falar de duas lógicas, dois princípios, que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.

Em virtude disso, conclui-se que é possível substituir o mecanismo de exclusão pela inclusão e diálogo, sem eliminar as diferenças. A compreensão do ser vivo como um sistema revela um dado curioso: nos constituímos enquanto sistemas abertos ao

meio, vivemos uma relação de dependência para sobreviver, pois precisamos de energia, de alimento e de relações humanas; ao mesmo tempo, nos comportamos como sistemas fechados, autônomos, pela necessidade de mantermos a individualidade, organização interna. Assim, existimos simultaneamente como seres autônomos e ao mesmo tempo dependentes. O que, aparentemente, soa como um paradoxo é a condição natural da existência humana.

Trata-se de absorver, conviver e dialogar com a incerteza; de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática¹⁵ (MORIN, 2003); de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir, sem separar nem opor; de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis.

Portanto, trata-se de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer. Porque tudo está ligado e forma um tecido interdependente e complementar.

É possível descrever a linguagem tanto como um processo como um produto, algo no qual se participa (SFARD, 1998). Como a linguagem é um sistema dinâmico, em constante mudança, seu potencial também está sempre sendo desenvolvido, e nunca é totalmente realizado. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), o uso do termo "desenvolvimento" destina-se a reconhecer o fato de que os alunos de idiomas têm a capacidade de criar suas próprias formas com significados e usos (morfogênese) e expandir o potencial de significado de uma determinada língua.

Uma língua não é uma única construção homogênea a ser adquirida; em vez disso, na visão complexa dos sistemas que vê a linguagem como resultado de seu uso, a variação e a escolha dos falantes das construções lexicogramáticas dentro de um contexto social assumem papel central. Ela emerge de um contexto sociocultural-cognitivo-histórico e é parte dela.

¹⁵ O princípio hologramático de Morin (2003) baseia-se em considerar o todo, mas também as partes e vice-versa.

Para Leffa (2009), o processo de aprendizagem de uma LE precisa de um sistema teórico dorsal, capaz de originar diferentes teorias. Esse sistema deve possibilitar, tanto uma ênfase no indivíduo como na sociedade; no sujeito como no objeto, na forma como na função e até mesmo os fundamentos de teorias contrárias uma da outra, como as estruturalistas versus as comunicativas.

Paiva (2006, p. 91) esclarece que um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo.

Na sala de aula, que é, por si só, um sistema complexo, seus agentes agem e reagem conforme os acontecimentos. Nenhum dia é igual ao outro. Tudo está em constante mudança e movimento. As interações exigem constante adaptação por parte dos alunos e do professor. Isso torna o processo mais intrigante e desafiador, assim como mais enriquecedor, a depender da forma que tais processos são encarados dentro e fora da sala de aula.

2.3 A Abordagem Complexa

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a escola é um exemplo de sistema adaptativo complexo. Nas palavras das autoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 33), a escola é “um sistema aberto, e pode ser também uma estrutura dissipativa, longe do equilíbrio, em que a ordem ou estabilidade dinâmica é, felizmente, a vivência pelos alunos da educação significativa e de afirmação da vida”. Nesse sistema, encontramos componentes como professores, coordenadores pedagógicos, alunos, currículo, material didático, além de diversos fatores externos que podem influenciar esses componentes e interações.

Pretender que uma só teoria, um só paradigma ou apenas um método faz parte da ação didática é contraproducente e não traduz a realidade das salas de aula quando consideradas as suas demandas e as suas diversidades. Com o novo formato das tecnologias e a conseqüente globalização, vive-se um contexto que demanda uma atuação de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que una as questões linguísticas com as questões de ordem socioculturais. Uma atuação que integre os fenômenos que ocorrem em sala de aula por meio de diferentes modalidades,

técnicas, métodos, princípios e abordagens de forma interdependente e transdisciplinar.

A sala de aula é uma rede de interações multifacetadas, com necessidades específicas que requerem flexibilidade, adaptabilidade e dinamismo. Uma rede que deve compor o diálogo entre teoria e prática, entre unidade e multiplicidade, entre indivíduo e grupo e entre a escola e o mundo. O professor precisa buscar desenvolver suas competências para, na sala de aula, decidir qual momento deve fazer o quê para ajudar o aluno a desenvolver as suas próprias competências comunicativas de forma global.

O autor de Bot (2015) afirma que o uso, a mudança e o aprendizado do idioma ocorrem em várias escalas de tempo e níveis de complexidade e são processos temporalmente e contextualmente dependentes. Paiva (2002, p. 46), uma das precursoras dos estudos sobre ensino de línguas sob a perspectiva da complexidade no Brasil, elenca ao menos cinco pontos em que é notória a Complexidade subjacente à aquisição (ou aprendizagem) de línguas:

- 1) um aprendiz permanece em equilíbrio durante certo tempo e, de repente, ocorre uma rápida mudança, demonstrando avanço na aquisição ou aprendizagem¹⁶, evidenciando que temos períodos de estabilidade seguidos por "explosões" e mudanças;
- 2) as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes;
- 3) as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais;
- 4) o sequenciamento de dificuldades linguísticas em um programa de ensino de Língua Estrangeira (LE), por exemplo, não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características do sistema adaptativo complexo (SAC) é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem;
- 5) estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas.

É bastante razoável relacionar as características dos sistemas complexos com as salas de aula de idiomas e com as interações ensino-aprendizagem com as quais trabalhamos. O número de múltiplos componentes que interagem e que se conectam, as questões socioculturais, educacionais e individuais que se unem, os materiais, livros de curso, currículo, linguagens e condições em uma determinada aula, cada

¹⁶ Apesar das diferenciações apresentadas por diversos autores e teóricos entre aquisição e aprendizagem de uma dada língua, nesta dissertação, ambos construtos serão usados de forma complementar e semelhante.

aluno e cada professor, suas diferenças individuais, suas crenças, suas afetividades e suas bagagens sócio/psicológicas/culturais nos impelem a buscar teorias que, aliadas à prática, possam contemplar mais amplamente tantas variáveis.

Por ser um sistema aberto, a sala de aula pode ser afetada por influências externas, como normas sociais, políticas educacionais, avanços tecnológicos, restrições espaço-temporais, valores culturais, entre outros. Por ser um ambiente dinâmico, a sala de aula está em constante evolução à medida que se adapta aos desenvolvimentos que ocorrem dentro dos diferentes contextos diários. Múltiplas são as causas das mudanças em sala de aula. No entanto, alguns fatores ainda podem desempenhar um papel maior e ter uma influência maior no sistema como um todo, como os professores, a própria língua, ou mesmo alunos particulares ou grupos de alunos. Como reforça Mercer (2013, p. 375):

Os professores tendem a trabalhar na criação do impulso para gerar mudanças, focando em vários componentes-chave, como seu próprio comportamento, motivação do aluno, materiais didáticos e composições de trabalho, pois o comportamento da classe ou do grupo como um todo depende da interação entre todos os indivíduos e outros componentes que se reúnem em sala de aula. O que funciona bem com um grupo de alunos em um contexto pode falhar com outro grupo de alunos mesmo na mesma escola, mesmo nível de proficiência, e no mesmo dia da semana. Cada grupo gera seu próprio comportamento emergente único que muitas vezes pode ser difícil de prever.¹⁷

O trabalho de Holliday (1994) chama a atenção para o papel de múltiplas culturas interativas dentro do ambiente de sala de aula e a singularidade de cada contexto. Ele argumenta que a pedagogia eficaz e "apropriada" só pode acontecer quando o ensino considera as formas pelas quais essas culturas/sistemas interagem e, juntas, geram um contexto de aprendizagem único dentro de uma sala de aula específica, que é por si só um sistema dinâmico complexo único com propriedades emergentes.

Assim, reconhecer a singularidade e a complexidade de cada contexto pode auxiliar na formação de uma boa base pedagógica adaptativa e dinâmica para que

¹⁷ *Teachers tend to work on creating the impulse to generate change, focusing on several key components, such as their own behavior, student motivation, teaching materials, and work compositions, because the behavior of the class or group as a whole depends on the interaction between all individuals and other components that meet in the classroom. What works well with a group of students in one context can fail with another group of students even in the same school, same level of proficiency, and on the same day of the week. Each group generates its own unique emerging behavior that can often be difficult to predict.*

tenhamos abordagens menos prescritivas e mais humanistas no âmbito geral do ensino-aprendizagem de línguas. Para acomodar essa visão das inter-relações em sala de aula, Kumaravadivelu (2001) sugere diferentes tipos de autonomia para todos os participantes: o aluno pode ser apoiado por meio de treinamentos de estratégias que desenvolvem sua autonomia e suas habilidades de autorregulação e o professor precisa da confiança e das habilidades necessárias para desenvolver suas próprias teorias de prática que respondam às particularidades de seus próprios contextos de ensino individuais.

Allwright (2006) também argumenta que as aulas de línguas estrangeiras ou de segunda língua sejam "negociadas localmente". Todos os participantes têm um impacto no que acontece em sala de aula e a sala de aula é o local de múltiplas interações complexas que geram condições únicas de aprendizagem individuais (MERCER, 2013). Não só o professor pode afetar a vida e a aprendizagem no sistema de sala de aula; o dinamismo pode ser gerado a partir de todas as partes do sistema, individualmente ou coletivamente, o que sugere uma forma de atuação em que os professores e alunos contribuem para as ações e as interações em sala de aula.

Logo, como afirma Mercer (2013), cada sala de aula 'bagunçada' e única exigirá suas próprias estratégias e procedimentos de ensino locais conforme apropriado para sua composição e configurações individuais. A contribuição chave das perspectivas de complexidade reside em seu potencial para provocar formas alternativas de pensar e abrir nossos olhos para diferentes formas de ver nossas salas de aula e nos permitem trabalhar, abraçar e valorizar a diversidade individual, as relações humanas, a sensibilidade contextual e a qualidade de vida na sala de aula para todos os participantes.

Para Paiva (2002), Ellis (1990) e Brown (2000), assim como para vários outros autores, os modelos de aquisição como os que enfocam mais na estrutura da língua, como o audiolingual ou os que têm enfoque na conversação, por exemplo, não contemplam todos os processos envolvidos na aquisição de uma língua e, muito menos, os de uma língua estrangeira (LE).

Por algum tempo, após o surgimento da abordagem comunicativa, o status da gramática no currículo parecia bastante incerto. Alguns linguistas afirmaram que um foco explícito na forma era desnecessário, que a capacidade de usar uma dada língua ("sabendo como") se desenvolveria automaticamente se os alunos focassem no significado no processo de conclusão das atividades propostas. Veja, por exemplo,

Krashen (1982). Essa visão foi, já faz há algum tempo, contestada (SWAIN, 1985, 1996; DOUGHTY), e sabe-se que o foco na forma tem seu lugar na sala de aula e que a gramática é um recurso essencial para fazer sentido (HALLIDAY, 1994). A linguagem é um conjunto de fatores interdependentes que estão relacionados e interligados. Essas e outras questões estão sempre sendo reavivadas e discutidas no âmbito do ensino de línguas.

Paiva (2002, p. 19) vê esses modelos que possam privilegiar uma ou outra forma de ensinar como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. E indica que, embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aprendizagem, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desses padrões. Existem as variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e fatores afetivos, além das variações do contexto em que ocorre a aprendizagem — quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros.

A aprendizagem de uma LE ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes. Segundo Borges e Paiva (2011), através de uma abordagem complexa de ensino de línguas, poder-se-ia integrar diversas teorias e abordagens sob um mesmo leque, abandonando o reducionismo e dogmatismo subjacente ao modo de pensar os fenômenos que ocorrem na sala de aula de língua estrangeira.

Mesmo correndo o risco de deixar outros aspectos de fora desse conjunto de conexões, Paiva (2009) sustenta que a ASL admite competências inatas e também a criação de hábitos automáticos; reconhece a importância da afiliação à cultura da outra língua e a construção de identidades, assim como o papel fundamental do *input*, da interação e do *output*, das conexões neurais e das mediações sociais para que ocorra a aquisição. Paiva (2009, p. 36) propõe que

a ASL deve ser entendida como um sistema não-linear e dinâmico, composto de inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos.

No livro pioneiro sobre sistemas complexos na perspectiva da LA, Larsen-Freeman e Cameron (2008) discutem as possibilidades do desenvolvimento de uma

abordagem complexa de ensino se línguas. E admitem que os métodos, assim como a linguagem, são “dinamicamente adaptáveis em uso”, não podendo ser rígidos e pré-determinados. A constatação de que as ações dos professores não são completamente fiéis à abordagem de ensino que eles declaram usar é prova suficiente de que as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de aquisição de língua, sendo esse provavelmente o motivo pelo qual os professores acabam “traindo” os fundamentos das abordagens que usam.

Por outro lado, uma abordagem de ensino de língua objetiva tão somente orientar determinada ação pedagógica em sala de aula, não se caracterizando, em hipótese alguma, em algo prescritivo e/ou normativo. Daí a sua importância no contexto de ensino de línguas para guiar a metodologia do professor (a real ação pedagógica no contexto de ensino/aprendizagem) que, por sua vez, deve sempre estar fundamentada em um *senso de plausibilidade*¹⁸ e/ou *pedagogia intuitiva* (PRABHU, 1990) do próprio professor que é o único conhecedor e experienciador da dinâmica de sua sala de aula.

Uma abordagem complexa de ensino, além de contemplar os quatro componentes em Larsen-Freeman e Cameron (2008) – reinterpretados em Paiva (2011, p. 350) como: (1) propiciar o desenvolvimento da competência ecológica (conectividade mente-corpo-mundo) dos alunos; (2) organizar-se na base da dinamicidade da língua(gem) e dos demais componentes de sala de aula; (3) enfatizar a negociação de sentidos e os processos de mudança (coadaptação); (4) centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos – deve, ainda, segundo Paiva (2011, p. 350-351):

- a) tomar a *lingua (gem)* e a *aquisição de língua como SACs*. Assumir a *lingua (gem)* como SAC é reconhecer que ela muda e varia no tempo e no espaço e que tomar como objeto de ensino uma língua como algo estático é ignorar a dinamicidade do sistema. Considerando, ainda, que a noção de aquisição, na perspectiva da complexidade, deve ser reconhecida igualmente como algo dinâmico e em constante transformação e reorganização. Por outro lado, é assumir também que a *lingua (gem)* inclui hábitos automáticos, emergências criativas e formações discursivas, entendidas como enunciados historicamente determinados (Foucault, 1987);
- b) entender a *natureza do ensino/aprendizagem como multifacetado*, orientando-se fundamentalmente pela *dimensão dinâmica reconstrutiva* desse processo como postulado em diferentes reflexões

¹⁸ Para maior detalhamento sobre a plausibilidade abordada por Prabhu (1990) verificar seu artigo “*There is no best method – why*” que consta na referência bibliográfica da presente pesquisa.

sobre a construção de conhecimento, e pelo *processo dialético evolutivo* do desenvolvimento da língua(gem) – este abrangendo essencialmente as questões sobre as identidades e os gêneros discursivos;

c) conceber o *professor como um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem* e não como mero reprodutor passivo de métodos e técnicas. A abordagem complexa deve acolher a pedagogia intuitiva do professor e/ou sua metodologia, servindo não somente de orientação para as suas ações em sala de aula, mas principalmente proporcionando sustentação a elas. Considerando, para tanto, que o que o professor de língua encontra em sala de aula é uma rede de interações dinâmica e não-linearmente estabelecida entre todos os elementos (professor, alunos, currículo, planejamento, abordagem, metodologia, métodos e técnicas, material didático, visão da escola, aspectos políticos, etc.) que compõem o SAC sala de aula;

d) focar *desempenho*, que é individual e auto-organizável – entendendo a sala de aula como heterogênea –, na tentativa de levar os aprendizes a alcançar as competências linguística, semântica e pragmática no desenvolvimento permanente da língua que se deseja aprender. Isso implica não ter mais como mote apenas a centralização em uma determinada competência (como acontece com as outras abordagens, veja Borges (2009) para se chegar ao desempenho. Dentro desse panorama, Larsen-Freeman (1997) já havia alertado sobre a importância de se desenvolver um *modelo dinâmico de desempenho* que relacione o uso individual à mudança no sistema no processo de ASL;

e) entender as *práticas sociais da língua(gem)* (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades, etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) *como elementos essenciais no processo de aquisição*, o que desafia professores e alunos a romperem a barreira da sala de aula em busca de oportunidades de uso real e contextualizado dessas práticas;

f) acolher as *múltiplas identidades*, entendendo-as também como SACs. Dentro do recorte sociocultural, Norton (2000), aponta que as identidades são diversas, dinâmicas e mudam ao longo do tempo. Sade (2009), por sua vez, enfatiza que, além de se constituírem como SACs, as identidades são fractais (ou *fractalizadas*), se bifurcam e estão intimamente associadas às reações dos aprendizes em suas participações nas comunidades de prática da segunda língua, emergindo e se reconstruindo via discurso/ gêneros discursivos. Como afirma Norton (2000, p. 132), "aprender uma segunda língua não é simplesmente adquirir habilidades com trabalho duro e dedicação, mas é uma prática social complexa que engaja identidades de aprendizes de língua (gem)";

g) organizar-se na coconstrução (professor-alunos) de um *planejamento semiótico-ecológico* de ensino de língua, cujo eixo forma-significado-uso (normatividade linguística, van Lier, 1996) exerça uma força centrípeta e; o eixo autonomia-autenticidade-consciência desempenhe uma força centrífuga (criatividade linguística, Van Lier, 1996) no desenvolvimento da língua (gem);

h) considerar que "o ensino e a interação professor-aluno constroem e restringem as *affordances*" (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 199), ou seja, o processo de se perceber os objetos permeados de valoração na aprendizagem. A noção de *affordance* traz à tona, ainda, uma percepção importante da interdependência do aprendiz com o

ambiente – reforçada, aliás, pelas concepções piagetiana, vygotskyana e skinneriana da construção do conhecimento entre outras, como a visão da biologia do conhecer de Humberto Maturana e da educação como prática da liberdade de Paulo Freire, por exemplo, cada uma dentro de suas especificidades –, já que, como nos lembra van Lier (2000, p. 252), “uma *affordance* é uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem ou para o mal – para um organismo ativo e perceptivo nesse ambiente”;
 i) fundamentar-se na compreensão de que professor e alunos, como seres vivos, caracterizam-se essencialmente pela *organização autopoietica* (Maturana; Varela, 2001) ou o produzir-se a si mesmo no contato com o meio, mas condicionado à estrutura que lhe é particular.

A partir dessa perspectiva, o professor não pode ser visto como mero repetidor de procedimentos preestabelecidos, mas como construtor consciente de sua metodologia. Para tanto, o professor deve basear-se em seu contexto imediato de atuação, sua intuição pedagógica e em seu conhecimento – em constante transformação e atualização – das diferentes concepções sobre os processos e fenômenos que envolvem o seu fazer docente. Da mesma forma, o aluno não deve ser tomado como simples seguidor de instruções, mas como um ser atuante e mediador de sua própria aprendizagem, pois está em processo de desenvolvimento, mudança e coadaptação (PAIVA, 2011).

2.4 A competência comunicativa e a complexidade

Hymes, em 1971, em contraposição a Chomsky para quem competência significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras e desempenho, e que significa o uso real da língua em situações concretas sem levar em conta a função social da língua, afirmou que a comunicação não se dá apenas a partir da aprendizagem de estruturas da língua, mas também a partir do contexto social, que pressupõe, além da competência gramatical, a competência sociolinguística relativa às regras de uso da língua, o que não se trata de um construto intrapessoal, conforme proposto inicialmente por Chomsky (1965), mas de “um construto dinâmico e interpessoal que pode ser examinado apenas por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação” (BROWN, 2000).

Porém, para Hymes (1971), não é o bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para que seja considerado competente em termos comunicativos. O indivíduo demonstra competência se sabe com quem,

quando, como, se ou não falar. As teorias de Hymes não estavam voltadas ao Ensino de Línguas, porém contribuíram para os estudos de Canale e Swam (1980, 1983) que desenvolveram um modelo de competência comunicativa (CC) que transforma a teoria em categorias pedagogicamente manipuláveis propondo quatro subcompetências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Em 2008, Cantero, que analisa a CC sob a luz da complexidade, acrescenta a CC à subcompetência interacional.

Sobre a competência comunicativa, Jack Richards (2006) pontua que ter CC inclui saber usar a língua numa variedade de propósitos e funções, saber como variar o uso da linguagem de acordo com o cenário e os participantes, saber como produzir e compreender diferentes textos (narrativas, reportagens, entrevistas, conversações) e saber como manter a comunicação apesar de limitações no conhecimento linguístico por meio do uso de diferentes tipos de estratégias comunicativas.

Em seu livro “Quatro Estações no Ensino de Línguas” (2012), Almeida Filho destaca que competência é o conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade e decisão e habilidades de ação. Considerando o construto da competência comunicativa, podemos dizer que o saber é o conhecimento que pressupõe uma competência implícita, informal aliada a uma competência explícita, formal. A atitude é a postura, o posicionamento ou a predisposição para a ação que presume motivações, reflexões e emoções. A ação refere-se à competência aplicada que parte da habilidade linguística-comunicativa e envolve o conhecimento das estruturas da língua alvo, conhecimentos socioculturais, interacionais, estratégicos, dentre outros.

Encontra-se também o conceito de CC proposto e sintetizado por Almeida Filho (1993, 1997) que o retoma em artigo de Souto Franco e Almeida Filho em 2009, onde a CC é dividida em três componentes centrais: a competência linguística (conhecimento da língua); a competência interacional (negociações, interações) e a competência estratégica para compensar ou favorecer a comunicação. Nesses componentes está presente uma base sociocultural que às vezes se evidencia e às vezes se distancia.

Portanto pode-se afirmar que a CC é multidimensional e está relacionada tanto aos anseios do indivíduo quanto aos anseios de um grupo social e é construída por meio de experiências coletivas na interação. De acordo com Deluiz (2001), tal perspectiva está voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da

cidadania. Por meio das interações, propiciadas pelas atividades propostas em sala de aula, é que se espera que os aprendizes de uma língua estrangeira possam desenvolver sua CC e vislumbrar a aquisição de uma dada língua.

Gomes de Matos (2007, p. 33) afirma que a CC é “a capacidade de se usar um determinado sistema linguístico de forma apropriada em todas as situações da vida cotidiana, tendo em conta as variedades e funções da linguagem, assim como as situações socioculturais em que esse mesmo uso se estabelece”. E acrescenta que a construção da competência comunicativa em todas as suas dimensões – sociolinguística, linguística, pragmática e estratégica – é crucial numa metodologia centrada na ação (GOMES, 2007, p. 41).

Na análise de Cantero (2008, p.74), a competência comunicativa inclui não apenas competências gerais ou estratégicas: competências linguísticas, discursivas, culturais e estratégicas; mas também as competências relacionadas a cada uma das atividades comunicativas específicas: produção, percepção, mediação e interação. Assim descritas:

- **Competência linguística:** a capacidade de conhecer e relacionar as unidades do código, a gramática, os conhecimentos formais, fonemas, palavras, léxicos etc.
- **Competência discursiva:** a capacidade de relacionar o conhecimento gramatical, do código em situações comunicativas reais, produzindo e reconhecendo discursos dentro de contextos (inclui formas de análise de discurso, como entonação e adequação pragmática).
- **Competência estratégica:** a capacidade de relacionar todas as outras competências para gerenciar as diferentes situações comunicativas. É a base da competência comunicativa, o seu motor.
- **Competência cultural:** a capacidade de manejar saberes relacionados com comunicação, desde significados de palavras e suas conotações, até as intenções subentendidas em um discurso, incluído o modelo cultural do falante ou do grupo que ele pertence.

As quatro competências (linguística, discursiva, estratégica e cultural) englobariam quatro atividades comunicativas específicas:

- **Competência produtiva:** capacidade de produzir discursos (orais e escritos).
- **Competência perceptiva:** compreender discursos (orais e escritos).
- **Competência interativa:** gerenciar a comunicação com um ou mais interlocutores.
- **Competência mediadora:** capacidade de compreender e se fazer compreendido dentro do contexto linguístico discursivo cultural.

Cantero (2008), para quem os elementos operacionais da CC geralmente são relacionados mecanicamente como uma “soma de saberes”, em seu estudo *Complejidad y Competencia Comunicativa* (2008), apresenta-nos um modelo de competência comunicativa entendida, desde o pensamento complexo, como um todo que vai além da soma de suas partes, acrescentando uma perspectiva que contempla o caráter multilíngue de qualquer falante, isto é, a inter-relação de códigos que forma a competência de cada falante: códigos verbais e não verbais, mas também variedades linguísticas – dialetais, de registro, etc. (CANTERO, 2008, p. 71).

Assim, conclui, “competência comunicativa é uma única unidade operacional, cujos componentes estão perfeitamente integrados”¹⁹. (CANTERO, 2008, p. 73). Tal perspectiva nos remete à teoria da complexidade, à abordagem complexa e, conseqüentemente, a sua relação com o ensino de línguas, perspectiva em foco nesta dissertação.

As competências variam de falante para falante e mudam dependendo de suas inter-relações e do contexto. Desenvolver as competências comunicativas em uma determinada língua é objetivo e a base do processo de ensino/aprendizagem. A partir da compreensão das competências e da complexidade relativa a elas, é possível, por meio de uma abordagem complexa, contemplar a relação existente entre estes construtos e procurar desenvolver no aluno suas competências de forma global, dinâmica e adaptativa.

2.5 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Ligar os princípios da abordagem complexa à prática pedagógica dos professores de línguas pode ajudar a ampliar o leque de possibilidades de atuação, assim como ajudar os professores a pensar em novas formas e experimentar novos entendimentos, porque “devido à complexidade da linguagem e dos alunos, um professor engenhoso precisará recorrer a uma ampla gama de atividades e técnicas que apoiam a aprendizagem”²⁰ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 198).

¹⁹ “la competencia comunicativa es una única unidad operativa, cuyos componentes están perfectamente integrados”. (CANTERO, 2008, p. 73)

²⁰ “Due to the complexity of language and students, an ingenious teacher will need to resort to a wide range of activities and techniques that support learning.”

O ensino de uma língua estrangeira pode ser, em determinados contextos, baseado em tarefas (ELBT) e assim a tarefa será predominante na ação didática. Tendo em vista a abordagem complexa, as tarefas preferivelmente seriam adotadas concomitantes a outros métodos para garantir a diversidade e um maior alcance dos objetivos propostos, do desenvolvimento e da aquisição da LE/L2. Para tanto, é preciso conhecer o contexto, o currículo, as diretrizes, o público alvo, as ferramentas, o material didático e, a partir de um planejamento, inserir a tarefa com outras atividades no cotidiano da sala de aula.

Nunan (2004), em seu livro *Task-based Language Teaching*, faz a distinção entre o que chamou de tarefas do mundo real ou de alvo, e tarefas pedagógicas: tarefas alvo referem-se aos usos da linguagem no mundo além da sala de aula; tarefas pedagógicas são aquelas que ocorrem em sala de aula: “Quando são transformadas do mundo real para a sala de aula, as tarefas se tornam pedagógicas por natureza”²¹ (NUNAN, 2004, p. 20). De acordo com o autor, uma tarefa pedagógica é uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (ou seja, como resposta) e exige que o professor especifique o que será considerado como conclusão bem-sucedida da mesma.

Ao olhar, na prática, o uso da palavra ‘tarefa’, verificamos que tudo que fazemos, de um modo ou de outro, pode ser chamado de tarefa. Por isso, muitas vezes o termo pode ser confundido e ser visto de forma genérica e superficial. Daí a necessidade de se cunhar o termo ‘tarefa pedagógica’ em determinados contextos para esclarecer que se trata da tarefa como ação didática.

Para Nunan (1989, p. 10), uma tarefa pedagógica “é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto sua atenção está principalmente focada em significado e não em forma”²². Ela é predominantemente simples, mas o cerne de seu conceito encontra-se em sua estrutura, ou melhor dizendo, na necessidade de que seja estruturada no que diz respeito a que tenha início, meio, fim e propósito. O propósito ou objetivo da tarefa pedagógica baseia-se no que o professor deseja atingir: desenvolver confiança, habilidades de escrita, habilidades orais, habilidades de estudo, negociar informações, resolver problemas, entre outras.

²¹ *When they are transformed from the real world to the classroom, tasks become pedagogical in nature.*

²² *A classroom work involves learners in understanding, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning and not on form.*

Contudo, o professor deve ter em mente o currículo, o projeto político pedagógico e as diretrizes da escola. O conteúdo e o formato da tarefa vão depender também da unidade ou lição que será ministrada. Cabe ao professor avaliar o foco da unidade ou lição e, a partir disso, determinar como será a tarefa. O importante é que haja conexão entre a matéria dada e a tarefa para que faça sentido ou para que seja significativo para os alunos e que seja mantida a integração entre os elementos que compõem a linguagem (forma, função e significado). O uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas no ensino de línguas o torna mais comunicativo uma vez que fornece um propósito para uma atividade em sala de aula que vai além da prática da linguagem para o bem da linguagem (RICHARDS, et al., 1986).

Como complemento às colocações de Nunan (1989, 2004), esta pesquisa traz alguns dos estudos sobre tarefa abordados por Willis (1996) nos quais afirma que a tarefa é uma atividade orientada a objetivos em que os alunos usam a linguagem para alcançar um resultado real.

Segundo a autora (WILLIS, 1996), por meio da tarefa, os alunos usam todos os recursos de linguagem-alvo que têm para resolver um problema, fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências. As tarefas podem ter uma variedade de pontos de partida: podem ser baseadas em um texto escrito, ou uma gravação de dados falados, ou dados visuais, e/ou podem se basear na própria contribuição dos alunos, em sua experiência pessoal ou em seu conhecimento do mundo. Podem ser jogos, demonstrações, entrevistas ou uma combinação de vários desses.

O importante é que, enquanto fazem as tarefas, os alunos estão querendo dizer o que dizem. O foco principal é o significado. Eles estão usando a linguagem para trocar significados com um propósito real. Eles devem ser livres para usar as palavras ou formas de linguagem que quiserem. Os jogos que eles jogam, os problemas que eles resolvem, as experiências que eles compartilham podem não ser coisas que eles vão fazer na vida real, mas o uso da linguagem, porque é proposital e real, vai replicar características do uso da linguagem fora da sala de aula (WILLIS, 1996, p. 23).²³

²³ *The important thing is that while doing the chores, the students are willing to say what they say. The principal focus is meaning. They are using language to exchange meanings for a real purpose. They should be free to use the words or forms of language they want. The games they play, the problems they solve, the experiences they share may not be things they will do in real life, but the use of language, because it is purposeful and real, will replicate characteristics of the use of language outside the classroom (WILLIS, 1996, p. 23).*

Skehan (1998) corrobora os estudos de Nunan (1989) e afirma que a tarefa é uma atividade na qual o significado vem primeiro; há algum tipo de relacionamento com o mundo real; a sua finalização é prioridade; e a avaliação da sua realização se dá em termos de seus resultados. Ela deve fornecer oportunidades para um uso livre e significativo da língua. É um trabalho em sala de aula que envolve os alunos em compreender, manipular, produzir ou interagir na linguagem-alvo de forma significativa.

Quanto a sua estrutura, é preciso que tenha um senso de completude com um começo, um meio e um fim. E deve envolver o uso de linguagem comunicativa, na qual a atenção do usuário está focada no significado e não na forma gramatical. Como Willis e Willis (2001) apontam, as tarefas diferem dos exercícios gramaticais quando os alunos são livres para usar uma série de estruturas linguísticas para alcançar resultados. Portanto, nesse contexto, há lugar para forma, funções e significado.

A tarefa pode ser uma unidade de colaboração em um curso de língua estrangeira para que os aprendizes possam interagir e negociar o significado, o que pode permitir o desenvolvimento de competências comunicativas adequadas à sua atuação em situações e contextos do mundo real. Ao se considerar que, em um contexto de instrução, os aprendizes podem estar em estágios de desenvolvimento diferentes, a aprendizagem por tarefas pode facilitar uma progressão natural, respeitando as diferenças individuais.

O ideal é que valorizemos o papel de uma instrução individualizada no que diz respeito aos objetivos, interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória de cada aprendiz. Por meio do planejamento de aula, da experiência do professor e de sua atuação em sala de aula, é possível que cada aula seja adaptada e flexível para atender às necessidades e demandas de cada contexto.

Ademais, a interação é um aspecto central para o desenvolvimento das competências em língua estrangeira. Um dos desafios do professor é a criação de situações interativas propícias à aquisição. No trabalho de grupo, propiciado pela tarefa, quando os aprendizes interagem entre si, há mais probabilidades de ocorrência de aquisição, embora haja o risco de uso excessivo da língua materna, o que pode interferir nos benefícios do trabalho colaborativo. Ainda assim, acredita-se que poderá contribuir para a autonomia e uma maior participação dos aprendizes e ainda

augmentar seu conhecimento linguístico e cultural, além de ser possível diminuir o nível de ansiedade e de *stress* comunicativo em sala de aula.

.Almeida Filho e Barbirato (2000) conceituam tarefa como ambiente para ações propositadas que servirão para a aquisição de uma língua estrangeira, na qual os alunos podem produzir na língua alvo de modo mais significativo, desenvolvendo uma competência linguística-comunicativa na e com a língua. E quando tratam do uso de tarefas para ensinar uma língua estrangeira acrescentam que em uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, não só os papéis do professor, mas também os dos alunos são redimensionados.

De acordo com Larsen-Freeman (1986), o professor já não tem mais o grande papel de transmissor de conhecimentos plantado no centro de todas as atividades. Ele é, de acordo com Almeida Filho (1997), um facilitador da aprendizagem dos alunos, que também desempenha muitos outros papéis, por exemplo, o de negociador das atividades de sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações prováveis de comunicação. Durante as atividades, age como conselheiro ou orientador, respondendo às perguntas do aluno e monitorando seu desempenho.

Com relação aos alunos, ainda segundo Larsen-Freeman (1986), estes são, acima de tudo, comunicadores estando ativamente engajados na negociação do significado, tentando se fazer compreendidos, mesmo quando seus conhecimentos da língua alvo são incompletos. O que nos remete a Willis (1996) para quem tarefas são atividades com um propósito comunicativo a fim de obter um resultado, nas quais o significado deve ser mais importante que a forma, o que não quer dizer que a forma será desprezada e sim que será um meio para atingir um objetivo maior: a comunicação.

Pinto (2011) salienta que as tarefas implicam processos cognitivos como seleção, raciocínio, classificação, organização de informação e transformação da informação que podem ser construídas a partir de conteúdos de natureza geral, como estórias, opiniões sobre pessoas e coisas, debates, dentre outras, onde o foco não se encontra em um ponto linguístico, mas na conversação, na qual os aprendizes devem se envolver para atingir um resultado para a tarefa proposta.

Long (1991) destaca a importância da aprendizagem de uma segunda língua no contexto de uso da língua pelo significado, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspectos do “*input*” que de outra maneira poderiam passar despercebidos

e não ser aprendidos. Além do mais, o uso de tarefas pode ir além da forma e do uso da língua quando as mesmas podem ser usadas para explorar o senso crítico e a visão de mundo do aprendiz e para dar oportunidade ao educando de refletir, conhecer, analisar e criticar a realidade que o circunda. Acredita-se que as tarefas, respeitadas suas etapas, sejam fortes instrumentos para vislumbrar tais conquistas.

Como Nunan (2004, p. 1) afirma, pedagogicamente o ensino baseado em tarefas reforça, e pode-se acreditar que facilita, os seguintes princípios e práticas:

- A seleção de conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- A ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interação na língua alvo;
- A introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- O aumento da própria experiência pessoal dos alunos como importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- A relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora dela.

A valorização e o desenvolvimento de tarefas podem representar uma maneira importante de compensar ou equilibrar os problemas decorrentes de uma ênfase exacerbada dada à gramática em detrimento da ênfase na comunicação com situações reais, contextuais e significativas. O trabalho com tarefas pressupõe a percepção da necessidade das situações reais, do contexto, da vida, que devem estar relacionados ao objeto central da tarefa em desenvolvimento e onde devem ser levados em consideração o número de participantes, o período de tempo limite para a concentração da atividade proposta, a escolha do assunto, a finalidade útil, o uso de múltiplos recursos e a socialização dos resultados na própria sala de aula, na escola e na comunidade a depender do alcance da tarefa.

Existem vários tipos de tarefas, mas o objetivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem (WILLIS, 1996; BYGATE, SKEHAN; SWAIN, 2001; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004). Bygate, Skehan e Swain (2001) descrevem uma tarefa como “uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo”.

Já para Ellis (2003), embora o foco primário do ELBT seja o significado, tarefas permitem que algum tipo de atenção periférica seja prestada para decidir que forma usar, levando o aprendiz a processar de forma receptiva ou produtiva um elemento

linguístico, ficando a seu cargo a escolha sobre quais recursos usar caso queira ou consiga.

Segundo Estaire (1990), no que diz respeito aos objetivos do ensino por tarefas, pode-se afirmar que têm como intenção o desenvolvimento no aluno das capacidades para realizar com êxito um determinado número de atividades, onde a dimensão gramatical (a forma como desenvolve cada atividade), a dimensão linguística (o instrumento que utiliza para o desenvolvimento das suas atividades), e a dimensão temática (o domínio do tema nas suas atividades desenvolvidas) são totalmente praticadas. A autora classifica as tarefas de acordo com a sua estrutura da seguinte forma:

- As tarefas complexas: as quais constituem vários passos ou subtarefas para levar a cabo a tarefa final;
- As tarefas simples: compostas de um único passo ou atividade;
- As tarefas prévias ou capacitadoras, ou ainda possibilitadoras: aquelas em que o aluno realiza previamente, para alcançar o objetivo final;
- As tarefas finais: aquelas cuja resolução é o próprio objetivo final; e
- As tarefas derivadas: destinadas a comprovar se os conhecimentos apresentados nas tarefas precedentes foram assimilados.

Para a execução de dada tarefa, propõe-se que haja a pré-tarefa onde se esquematize e prepare o que, para quem, como, quando e quem, e, no momento da execução da tarefa, levanta-se o problema, prepara-se o conteúdo por meio de leitura, pesquisa, coletânea de material, debate, resumos, discussões, por exemplo, e aproveita-se para dedicar algum tempo ao ensino de gramática ou léxico de forma contextualizada.

A execução de tarefas presumidamente permite ao aprendiz ordenar raciocínios, expressar opiniões, fazer listas, fazer escolhas, justificar escolhas, encontrar e sugerir soluções, relatar acontecimentos, resumir, questionar, etc. Finalizando-se com a pós-tarefa com comentários, levantamento de dados, apresentação do que viu, ouviu, observou e concluiu (oral e/ou escrita) numa sequência didática organizada de maneira sistemática em torno de um gênero textual, o que permitirá que o aluno fale ou escreva de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A partir das propostas de Willis (1996, 1997, 2001, 2007), sugere-se as etapas da tarefa como se seguem.

- A pré-tarefa:

Durante a pré-tarefa, o aluno é apresentado ao tópico que será discutido ou à tarefa. Nesse estágio, o papel do professor é introduzir o tópico e dar aos alunos instruções claras sobre o que eles terão que fazer durante a etapa da tarefa. O professor pode ajudar os alunos a lembrar de alguns itens linguísticos que possam ser úteis.

Esta fase inicial oferece uma exposição útil que ajuda os alunos a reconhecer e recordar palavras e frases relevantes. O tempo de preparação os ajuda a pensar nos tipos de coisas que eles podem dizer, e parece resultar em melhor qualidade de uso da linguagem na fase de tarefa.

Os alunos podem fazer anotações e passar algum tempo preparando-se para a próxima etapa: o ciclo da tarefa.

- A tarefa

Depois de ser exposto à língua e à atividade proposta, os alunos passam para a fase mais importante desse método: o ciclo da tarefa. Essa fase é composta por três partes: tarefa, planejamento e relatório. Durante a primeira etapa, os alunos completam a tarefa em pares ou pequenos grupos usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto o professor monitora e oferece motivação para sua realização.

Realizada a tarefa, os alunos passam para o próximo estágio: o planejamento do relatório. Durante essa etapa, os alunos preparam um curto relatório, oral ou escrito, relatando para a turma o que foi discutido durante a tarefa. Os alunos então praticam o que eles vão dizer nos seus grupos. Enquanto os alunos planejam o relatório, o professor está disponível para que os alunos peçam conselhos ou esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas linguísticas que porventura eles possam ter.

Com o planejamento feito, os alunos partem para a última etapa do ciclo da tarefa: o relatório. Durante este estágio, os alunos relatam para o resto da classe os seus achados durante a tarefa. Esse relatório é preferencialmente oral, mas também pode ser escrito. O professor escolhe a ordem em que os alunos apresentarão seus relatórios e pode dar o *feedback* sobre o seu conteúdo. Nessa etapa o professor pode

gravar os alunos ou reproduzir gravações para que possam comparar e avaliar seus desempenhos.

Uma tarefa que se pressupõe comunicativa deve permitir ampla oportunidade de uso e rica exposição à língua alvo, através de etapas que permitam interação entre os aprendizes; deve ser desafiante e motivadora, conta com um objetivo a ser atingido e, finalmente, deve ter livre uso da língua alvo, isto é, o aprendiz não deve ficar condicionado ao uso de uma forma específica para atingir a meta da tarefa.

Por conseguinte, essas são algumas das perspectivas de um processo de ensino/aprendizagem com características complexas e que demandam uma abordagem complexa. Uma abordagem em sala de aula que seja flexível, adaptável e sensível à dinâmica do contexto e às suas particularidades. Leva-se em conta que este é um ambiente ideal de ensino/aprendizagem e que, na prática, apesar do interesse e dos esforços, por causa das diferenças e dos obstáculos encontrados, nem sempre é possível de ser alcançado.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o fim de atingir o objetivo geral deste estudo, assim como de responder às perguntas de pesquisa, realizou-se uma pesquisa qualitativa-interpretativa, do tipo teórica e aplicada, de natureza exploratória por meio de um estudo de caso e com base nas propostas de Yin (2001, 2016); Gerhardt e Silveira (2009); Marconi e Lakatos (1999, 2003); Prodanov (2013) e Deslandes e Minayo (2007).

A seguir, delinea-se o motivo da eleição metodológica, assim como o contexto em que a pesquisa foi realizada, a descrição dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e das considerações éticas que nortearam a execução da pesquisa aqui detalhada.

3.1 Natureza da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa-interpretativa, do tipo teórica e aplicada e de natureza exploratória, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema levantado, com vistas a torná-lo mais explícito, por meio de análise das Diretrizes Curriculares dos CILs e revisão bibliográfica relacionada à Teoria da Complexidade, à Abordagem Complexa, ao ELBT e à tarefa pedagógica, buscando identificar as bases teóricas desses construtos e através da análise de um estudo de caso. Esta pesquisa baseia-se, entre outros autores, nas teorias metodológicas presentes nos estudos de Yin (2001, 2016); Gerhardt e Silveira (2009); Marconi e Lakatos (1999, 2003); Prodanov (2013) e Deslandes e Minayo (2007).

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos. Os conceitos podem tentar explicar processos sociais. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa geralmente foca no significado dos eventos da vida real, como os outros a vivem e veem, não apenas na ocorrência dos eventos ou como os pesquisadores conjeturam ou esperam que ela seja. Por sua própria natureza, a pesquisa qualitativa é particularista. “Compreender as nuances e os padrões do comportamento social só resulta do estudo de situações e pessoas específicas, complementado por cuidadosa atenção às condições contextuais específicas” (YIN, 2016, p. 100).

Na pesquisa qualitativa podem funcionar práticas como:

1. O uso de delineamentos de pesquisa flexíveis em vez de fixos, abrangendo escolhas, tais como reforçar a validade de um estudo, selecionar as amostras a serem estudadas e preocupar-se em generalizar.
2. A coleta de dados “de campo” – apropriadamente tentando capturar condições contextuais, bem como perspectivas dos participantes – resultantes de seu próprio trabalho de campo e examinando os diários, jornais, textos, fotografias, ou outros artefatos associados aos próprios participantes.
3. A análise de dados não numéricos – inclusive escolhas sobre usar ou não vários tipos de programas de computador.
4. A interpretação dos resultados de um estudo qualitativo, que pode envolver generalizações convencionais desafiadoras e estereótipos sociais (YIN, 2016, p. 30).

Para Yin (2016), a amplitude do que se chama pesquisa qualitativa abrange um mosaico de orientações, bem como de escolhas metodológicas. Três condições em especial contribuem para o mosaico: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. Cada condição pode envolver escolhas extremas, muitas vezes envolvendo considerações filosóficas e não apenas metodológicas. Entretanto, entre os extremos existe uma ampla gama de posições aceitáveis. As três condições juntas, portanto, formam grande parte do mundo multifacetado da pesquisa qualitativa (YIN, 2016, p. 30-31).

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam, e a divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, objetos de estudo etc. Além de ser qualitativa, a presente pesquisa pretende ser do tipo aplicada: caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, os resultados são aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 50), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais (GIL, 2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Assim sendo, a presente pesquisa analisou uma tarefa aplicada concomitante ao livro didático (LD) no CILT com o fim de colaborar com a busca de ações didáticas voltadas ao mundo real que tornem as aulas mais produtivas e significativas tanto para o professor quanto para o aluno.

Para a execução dessa pesquisa qualitativa, escolheu-se um estudo de caso por se tratar, como descreve Yin (2001), de uma investigação de um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, e quando, deliberadamente, se quer lidar com condições contextuais. E acrescenta que como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. O pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados como poderia controlar quando utiliza outras estratégias de pesquisa (YIN, 2001, p. 21).

O poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou de acordo com uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39).

Conseqüentemente, escolheu-se o estudo de caso por se tratar de um contexto específico, de características individuais, em atuação real, sem se pretender controlar o ambiente, com variedade de instrumentos (documentos, observações, questionário) que possibilitem compreender o ponto de vista dos participantes e apresentar uma perspectiva interpretativa do investigador.

Como material de análise documental e para ajudar a extrair informações e responder aos objetivos desta pesquisa, utilizou-se o projeto político pedagógico (PPP) do CILT, o documento de diretrizes dos CILs mencionado anteriormente nesta pesquisa e o livro didático utilizado como base da prática pedagógica pela referida UE. Esses documentos foram submetidos à análise e investigação por se tratarem de documentos basilares que norteiam os princípios teóricos e as práticas pedagógicas da escola.

Mediante o exposto, a análise dos documentos foi feita a partir dos seguintes aspectos apontados por Lüdke e Andre (1986):

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu

conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os registros para análise desta pesquisa foram feitos por meio de fichas, de imagens, da observação da ação didática e da aplicação da tarefa, do questionário com perguntas abertas e de entrevistas informais, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) são geralmente utilizadas em estudos exploratórios, a fim de possibilitar ao pesquisador um conhecimento mais aprofundado da temática que está sendo investigada e “pode fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, a seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72) e também entrevistas não-estruturadas, nas quais a entrevistada fala livremente, mostra e dá uma visão geral de seus planos de aula e dos assuntos e conteúdos que planeja abordar.

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública situada no Distrito Federal, mais precisamente em Taguatinga, conforme localizada no mapa abaixo. A escola escolhida é o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga – CILT, responsável por ministrar aulas no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) com opção de espanhol, francês, inglês e japonês, e conta hoje com aproximadamente 5 mil alunos na unidade, nos períodos matutino, vespertino e noturno, de segunda-feira a sexta-feira.

Figura 1 - Mapa do DF e suas Regiões Administrativas



Fonte: [wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal\(Brasil\).png](https://wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal(Brasil).png)

O CILT atende alunos oriundos da rede pública do ensino fundamental II ao ensino médio e da comunidade- pessoas escolarizadas ou em processo de escolarização - quando há vagas remanescentes (Lei Distrital 5.536/2015). Assim, estudantes de escolas militares, da rede de ensino privado, assim como a comunidade podem concorrer a vagas nos CIL em atendimento à Lei Distrital 5.536/2015, após o processo de matrícula dos estudantes da rede pública.

Conforme documento de Diretrizes Pedagógicas para os Centros Interescolares de Língua do DF de 2019, nos CILs existem dois Currículos: o Pleno e o Específico, ambos destinados à complementação do Currículo da Educação Básica de estudantes regularmente matriculados em escolas públicas regidas pela SEEDF. O primeiro destina-se àqueles que ingressam nos CILs a partir do 6º ou do 8º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de possuir duas portas de entrada, o currículo Pleno não se configura como dois currículos. Os dois primeiros semestres (1A e 1B) estão voltados à sensibilização para aprendizagem de línguas, pois neles são acolhidos os estudantes que acabaram de iniciar seu percurso formativo nos anos finais, ou seja, do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Esses, ao final do período de sensibilização, são

incorporados ao semestre 1C, juntamente com os estudantes do 8º e do 9º ano que estão iniciando sua aprendizagem de línguas nos CIL. O segundo (Específico) está voltado a estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º segmentos)²⁴.

Quadro 1 - Currículos dos CILs

Currículo Pleno (6 anos)	1A, 1B, 1C, 1D CICLO 1	2A, 2B, 2C, 2D CICLO 2	3A, 3B, 3C, 3D CICLO 3
Currículo Específico (3 anos)	E1, E2, E3, E4, E5, E6		

Fonte: Quadro elaborado pela autora

3.2.1 Aspectos considerados para formação de turmas

A faixa etária e o nível de escolarização são levados em consideração na formação de turmas, com primeira formação composta por alunos advindos da rede pública de ensino do Distrito Federal e, em um segundo momento, por alunos oriundos das escolas particulares ou da comunidade²⁵. Observados tais critérios, os seguintes aspectos são considerados para a formação de turmas nos CILs conforme diretrizes dos CILs:

- 1) Na formação de turmas, o agrupamento de estudantes com deficiências e/ou transtornos - TGD/TEA ou TFE (TDA/H, DPAC, Dislexia, TOD, TC, etc.) – deverá ser feito com a participação dos (as) profissionais das Equipes de Apoio (SEAA, AEE, SOE), não podendo ser alterado sem anuência prévia das UNIPLAT/UNIEB.
- 2) Para completar turmas, as vagas devem ser disponibilizadas, primeira e obrigatoriamente para os estudantes da rede, no caso da dupla opção e, em seguida, para as matrículas novas.
- 3) A constituição de turmas obedece a limites máximos e mínimos de estudantes por turma, a partir de critérios pedagógicos, respeitada a capacidade física da sala de aula, condições adequadas para o bem-estar dos estudantes, incluindo ventilação, luminosidade, acessibilidade

²⁴ Fonte: documento das Diretrizes para os Cils de 2019.

²⁵ Considera-se “comunidade” toda e qualquer pessoa que queira participar do sorteio de vagas remanescentes que acontece por meio eletrônico e transparente, uma vez a cada semestre ou duas vezes ao ano. Fonte: www.ciltaguatinga.com.br.

e mobilidade, de modo a garantir o direito de continuidade e terminalidade dos (as) estudantes.

- 4) Programas e projetos especiais terão indicação própria de enturmação, observando o quantitativo de estudantes com deficiência e /ou transtornos.

3.2.2 *Diretrizes pedagógicas dos Centros de Línguas*

As Diretrizes Pedagógicas constituem o documento que fornece bases legais e filosóficas para a articulação, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Político-pedagógicos das Unidades de Ensino (UE). Como o próprio documento salienta, as Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas são resultado de um ano de atividades realizadas por um Grupo de Trabalho (ORDEM DE SERVIÇO Nº 03/SUBEB/SEEDF, DE 12 DE MARÇO de 2018) formado por representantes de todos os Centros Interescolares de Línguas (CIL) e profissionais atuantes nas instâncias intermediária e central da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsáveis por seu acompanhamento pedagógico, e contam com contribuições de colaboradores internos e externos.

Ressalta-se ainda que o documento foi construído de forma democrática e reflexiva, objetivando orientar o trabalho pedagógico dessas escolas de natureza especial dentro de uma perspectiva de rede e está alinhado com os marcos orientadores da rede pública de ensino do DF.

O documento destaca que, tanto os objetivos quanto a função social estão em consonância com o que estabelecem os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento²⁶ e mantêm o foco nas aprendizagens e nas estratégias que possibilitem que os estudantes se tornem mais autônomos em seu processo de aprendizagem/aquisição²⁷ de um novo idioma. E explicita:

Afinadas com abordagens contemporâneas de ensino de línguas, estas Diretrizes têm o foco na aprendizagem, a centralidade no sentido e o desenvolvimento temático como princípios que devem permear a

²⁶ Programa Currículo em Movimento – <http://portal.mec.gov.br/programa>.

²⁷ Por questões práticas e de limitação de espaço, os termos não serão usados de formas distintas nesta dissertação. (N.A).

estruturação curricular e a organização escolar nos CIL. (DIRETRIZES CILs, 2019, p.10)

3.2.3 *Função Social dos CILs*

Conforme as Diretrizes dos CILs (2019), os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia.

3.2.4 *Objetivos gerais dos CILs*

Em conformidade com as Diretrizes, os CILs têm como objetivo promover com os estudantes a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural.

3.2.5 *Objetivos Específicos dos CIL*

Como Centros de Línguas que buscam a excelência e atender aos anseios de toda comunidade escolar, assim como da sociedade, os CILs têm como objetivos específicos regidos por suas diretrizes:

- Propiciar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a competência comunicativa nos diversos espaços de interação social, familiar, nas relações no mundo do trabalho e em espaços de aprendizagem diversos.
- Incentivar o uso de estratégias de aprendizagem com vistas à formação para a autonomia do estudante.
- Preparar os estudantes para interações em práticas sociais reais de uso de língua que requeiram conhecimentos linguísticos específicos, em concordância com o Art. 1º inciso II da Lei 9394/96(LDB).

- Possibilitar o contato do estudante com outras culturas por meio da aprendizagem/aquisição e do uso da língua.
- Propiciar a aprendizagem/aquisição de outra língua de forma inclusiva e com qualidade social, visando o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral do estudante.
- Contribuir para a formação autônoma e integral do estudante com base nos eixos “sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos”, permitindo-lhe sua inserção numa cidadania plena.

3.2.6 Perfil do Professor de CIL

As diretrizes preconizam que o docente atuante no CIL deve ser um constante pesquisador, cuja formação reflexiva e contínua permita acompanhar as dinâmicas das relações no mercado e no mundo do trabalho. Esse profissional deve, entre outras coisas, estimular e provocar nos estudantes o interesse para que se apropriem de ferramentas e recursos para seu desenvolvimento linguístico-cultural. E acrescenta que seu papel é de grande importância para a garantia de avanços e progressos no processo educativo de elaboração e reelaboração da consciência social e linguística que ocorre nos percursos formativos dos CIL.

As Diretrizes Pedagógicas dos CIL tratam ainda das coordenações pedagógicas coletivas e por área, da formação continuada, do uso de tecnologias, de parcerias e projetos, dentre outros aspectos que envolvem o corpo docente e que contribuem significativamente para seu desenvolvimento e progresso na área.

3.3 Participantes da Pesquisa

Como participante de pesquisa, contou-se com a colaboração da professora regente que possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2016), Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2007 - 2008), graduação em Letras Tradução Inglês-Português pela Universidade de Brasília (1994) e graduação em Letras Inglês pela Universidade Católica de Brasília (2004), assim como vários cursos de menor duração que visam sua formação continuada na área.

Atualmente é professora de inglês na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com mais de vinte anos de atuação em sala de aula, possui experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia educacional, ensino de língua inglesa, pedagogia de projetos e aprendizagem colaborativa. Já foi coordenadora e supervisora pedagógica. Ela é participativa, atuante e colabora na elaboração de projetos comuns da unidade escolar, assim como na execução dos mesmos.

Os alunos participantes da pesquisa formam a turma com aulas de segunda e quarta-feira, das 13h30 às 15h30, matriculados no segundo semestre de 2019, no nível 3A. Na lista de chamada, estão matriculados 22 alunos, dos quais 20 são frequentes. Alguns casos com frequentes atrasos ou ausência. Assim, a média de alunos por aula é de 17 alunos. Do total de alunos frequentes, 11 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, na faixa etária entre 14 e 17 anos, moradores da região e estudantes do ensino médio em escola pública.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Esta seção apresenta os instrumentos empregados na obtenção de dados para atingir os objetivos desta pesquisa. Para isso, utilizou-se os seguintes instrumentos: análise documental, tanto do livro didático como dos documentos internos da unidade de ensino (UE), como o projeto político pedagógico (PPP) da escola, seus regulamentos e suas diretrizes; observação da ação-didática, anotações de campo e registros fotográficos e questionário.

A seguir, apresentamos os mencionados instrumentos usados na pesquisa.

3.4.1 O livro didático

A partir dos anos 1970, houve uma grande mudança de uma abordagem centrada na linguística para uma abordagem mais comunicativa. Isso fez da competência comunicativa o objetivo do ensino da língua ao reconhecer a interdependência entre língua e comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2004, p. 121).

Nos dias de hoje, além da preocupação com as estruturas linguísticas, da forma, das funções e das interações com os contextos e do desenvolvimento das

competências, há uma percepção maior da necessidade de se construir no discurso, de um modo geral, ações sociais e culturais contextualizadas e significativas para que haja uma visão crítica da linguagem, na qual linguagem e sociedade sejam vistas como indissociáveis e que a linguagem seja tratada como parte integral dos processos sociais.

Como bem destacou Halliday (1989), “a linguagem e o seu ensino não podem ficar encerrados em exercícios de habilidades orais, de leitura, escrita ou compreensão. A linguagem é muito mais do que isso. Ela é plural, variável e, muitas vezes, não delimitada”.

Kumaravadivelu (1994) classifica os métodos de ensino da linguagem em três grupos: os métodos centrados na linguagem, como os audiolinguismos, que procuram trabalhar estruturas linguísticas por meio de exercícios que focalizam a forma, por meio de estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, no intuito de ajudar na proficiência do aluno e a exercitá-los até chegar a uma internalização; os métodos centrados no aprendiz, como os métodos comunicativos, que procuram trabalhar noções comunicativas por meio de atividades centradas em funções e por meio das quais o professor introduz itens formais e funcionais para incentivar o aluno a praticá-los até que os internalize; e os centrados na aprendizagem, como as abordagens naturais, que promovem interações abertas, por meio de tarefas de aprendizagem da linguagem.

Em um processo de ensino-aprendizagem, no qual a aprendizagem está centrada, como na classificação de Kumaravadivelu (1994), é inegável a importância substantiva que os materiais didáticos adquirem no processo e a consequente necessidade de avaliação desses instrumentos, que são os protagonistas da ação pedagógica, para a inovação educacional, na busca por melhores métodos de ensino e aprendizagem. Portanto, como forma de contribuição, faz-se, na presente pesquisa, uma reflexão crítica e teoricamente embasada sobre a relação ensino-aprendizagem mediada pelo livro didático.

Almeida Filho (1994) defende que a seleção de material didático não deve ser intuitiva, sendo preciso que professores tenham o devido preparo para fazê-lo através de reflexões e estudos. Bohn (1988) afirma que a avaliação preliminar do LD é importante para que necessidades e características específicas possam ser priorizadas e deve levar em consideração a idade dos alunos, expectativas do uso da LE, objetivos de ensino, entre outros.

Cunningsworth (1995) propõe que a escolha de livros didáticos deve ser menos baseada em impressões e mais baseada em itens que possam ser, de fato, observados no livro e na situação de ensino e de aprendizagem. A partir dessas colocações, pode-se afirmar que é necessário que haja no LD o compromisso do autor com a comunicação linguística, com a linguística realista, com temas interessantes e adequados, com a contextualização do material linguístico, com a apresentação das situações /contextualizações, com a presença de diálogos, com a identificação de interlocutores da interação, com a presença de elementos culturais, e com uma orientação integrativa do ensino e da aprendizagem.

É preciso que haja também no LD uma preocupação com o conteúdo linguístico, com a seleção e gradação de conteúdo, com o trabalho com as habilidades comunicativas, com os tópicos e os valores sociais relacionados, com a metodologia, e ainda a consideração de diferentes variedades da língua falada, a integração de habilidades, com o relacionamento do ensino da língua com a cultura do aluno. Este não é um processo automático e nem totalmente objetivo, pois ele envolve, dentre outras coisas, julgamentos, conhecimento prévio e formação profissional.

Como afirma Lajolo (1996), em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos. Sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. A autora sugere que o LD é fator determinante de conteúdos e que o mesmo condiciona estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, “o *que se ensina e como se ensina o que se ensina*”. E, continua a autora, “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p. 4). Dirigido tanto ao professor quanto ao aluno, o LD deve favorecer a aprendizagem.

Esta pesquisa analisou, procurando responder as perguntas levantadas sobre o LD, página por página e fazendo a correlação do tema e das atividades propostas, de forma pormenorizada, a unidade 5 do volume 3 (LD) da coleção *Smart Choice* - terceira edição, uma vez que a ação didática na qual foi aplicada a tarefa analisada e o questionário foram contextualizadas com a unidade mencionada.

3.4.2 *Observação da ação didática*

Segundo Reis (2011), especialmente durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. O autor ressalta que a observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa; e tanto professores observados como observadores beneficiam-se da observação e da discussão de aulas, pois essa prática desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

Trata-se da oportunidade de experienciar diferentes agências e perceber as relações de alteridade, ou seja, as relações entre o indivíduo e o outro e a possibilidade de, ao se ver no outro, o indivíduo refletir sobre si mesmo, e se transformar continuamente. (NODARI; ALMEIDA, 2012, p. 33)

A observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos. Ela cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores e pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades diferentes (REIS, 2011). A natureza e as limitações das observações precisam ser consideradas, pois ensinar é uma atividade complexa e dinâmica; e durante uma aula muitas coisas podem ocorrer simultaneamente. Mesmo o observador mais atento pode não perceber todas as variáveis. Isso sem considerar a própria presença de um observador que pode influenciar o andamento de uma aula (RICHARDS; FARRELL, 2011).

Concorda-se com Reis (2011) quando salienta que sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência, como a ocasionada pela observação, limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. O desenvolvimento profissional dos professores pode decorrer tanto em contextos formais (envolvendo a partilha e a discussão de

ideias acerca da prática de ensino e das suas bases teóricas) como através da reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos seus colegas. “Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.” (REIS, 2011, p. 53).

Cumpre ressaltar ainda que a observação de aulas viabiliza o desenvolvimento didático-pedagógico e o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo. Estes aspectos são necessários ao exercício da profissão de professor de línguas e à manutenção de uma postura continuamente questionadora e transformadora (NADORI; ALMEIDA, 2012, p. 26).

Algumas finalidades da observação de aulas, entre outras, são:

1. Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
2. Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.
3. Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
4. Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades. (REIS, 2011, p.12)

Tonon (1996) evidencia que a observação se constitui num instrumento com o potencial de fazer emergir da prática de sala de aula a percepção de questões importantes do seu âmbito e possibilitar o crescimento do professor em direção àquelas ações pedagógicas que auxiliam na aproximação de uma prática frutífera. Ela possibilita o aperfeiçoamento do professor-observador e favorece um conhecimento maior do que ocorre nas suas aulas.

Allwright (1988) declara que o caminho para as respostas a nossas perguntas, sejam elas feitas por nós como professores, formadores de professores ou como pesquisadores, está primeiramente no estudo sistemático dos eventos de sala de aula de línguas. A observação é um procedimento de manutenção de um registro de eventos de sala de aula, de tal forma que ele possa ser estudado posteriormente.

Para este estudo foram observadas 10 aulas (5 aulas para adaptação dos alunos, da professora e da pesquisadora e voltadas à ação didática como um todo e 5 aulas especificamente voltadas à unidade 5, na qual ocorreu a aplicação da tarefa) ao longo do segundo bimestre do segundo semestre de 2019, do período de 02 de

outubro de 2019 a 27 de novembro de 2019. As aulas de revisão para avaliação, assim como aulas para aplicação de tais avaliações, foram excluídas das análises por não serem parte do foco da pesquisa.

A observação da ação didática deu-se de forma direta, não-participante ou sistemática, também conhecida como observação passiva, por meio de anotações, fichamento e registros fotográficos na sala de aula onde se deu a coleta de dados para posterior análise. Objetivou-se uma observação passiva pois, nesse tipo de observação, o pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Ele presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 74).

3.4.3 *Questionário*

A aspiração é que o questionário aplicado traga as informações desejadas em um conjunto de perguntas específicas, por meio de respostas qualitativas, com levantamento de opiniões, sentimentos, crenças, com questões abertas que não sugerem qualquer tipo de resposta, ao contrário, as respostas são dadas pelas palavras do respondente.

A estrutura das perguntas consta de palavras simples e comuns, que procuraram estar de acordo com o nível de vocabulário do respondente. Maia (2020) chama a atenção para o ponto de partida da análise de conteúdo de um questionário, quando afirma que “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, da qual se obtém significado e sentido” (MAIA, 2020, p. 37). Assim, é o que o presente questionário procura obter: significado e sentido a partir da visão dos alunos da forma mais imparcial possível.

Nas questões abertas, as respostas não estão fixadas de antemão; o entrevistado é livre de responder do modo e nos termos que lhe aprouver no espaço reservado para o efeito. Quando corretamente elaboradas, as questões abertas permitem-nos obter informações sobre vastos domínios. Ajustam-se à abordagem de temas delicados e tornam-se imprescindíveis sempre que não é possível prever o elenco das respostas possíveis. Em contrapartida, a sua formulação requer especial cuidado e o seu processamento, complexo e moroso, exige, normalmente, o recurso à análise de conteúdo (GONÇALVES, 2004, p. 84).

Procurou-se, no questionário, fazer questões específicas e precisas para que, sem opiniões ou dicas da pesquisadora, os respondentes pudessem refletir e se sentirá vontade para responder às perguntas formuladas. O mesmo não foi muito longo, pois como afirma Maia (2020), a formulação de um questionário exige bom senso e devem prever um tempo possível de ser respondido com atenção e dedicação dos participantes, com fonte e tamanhos legíveis e de uso corriqueiro para os participantes. “Também é recomendável dizer ao participante que não se trata de uma prova, uma avaliação, mas sim um levantamento de opinião ou algo que não dê mais ansiedade ao responder” (MAIA, 2020, p. 23).

Segue abaixo o modelo do questionário elaborado pela pesquisadora, aplicado no último dia de observação das aulas, uma única vez e referente à tarefa executada pelos alunos do grupo 3A, intermediário, segunda e quarta do primeiro horário, turma do segundo semestre de 2019.

Quadro 2 - Perguntas do questionário

Questão nº 1:	O que seu grupo inventou? Quais etapas você seguiu (o que fez antes, durante e após a apresentação da invenção)?
Questão nº 2:	O que achou dessa tarefa? Por quê?
Questão nº 3:	Você já fez alguma tarefa parecida com esta antes? Qual?
Questão nº 4:	Você gostaria de fazer este tipo de tarefa outras vezes? Explique.
Questão nº 5:	Qual foi a parte mais fácil da tarefa? E a mais difícil?
Questão nº 6:	O que você gostaria de fazer em sala de aula, ou já faz, que você acredita que ajuda ou poderia ajudar na sua aprendizagem e consequentemente na sua competência comunicativa dentro e fora de sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora

3.5 Período de coleta de dados

O cronograma de coleta de dados desta pesquisa se deu em um período de aproximadamente dois meses para possibilitar observar a ação didática como um todo, auxiliar na observação dos alunos e da professora e da dinâmica da sala de um modo geral. No período como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Cronograma da coleta de dados

Data	Instrumento	Observação
02/10/2019 a 27/11/2019	Observação da ação didática	Total de 10 aulas observadas.
27/11/2019	Aplicação do questionário	Aplicado em um dia.

Fonte: Elaborado pela autora

3.6 Procedimento de Análise dos Dados

Sabe-se que os procedimentos para interpretação e análise de dados devem ser transparentes e sistemáticos (YIN, 2016) e também que “a tarefa aparentemente natural de fazer uma descrição torna-se uma questão interpretativa” em Lawrence-Lightfoot e Davis (1997) citado por Yin (2016, p. 31), pois uma pesquisa qualitativa e de caráter social, não está destituída do olhar e das experiências vividas pelo pesquisador. Porém, a presente análise será apresentada de forma mais objetiva e imparcial possível.

Estão presentes nesta pesquisa a análise do livro didático, por meio de sua apresentação, abordagem e conteúdos, com ênfase na unidade 5 do volume 3, na qual foi analisada cada página da unidade para verificar suas funções e na qual foi aplicada a tarefa analisada. A análise da observação da ação didática aconteceu no decorrer do segundo bimestre na turma de 3A (2/2019) por meio de anotações e registros fotográficos e entrevista informal com a professora, com enfoque na execução da tarefa. Finalmente pela análise do questionário respondido pelos alunos, a partir do levantamento e comparação das suas respostas. Instrumentos utilizados para análise e conclusões desta pesquisa.

3.7 Considerações éticas

Ao considerar os aspectos éticos de uma pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009) chamam a atenção para o fato de que a avaliação da relação risco-benefício deve ser feita por meio de dados internacionais e locais. A forma de obtenção do *Consentimento Informado* deve ser descrita, e o modelo do *Termo de Consentimento* que será utilizado deve ser anexado ao projeto. Os autores da pesquisa também devem assegurar a *preservação dos dados*, a *confidencialidade* e o *anonimato* dos indivíduos pesquisados. Quando o projeto utilizar dados secundários, como, por exemplo, dados de prontuários de pacientes ou de bases de dados, os pesquisadores

devem comprometer-se formalmente com a *garantia da privacidade* dessas informações.

Prodanov e Freitas (2013, p. 45) dizem que ética é “a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta”. Para conduzir este trabalho e manter os devidos cuidados éticos e de pesquisa, todos os autores pesquisados foram referenciados.

A primeira consideração ética tomada foi o pedido de permissão para a realizar a pesquisa, junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio de Carta de apresentação do projeto de pesquisa da Orientadora para a SEEDF (cf. Anexo A). Apresentou-se brevemente a pesquisa sobre o Uso de tarefas no ensino de inglês como língua estrangeira sob a perspectiva da TC à Secretaria de Estado de Educação (cf. Anexo B).

Também foi solicitada a permissão para fazer a pesquisa à Coordenação de Ensino e à unidade de ensino (CILT). E, no sentido de preservar a integridade e privacidade dos participantes, os mesmos tiveram seus dados publicados mediante autorização expressa (cf. Apêndice B), com anonimato de informações preservado e suas identidades omitidas.

Por fim, levou-se em consideração o que Leffa (2001) enfatiza sobre o compromisso da Linguística Aplicada com a sociedade e afirma que quando se faz pesquisa nessa área, é imprescindível que os resultados voltem para os participantes e para a instituição na qual o estudo foi realizado. Por esse motivo, antes da defesa desta dissertação, os resultados da pesquisa foram entregues à participante da pesquisa para sua apreciação e comentários e por entender que a mesma deve ser envolvida em todo o processo da pesquisa e não somente na coleta de dados.

Após a apreciação da pesquisa pela banca examinadora, a mesma será encaminhada à instituição na qual o estudo foi realizado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a análise, recorda-se que o objetivo geral desta pesquisa é, por meio da observação e análise dos instrumentos coletados, à luz da Teoria da Complexidade e do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), verificar o papel da tarefa, como ela pode ser usada e sua relevância em uso conjunto com o LD no ensino de inglês como LE, e assim buscar responder às perguntas referentes aos objetivos específicos desta pesquisa:

- 1) Como as tarefas são conduzidas em uso conjunto com o livro didático adotado pelo CILT em sala de aula?
- 2) Como as atividades propostas no âmbito da tarefa estão contextualizadas e relacionadas ao mundo real?
- 3) Como os alunos reagem às tarefas implementadas concomitante ao livro didático e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade?

Para responder às perguntas de pesquisa, foram analisados o livro didático, mais precisamente a unidade 5 do volume 3 da coleção *Smart Choice* terceira edição, a ação didática na qual foi aplicada a tarefa analisada e o questionário.

4.1 Análise do Livro Didático

Um LD precisa ser coerente com a realidade, deve construir significado a partir de valores desejáveis e direcionar, endossar indiretamente valores, atitudes e comportamentos éticos, coerentes e esperados em um grupo social. Conforme nos ensina Lajolo (1996):

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (p. 5)

Não obstante, o livro didático, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula. (p. 6)

Nem todos os livros estão sempre certos sobre tudo. Em várias situações é preciso ir além do que diz o livro, e na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está nos livros. (p. 8)

Lajolo (1996) encoraja o professor a substituir exercícios e atividades ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico.

Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (p. 9)

Este estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula. Tal descentralização precisa, obviamente, articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático (p. 8 e 9)

A autora também corrobora a ideia de que o modelo hoje vigente pode coexistir com outros, multiplicados pelo recurso às diferentes mídias que favorecem diferentes linguagens, e sugere que o LD dialogue com vídeos, bancos de dados, imagens, bibliografias *online* etc.

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro. (LAJOLO, 1996, p.9)

Para Ezeiza (2009), a posição mais difundida não renegaria os materiais como instrumentos de ensino, mas defenderia uma oferta suficientemente ampla e específica que permita aos professores articular diferentes tipos de recursos de acordo com as necessidades particulares de cada grupo de alunos; sempre guiado por uma concepção flexível e dinâmica de ensino e aprendizagem.

Ernesto Martín Peris, por sua vez, defende, nas conclusões de sua pesquisa de doutorado (MARTÍN PERIS, 1999, p. 471-473), um modelo manual "flexível e

maleável", que abre vários caminhos para aprender através de "conteúdo sugestivo" e que, como "caixa de ferramentas", fornece aos usuários uma série de instrumentos compatíveis com "outras formas de fluxo linguístico e de experiência" que podem ser úteis para a aprendizagem.

Da mesma forma, Rubdy (2003, p. 41) fala sobre a necessidade de materiais que agradem à responsabilidade, criatividade e comprometimento dos professores e que promovam a iniciativa e a receptividade dos alunos. Nesse sentido, sua principal tarefa seria, não tanto, fornecer conteúdo de aprendizagem; mas, sim, estimular e otimizar as contribuições que professores e alunos fazem para o processo ensino-aprendizagem. Sempre partindo das premissas de "liberdade", "criatividade" e "oportunidade".

Com vistas a verificar as possibilidades de integração do livro didático com o desenvolvimento da tarefa proposta sob a perspectiva de abordagem complexa, tomou-se como base para a análise do LD e mais especificamente do capítulo que integra essa pesquisa, o questionário formulado, a partir do guia do PNLD de 2015, por Silva, Parreiras e Fernandes em seu trabalho intitulado "Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise" (2015, p. 368-369), com adaptações, no intuito de observar os seguintes aspectos: o projeto gráfico-editorial, os textos, a compreensão leitora, a produção escrita, a oralidade, os elementos linguísticos, as atividades propostas, a contextualização e a tipologia das mesmas, os aspectos interculturais e as práticas culturais e sociais presentes no LD. De modo a observar como se apresentam, sua presença ou ausência e levando em consideração a faixa etária e escolarização dos alunos.

A partir do exposto, foram elaboradas as seguintes perguntas com o fim de guiar análise do LD em questão:

Quadro 4 - Perguntas de interesse sobre o LD

1. Como são apresentados e qual a funcionalidade da organização dos conteúdos de cada unidade?
2. Como são apresentadas as imagens no que se refere a sua qualidade gráfica e correlação com os temas propostos?
3. Quais são os materiais de apoio, como indicação de leitura complementar, livro digital, acesso aos OEDs (Objetos Educacionais Digitais) oferecidos?
4. Como são abordados os temas, assuntos e aspectos relacionados ao mundo real, cultural e social dos alunos e suas identidades?

5. Como são apresentados e quais são os diferentes tipos de estratégias de ensino/aprendizagem presentes na unidade?
6. Quais os propósitos e finalidades das atividades propostas, em qual contexto de comunicação e de que forma elas contribuem para que o aluno faça uso da língua de forma crítica?
7. Como são trabalhadas as 4 habilidades no processo de aprendizagem da língua estrangeira?
8. Como estão selecionados, articulados e contextualizados as atividades e os conteúdos no capítulo do LD?

Fonte: Elaborado pela autora

Para nortear esta análise e procurar responder às perguntas formuladas, será levada em consideração a sugestão de Zabala (1995) que avalia que podem ser estabelecidos os seguintes critérios e diretrizes na análise do LD: analisar as sequências de atividades propostas para cada um dos conteúdos, sua progressão e ordem para ver se elas atendem aos requisitos de aprendizagem significativa em relação ao conteúdo estabelecido.

Assim como as contribuições de Parcerisa (1996), que propõe um modelo de análise a partir de uma perspectiva de aprendizagem significativa e funcional. E sugere observar, entre outros, o que o material pretende ensinar, a consistência com os requisitos para a aprendizagem e o tratamento dado a singularidade e diferenças de cada aluno. Para verificar seus aspectos contextuais, de conteúdo e processuais, os usos da linguagem que potencialmente promoverão, as áreas de competência que eles mobilizarão e o tipo de procedimento que sugerem aplicar.

Em suma, trata-se das implicações que resultariam da aplicação dos livros didáticos na realidade da sala de aula em que se destinam a ser utilizados. Sabe-se que uma análise desse porte é muito ampla e não seria possível abordá-la aqui em toda a sua extensão e plenitude. Por isso, tentar-se-á fornecer uma visão geral e um panorama que aborda as questões mais essenciais e relevantes para o escopo da presente pesquisa.

O LD, até o momento da presente análise, adotado pelo CILT para os alunos de inglês do ciclo básico e intermediário (1C ao 3B, ciclo 1, 2 e 3 – correspondente a 4 de 6 anos de curso pleno) é o *Smart Choice*, terceira edição, da editora Oxford. As atividades propostas de todos os 4 volumes com 12 unidades cada (*Starter*, 1,2, e 3) são estruturadas de forma semelhante: do primeiro (*starter/iniciante*) ao último (volume 3) mantêm a mesma ordem, em todas as 12 unidades de cada volume, e em todos os volumes, entrada com vocabulário, segunda página de vídeo com

conversação, terceira página com foco gramatical e exercícios estruturados e atividade de pronúncia, quarta página de compreensão auditiva contendo apenas áudios, quinta página de compreensão escrita e por último uma atividade de produção oral, que pode ser desenvolvida em grupo ou em pares, e atividade de produção escrita proposta em nota de rodapé com instruções no final do livro.

Como forma de complemento, ao final do livro, há, para cada unidade, uma proposta de conversação em dupla, uma proposta de produção escrita, uma complementação do ponto gramatical abordado na unidade, uma pequena lista de palavras presentes na unidade e as transcrições dos áudios. Para cada volume, há um livro de exercícios com várias atividades propostas que seguem a lógica apresentada no livro do aluno (vocabulário, exercícios de gramática, de compreensão auditiva e de texto). O livro do aluno é colorido, possui desenhos e, na maioria das vezes, fotografias de pessoas, lugares e coisas. O livro de exercícios (*workbook*) é em preto e branco.

Os quatro volumes são distribuídos ao longo de 8 semestres do curso, assim em cada semestre cumpre-se um total de 6 unidades (3 unidades por bimestre). Conforme quadro abaixo:

Quadro 5- Divisão da coleção *Smart Choice* por unidade e níveis

Livro: Smart Choice – 3ª ed. – Oxford -volumes	Nível 1ª parte do livro (6 unids)	Nível 2ª parte do livro (6 unids)
Starter (12 unidades)	1C	1D
Smart Choice 1 (idem)	2A	2B
Smart Choice 2 (idem)	2C	2D
Smart Choice 3 (idem)	3A	3B

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta pesquisa, analisa-se a unidade 5 do livro 3 (do aluno ou *student's book*), portanto o último volume da coleção (*Smart Choice*) que faz parte do programa do nível 3A, segundo bimestre. O nível 3A corresponde ao 7º semestre do curso pleno composto de 10 semestres. A unidade em questão foi escolhida por ter sido trabalhada concomitantemente à aplicação da tarefa analisada e integrante desta pesquisa.

Como explicitado, o livro em questão é o volume 3 de 4 volumes (*starter*, 1, 2 e 3), possui 12 unidades, as quais são divididas, em todas as unidades, em vocabulário, conversação, foco gramatical, pronúncia, compreensão auditiva, leitura e compreensão de texto e proposta de trabalho relacionado com o tema da unidade, podendo ser em dupla ou em grupo. Como se pode observar nas figuras abaixo:

Figura 2 - Unidade 5 – Primeira página – Vocabulário

5

Gotta have it!

WARM UP

What can your phone do?

SPEAKING
Discussing technology

GRAMMAR
Infinitives and gerunds

LISTENING
Reviews of apps

READING
Human-like robots

VOCABULARY

1 Look at the picture. What things do you see? Write the correct letter. Then listen and check your answers.

a. sports camera	c. tablet	e. wireless headset	g. smartphone
b. smartwatch	d. 3D printer	f. electronic translator	h. smart glasses

2 PAIR WORK. Answer the questions. Talk about the items in the picture.

1. Which of the items are for entertainment?
2. Which of them are for getting information?
3. Which of them allow communication?

3 PAIR WORK. Ask and answer questions using technology words.

Do you have a smartwatch?

Yes, I do. I bought it online.

VOCABULARY TIP
Make a word-of-the-day calendar. Use the word three times during the day.

smartphone

ONLINE PRACTICE

Fonte: *Smart Choice 3*, p. 30

O vocabulário é apresentado como abertura da unidade e traz, de forma simples e estrutural, o tema que será trabalhado. No caso em questão, o tema é tecnologia. Algumas das palavras apresentadas já fazem parte do vocabulário comum ao universo do aluno.

Figura 3 - Conversação

CONVERSATION



1 Complete the conversation. Then listen and check your answers. Practice the conversation with a partner.

a. under the sofa b. paying bills c. send emails d. emails

Chris Hey, Clare. What are you looking for?
 Clare My smartphone. I can't find it anywhere!
 Chris Oh, that's too bad. You look really upset about it.
 Clare Yeah, I am. My whole life is in there! Phone numbers, pictures,
 1 _____, everything. I've got to find it!
 Chris Have you tried looking 2 _____?
 Clare Yes. What a disaster! I do everything with that phone. I even use it for
 3 _____. And I need it right now to email my boss.
 Chris Wow, your life really is in that thing. I only use my phone to make calls.
 It can't even 4 _____.
 Clare Well, then you should get a phone like mine!
 Chris You're probably right. Hey, here it is! Can I have it?

2 PAIR WORK. Practice the conversation again. Use the ideas below. Add your own ideas.

1	2	3	4
addresses	in your bag	getting directions	take pictures
appointments	behind the chair	finding restaurants	text
_____	_____	_____	_____

Fonte: *Smart Choice 3*, p. 31

Nesta página de conversação, há um vídeo seguido do áudio e da transcrição da conversa que pede para o aluno completar com as palavras que estão no quadro (a, b, c, d) no texto abaixo (1, 2, 3, 4). Em seguida, traz uma proposta de prática de diálogo com substituição por outras palavras de forma sintagmática e dá um espaço para o aluno acrescentar com suas próprias ideias. É possível fazer a atividade de completar sem ouvir o áudio e até mesmo sem ler o diálogo. O diálogo procura fazer uma contextualização, entre o vocabulário apresentado e o ponto gramatical que virá logo em seguida.

Figura 4 - Prática da língua (foco gramatical)

LANGUAGE PRACTICE

Infinitives and gerunds	Grammar Reference page 129
<p>Infinitives I use it to pay bills. I need it to email my boss.</p> <p>Infinitive phrases I bought an electronic translator (in order) to help me learn Spanish. A phone needs a wireless connection (in order) to send images. (In order) to send images, a phone needs a wireless connection.</p>	<p>Gerunds I use it for paying bills. I need it for emailing my boss.</p>

ONLINE PRACTICE

1 Choose the correct phrase to complete the sentence.

1. She went online to improve / *for improve* her English.
2. This computer program is great *for protect* / *for protecting* against viruses.
3. She loves using her video app *in order to chat* / *in order for chat* with her friends.
4. There's some new software available *for learn* / *for learning* languages.

2 Rewrite the conversations using gerunds.

1. A What do you use your smartphone for?
B I use my smartphone to text messages. _____
2. A How do you use your sports camera?
B I use my sports camera to record my motorcycle rides. _____
3. A What do you need a 3D printer for?
B I need a 3D printer to make jewelry. _____
4. A What other technology do you use every day?
B I use my headset to make calls while I drive. _____

3 PAIR WORK. Give your own responses to the questions in Activity 2. Then practice the conversation with a partner.

A What do you use your phone for? B I use it for taking pictures!

PRONUNCIATION—Reduction of have got to

1 Listen. Notice the reduced sound of *have got to*.

Unreduced	Reduced
1. I've got to have it.	I gotta have it.
2. I've got to find that phone.	I gotta find that phone.
3. They've got to leave soon.	They gotta leave soon.
4. You've got to call me later.	You gotta call me later.

2 Listen again and repeat. Be sure to say the reduced forms.

Fonte: *Smart Choice* 3, p. 32

Nessa parte da unidade, o tópico gramatical pode ser lido, ou o aluno pode também ouvir o áudio referente ao que está escrito para checar pronúncia, ritmo e entonação. Não há especificamente uma explicação, mas alguns exemplos para que o aluno possa inferir, a partir dos modelos. Caso necessário, o professor pode recorrer ao *grammar plus* no final do livro. Há também um recurso extra de PPT (*power point presentation*) referente à cada unidade, um formato diferente, que apresenta estruturas semelhantes.

Na pronúncia, a sugestão é que o aluno ouça uma vez e procure repetir na segunda.

Figura 5 - Compreensão auditiva (*Listening*)

LISTENING

1 BEFORE YOU LISTEN Discuss these questions with a partner.

- How often do you download an app to your phone?
- What's the best feature of your favorite app?
- Where do you browse for apps for your phone?

2 Listen to reviews of apps. Number the apps.



④
B-Fit



②
Comfy



③
Tranz

3 Listen again. Choose (✓) the app that fits the description. More than one description may be possible.

	B-Fit	Comfy	Tranz	
1.	✓		✓	is convenient for business travel.
2.		✓		is good for finding a special hotel.
3.			✓	helps people who speak different languages.
4.	✓			allows travelers to continue exercising.
5.	✓	✓		is free.
6.			✓	costs ten dollars.

4 Listening PLUS. Listen to the callers. Use the phrases in the box to complete the sentences.

complain about the TranZ use the voice feature recommend an app
 learn about historical places repeat the phrase tell about useful apps

- Danny wants to _____.
- Marci tells Danny to _____.
- Susie calls the show to _____.
- People can use the Tourbot to _____.

SMART TALK
Product comparison Student A: Turn to page 88.
 Student B: Turn to page 100.

Fonte: Smart Choice 3, p.33

Na parte de compreensão auditiva, há uma pergunta que procura contextualizar o assunto que será tratado. Os exercícios propostos são de relacionar, escolher opção correta e de completar. Há um áudio complementar (*listening plus*) que propõe a continuação do primeiro áudio com um maior grau de dificuldade.

Ao final da página, o livro traz a proposta de uma atividade em dupla para praticar parte das estruturas e vocabulário apresentados na unidade.

Figura 6 - Leitura e compreensão de texto (Reading)

READING

1 BEFORE YOU READ Look at the robots in the article. What kinds of things do you think they can do?

ROBOTS AMONG US by Lori Chen

More and more human jobs are done by robots now. They build cars, clean homes, deliver **products**, and do other **automated** tasks. However, until recently, robots have not been able to look you in the eye and smile. But now, human-like robots are becoming a reality. The following examples show how this is happening.

Robots in the classroom
If you visit a Korean classroom, you might see a yellow and black robot named Robosem. Robosem's job is to help students practice language lessons. Across the world in the United Kingdom, you might find a cute white robot named Nao. Nao is very **user-friendly** and helps young children learn **computer programming**.

Robots in the service industry
In Japan, robots are **appearing** in service jobs. At the Henn-na Hotel in Nagasaki, a robot who looks like a young woman stands behind the front desk. In order to make you feel comfortable, she smiles as she checks you into your room and gives you your key. Later, you might interact with another human-like robot at a bank or even at a cafe.

Robot friends
How about a convenient **build-your-own** robot kit? Companies in the US now offer plans for building personal robots. People can program their robots with apps. A robot named Jimmy, for example, can be programmed to be a friend. Jimmy can download information from social media in order to have a conversation with you, perhaps over dinner in a restaurant.





ONLINE PRACTICE

2 Read the article and answer the questions.

1. In what two countries do robots teach in the classroom? _____
2. Where do robots help customers? _____
3. In what country do people make robot friends? _____

3 Read the article again. Choose (✓) *True, False, or Not given.*

	True	False	Not given
1. Robosem is replacing a human teacher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nao helps students learn math.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A robot hotel worker can give you a room key.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. People can build specialized robots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. People can talk to their robots, and they will answer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 **GROUP WORK.** Discuss these questions.

1. Which robot do you like the most?
2. What would you like a robot to do for you?

WRITING
Turn to page 110.

Fonte: Smart Choice 3, p. 34

Composto por atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, o tema do texto está sempre relacionado ao assunto proposto em todas as partes da unidade (tecnologia). A parte de pré-leitura procura estimular o aluno a buscar informações extras contidas fora do texto que vão mostrar do que ele se trata. Cabe ao professor decidir se vai deixar o aluno apenas refletir sobre a proposição ou se vai expor para toda a turma sua opinião.

A forma que vai trabalhar o texto fica a critério do professor e pode variar (em silêncio, alguém lendo em voz alta para toda a turma, leitura em grupo, etc). Após a leitura do texto, são apresentados os exercícios de compreensão que podem ser procurando no texto (*scanning*) ou concluindo por meio de inferências. Ao final, há uma proposta de discussão em grupo e uma proposta de atividade de produção escrita ainda dentro do tema.

Figura 7 - Produção oral (*speaking*)

SPEAKING — Technology: Together or Alone?

1 Think about how you use technology. Complete the chart.
Do you use technology for...

	Not much	Sometimes	A lot
playing games at home?			
watching movies and videos alone?			
sharing photos/videos with friends?			
reading about the latest news?			
chatting/texting with friends?			
talking to friends/family far away?			



2 CLASS ACTIVITY. Walk around the room. Ask questions from the chart and survey your classmates.

Do you use technology for playing games at home?

Yes, I play games every weekend!

No, not much. I don't really play computer games.

3 GROUP WORK. In groups of four, share your survey results. Then discuss these questions.

1. Which technology activities are popular in your class?
2. Are social activities more or less popular than individual activities?

4 CLASS ACTIVITY. Share your answers. Does technology make you more or less social? Do the results surprise you?

GO ONLINE Look for a chart or graph that gives information about how people use the Internet. Share the information with the class.

NOW I CAN

SPEAKING
 talk about technology and products.

GRAMMAR
 use infinitives and gerunds.

LISTENING
 understand reviews of technology products.

READING
 understand what robots can do.

Fonte: Smart Choice 3, p.35

Por último, segue-se uma atividade de produção oral que demanda um pouco de produção escrita. A partir de palavras e perguntas chaves, a proposta é fazer com que o aluno reflita sobre aspectos de sua própria vivência e possa dividir com seus colegas um pouco de suas impressões e experiências, ao mesmo tempo que pratica as estruturas e vocabulário aprendidos na unidade.

Ao analisar as partes da unidade separadamente, percebe-se a intenção e proposta do LD de contextualizar o tema, de trabalhar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e algumas competências como a gramatical, por exemplo. Por outro lado, ao trabalhar o vocabulário da abertura da unidade, caso o professor não trabalhe paralelamente, em forma de discussão, trazendo alguma figura ou *slide* que mostre e explore a utilidade dos objetos menos conhecidos, logo o aluno correrá o risco de esquecer a palavra por falta de contextualização e significado, pois tais

palavras não aparecem mais ao longo da unidade como, por exemplo, *smartglasses*, e também tantas outras palavras relacionadas ao hiperônimo tecnologia.

Fazer a ligação de uma palavra com sua representação em forma de figura não caracteriza propriamente a internalização da mesma. Caberá ao professor buscar ampliar essa lista se quiser enriquecer a discussão. Poderia haver um espaço na página para os alunos fazerem suas contribuições e acrescentarem mais palavras à lista já existente. Não há espaço para anotações e nem para produções dos alunos

Quanto à conversação, observa-se a carência de espaços entre uma fala e outra pedindo para o aluno construir a pergunta de acordo com a resposta, por exemplo. Isso evitaria que o exercício ficasse tão óbvio e envolveria uma atividade de questão mais elaborada, o que pode vir a ser um desafio para os alunos que muitas vezes apresentam dificuldades em formular perguntas na língua inglesa.

Os pontos gramaticais são apresentados de forma mecânica e isolada, fazendo pouca ou nenhuma conexão com a vida real. O foco na gramática é bastante estruturalista.

A compreensão auditiva não contém vídeos e nem perguntas de inferências e atividades de diferentes formatos ou de diferentes desafios. Não há, no texto, nenhum debate ou proposta de cunho cultural ou social que traga uma discussão sobre a realidade e vivência do aprendiz em relação a outras comunidades e outras culturas, por exemplo.

Portanto, olhando isoladamente a unidade, percebe-se a intenção de se compor um quadro completo que atenda as expectativas de uma abordagem comunicacional. Porém, sabendo-se que esta estrutura se apresenta ao longo de todo o livro e de todos os volumes, fica claro que o LD adotado pela escola é um instrumento norteador do trabalho didático e demanda que a equipe pedagógica lance mão de vários outros recursos para contemplar o que se vislumbra em sala de aula: aulas dinâmicas, motivadoras, contextualizadas e centradas na aprendizagem.

Como síntese da análise, seguem as respostas para as perguntas elaboradas:

1. Como são apresentados e qual a funcionalidade da organização dos conteúdos de cada unidade?

Os conteúdos são apresentados pela introdução de alguma pergunta e de vocabulário pertinente ao tema ou tópico gramatical que se deseja abordar na unidade. A unidade é organizada por meio de apresentação de vocabulário, vídeo e conversação contendo palavras chaves do vocabulário apresentado e o ponto gramatical que virá logo em seguida, explicação e exemplificação da gramática em foco, exercícios estruturais de gramática e pronúncia, atividade de compreensão auditiva que aborda o tema da unidade, texto com atividades de compreensão, mas não de interpretação ou de inferência, proposta de conversação usando as estruturas e vocabulário da unidade e proposta de produção escrita que funcionam de forma a mostrar, praticar e memorizar o conteúdo explicitado.

2. Como são apresentadas as imagens no que se refere a sua qualidade gráfica e correlação com os temas propostos?

As imagens têm alta definição e qualidade e estão relacionadas aos temas propostos. Apresentam-se em forma de desenho na introdução do vocabulário e compreensão auditiva e em forma de fotografia na introdução da conversação e do texto para leitura. Não há imagens na parte de enfoque gramatical.

3. Quais são os materiais de apoio, como indicação de leitura complementar, livro digital, acesso aos OEDs (Objetos Educacionais Digitais) oferecidos?

A editora oferece material online como complemento de atividade para o aluno fazer em casa com um código e senha pessoais obtidos a partir da compra do livro. O professor também recebe uma senha e pode acessar o material de apoio que é composto de exercícios extras e propostas de atividades extras que podem ser impressas para complementar as atividades da unidade. Há também o formato eletrônico (tool) do livro para o professor projetar no quadro, na parede ou em um aparelho de televisão. O formato eletrônico permite visualizar as respostas corretas de todos os exercícios propostos. Há também um livro de exercícios (*workbook*) em preto e branco para complementar e reforçar o vocabulário e a gramática apresentados na unidade.

4. Como são abordados os temas, assuntos e aspectos relacionados ao mundo real, cultural e social dos alunos e suas identidades?

O vocabulário é pertinente ao mundo real do aluno. A conversação e as demais atividades propostas são situacionais e apresentadas mais com o intuito de utilizar o vocabulário e a gramática proposta do que de envolver o aluno em algum aspecto social ou cultural.

5. Como são apresentados e quais são os diferentes tipos de estratégias de ensino/aprendizagem presentes na unidade?

Por meio de apresentação de vocabulário, conversação, foco gramatical, compreensão e produção escrita e oral, a unidade apresenta atividades para relacionar, completar e selecionar de forma a trabalhar as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler, privilegiando a competência linguística do aprendiz.

6. Quais os propósitos e finalidades das atividades propostas, em qual contexto de comunicação e de que forma elas contribuem para que o aluno faça uso da língua de forma crítica?

Pela forma que as atividades são dispostas e pela maneira que os conteúdos são propostos, observa-se que as mesmas são voltadas à formação linguística dos aprendizes. Pouco se evidencia no que se refere ao uso da língua de forma crítica.

7. Como são trabalhadas as 4 habilidades no processo de aprendizagem da língua estrangeira?

As quatro habilidades são trabalhadas por meio de atividades de compreensão e produção de sentenças, perguntas, diálogos e textos pertinentes ao tema proposto na unidade. Compreensão oral por meio de vídeo e áudio (na conversação e *listening*), produção oral nas discussões em pares e grupos propostas ao longo da unidade. Compreensão escrita por meio da leitura da conversação e do texto final e produção escrita por meio dos exercícios de vocabulário, de gramática e produção de texto no final da unidade.

8. Como estão selecionados, articulados e contextualizados as atividades e os conteúdos na unidade do LD?

A unidade é composta por um tema específico (eletrônicos e seus usos) para focar o ponto gramatical (infinitivo ou gerúndio após preposição para explicar para quem é usado determinado objeto). No decorrer da mesma unidade, é possível aprender o nome de alguns aparelhos eletrônicos, discutir como cada um é usado de um modo geral, pelas pessoas e pelo próprio aluno. Não há uma discussão sobre questões de sustentabilidade, nem um debate acerca da real necessidade e efeitos desses objetos, por exemplo. Apesar de o tema e as atividades propostas estarem relacionados, a proposta do livro ainda gira em torno das competências linguísticas do aprendiz. O aluno tem pouca oportunidade de criticar, julgar ou analisar aspectos transdisciplinares ou socioculturais. Ao aluno é dada pouca oportunidade de ser criativo ou crítico; elementos desejados na formação global do indivíduo. Cabe ao professor buscar e propor atividades que estimulem esses elementos.

4.2 Observação da ação didática

A observação está condicionada ao olhar do observador, ao que ele está buscando. Ainda mais quando se trata da observação de um fenômeno altamente complexo como a interação humana. Tonon (1996) salienta que a nossa observação e descrição subsequente do que ocorre é necessariamente seletiva e que devemos ser explícitos, na medida do possível, sobre as razões para a seleção, e estar conscientes da incompletude da nossa descrição. O autor reforça que enquanto observa, o observador poderá refinar a sua habilidade de observar, analisar e interpretar e também para melhorar seu próprio ensino, o que posteriormente irá refletir em sua tomada de decisões. Segundo o autor, nossas percepções, por sua vez, dependem e são relativas aos conceitos e teorias com as quais nós estamos trabalhando quando observamos. Nós invariavelmente temos alguma noção preconcebida do que existe para ser visto, e isso afeta o que realmente vemos.

Não há, na verdade, neutralidade na observação. Mesmo porque é natural que haja interferência no comportamento de todos os envolvidos no processo, seja o professor, o observador que não participa das dinâmicas da aula ou os alunos. A situação de observar e ser observado pode ser inquietante e gerar um desconforto

mesmo que todos tenham previamente aderido voluntariamente à empreitada. Mesmo que não haja desconforto, nada pode garantir que, na ausência do observador, todos agiriam da mesma forma que em sua presença.

Portanto, a observação é um recorte que vislumbra representar o que normalmente aconteceria em sala de aula. Na construção de um discurso de tramas interacionais, o observador se dá conta que a multiplicidade e a rapidez dos acontecimentos tornam impossível uma observação exploratória que se pretenda exaustiva. O observador organiza rapidamente sua atividade e privilegia certos aspectos observáveis, mesmo se permanece aberto ao imprevisto e ao inédito (ALTET, 2017).

Nos últimos anos, desenvolveram-se os modelos interacionistas e integradores de observação como prática de pesquisa que visam a articular diversos tipos de variáveis – pessoais, processuais e contextuais – em interação.

As variáveis estudadas concernem ao professor, mas se voltam também para o aluno e a situação, a fim de tornar possível explicar e compreender o funcionamento da prática de ensino em sua complexidade, na interação com a atividade dos alunos, a partir do estudo dos processos em jogo, de suas interações e das diferentes dinâmicas internas e externas (ALTET, 2017, p. 1202).

A observação das práticas efetivas é essencial. Trata-se de levar em conta as características das práticas de ensino/aprendizagem através dos processos organizadores (tipos de interação, dimensão temporal, tipos de tarefas, configuração da sala de aula, tipos de questionamento, de orientação, de regulação, etc.) para verificar como um professor atua, alcança seus objetivos de aprendizagem, conduz a aula em direção a seu objetivo, leva os alunos a progredir e ter êxito, assim como para verificar como os alunos atuam e reagem nesse contexto.

A presente pesquisa tratou de observar e analisar os processos interativos contextualizados, as atividades e interações professor-aluno/aluno-professor na situação de ensino-aprendizagem, tendo como base a observação de aulas em sala (ao todo foram 10 aulas) a partir das interações verbais, não verbais professor-aluno, focando-se, em primeiro plano e de forma mais abrangente, as interações entre professor e alunos, nas intervenções pedagógico-organizacionais do professor, nas atividades desenvolvidas, na organização e na gestão da sala de aula e na organização das condições de aprendizagem.

Foram levadas em conta a ação mediadora, a dinâmica na aprendizagem e a construção dos saberes para uma visão geral da ação pedagógica, do contexto e de seus agentes e, de forma subjacente, a observação e descrição mais detalhada das atividades propostas e realizadas no decorrer da unidade 5, assim como a tarefa propriamente dita, pois é na unidade 5 (5 aulas do total de 10 aulas observadas) que a tarefa analisada nessa pesquisa foi executada.

Para proporcionar uma visão geral da observação, descreve-se a organização, gestão e interação da sala, assim como o discurso do professor e dos alunos, o clima de sala de aula e o desenvolvimento das atividades educativas para logo em seguida fazer-se a análise da observação das aulas referentes à unidade 5, a qual consta a apresentação e execução da tarefa.

Visão parcial da disposição dos alunos em sala de aula:

Figura 8 - Fundo da sala de aula



Fonte: Fotografia realizada pela autora

<p>Organização da sala de aula:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * A sala de aula está localizada no último andar do edifício de três andares, ao fundo do corredor. Ela é bastante ventilada, bem iluminada e não sofre muita interferência externa por estar relativamente isolada das demais salas de aula que ficam do outro lado do corredor. * Dentro da sala há um quadro branco que toma praticamente toda a parede e do lado oposto, há um mural com cartazes informativos e trabalhos executados pelos alunos ao longo do semestre. A parede que leva à porta é de cor branca e totalmente limpa e a parede oposta a ela é composta de janelas por toda a extensão da parede que permitem a ventilação e iluminação da sala. * Há um ventilador em cima do quadro de frente para os alunos e um ar-condicionado a cima das janelas. * As carteiras são em número de 20 e estão colocadas em formato de U, percorrendo nas laterais de três paredes e com três fileiras de três carteiras cada ao centro. Ou seja, ao centro podem sentar 9 alunos. * As carteiras são separadas das cadeiras, não acopladas, o que as torna mais confortáveis e com mais mobilidade. * Há um armário de três compartimentos ao lado do quadro e acima dele há um monitor de TV que o professor usa para projetar vídeos e imagens tanto do livro didático quanto de qualquer outra mídia que julgar necessário. * Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula e costumam sentar sempre no mesmo lugar todas as aulas. * A professora tem consigo seu material completo, o que inclui canetas, canetões, livros, papel, computador, etc.
<p>Gestão da sala de aula:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Os alunos sentam lado a lado e podem trabalhar individualmente, em pares ou em grupos de três/quatro pessoas a depender da atividade proposta. * A professora escreve a data na lousa todo começo de aula. * A chamada é feita em voz alta todas as aulas. * A professora comunica as atividades que serão realizadas na aula. Costuma pedir a confirmação dos alunos para checar se eles entendem e se têm alguma dúvida sobre o que lhes será cobrado. * As aulas começam e terminam na hora marcada. * Os alunos devem ter o livro, caderno e canetas à mão. * Sempre que há atividades voltadas ao léxico ou atividades que apresentam vocabulário novo, a professora disponibiliza dicionários para consultas. * Todo dever de casa é registrado para saber quem fez ou quem não fez. * Todo dever de casa é corrigido ou são dadas as respostas. * Todos os trabalhos dos alunos são corrigidos e devolvidos. * As dinâmicas e atividades são desenvolvidas seguindo uma sequência de acordo com as unidades do livro. Elas podem ser diretas no livro ou não, mas estão sempre relacionadas com o conteúdo das unidades propostas. * Diversas tecnologias de informação e comunicação são integradas na aula. * Exercícios extras em folhas são distribuídos com frequência.
<p>Interação na sala de aula:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Costumeiramente, a professora fala em inglês, abrindo raras exceções quando julga ser necessário. * A professora estimula que os alunos falem em inglês e mesmo que eles falem em português, ela responde em inglês. * A professora costuma explicar os temas ou assuntos por meio de exemplos e demonstrações e logo passa a palavra aos alunos para que eles possam responder e executar as atividades propostas.

	<ul style="list-style-type: none"> * Nem todos os alunos participam efetivamente e alguns, em média 5, falam e participam com mais frequência. * A fala é na maioria das vezes livre e às vezes direcionada, dependendo do tema ou assunto que se propõe. Às vezes são assuntos pessoais, do cotidiano dos alunos, às vezes são aleatórios e às vezes são assuntos referentes a outros povos e culturas. * O ritmo da aula é tranquilo, pacífico e harmonioso. Os alunos parecem se sentir à vontade tanto para falar quanto para ficar em silêncio. Não há pressão e a aula flui. * A professora costuma elogiar e incentivar a participação de todos. * Quando estão fazendo atividades em pares ou em grupo, alguns alunos conversam em português e alguns alunos tratam de assuntos alheios às atividades propostas. * Normalmente não há atropelos e a todos é dada a oportunidade de falar. Alguns permanecem em silêncio caso não sejam chamados pelo nome. * A maioria dos alunos é pontual e cumprimenta a professora e os colegas quando chega. * A maioria dos alunos é frequente (normalmente 17 de 20). * Os alunos são gentis e têm bom comportamento. * Alguns alunos são introvertidos e parecem apenas escutar. * A professora circula em sala de aula e se refere aos alunos como um grupo e também de forma particular. * Os alunos costumam perguntar mais livremente coisas específicas à professora quando a mesma circula pela sala de aula. Eles parecem se sentir mais à vontade para perguntar e interagir com a professora quando ela se aproxima deles. * Nem a professora, nem os alunos costumam sair de sala de aula. A professora estimula os alunos a irem ao banheiro antes de começar as aulas e também a levarem suas garrafinhas com água. Isso evita interrupções e otimiza o tempo que é bem aproveitado. * Os alunos permanecem sentados a maior parte do tempo e a movimentação efetiva acontece nos dias de apresentação de projeto ou de tarefa.
<p>Discurso da professora:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * A professora sempre felicita os alunos no início da aula e se despede ao final de todas as aulas. * A professora faz diferentes tipos de perguntas, tanto aquelas que têm sim ou não como respostas quanto de respostas abertas. * Normalmente as perguntas são dirigidas a todos os alunos dando liberdade para aquele que se sentir à vontade para responder. * Às vezes as perguntas são direcionadas a um ou outro aluno, sem favoritismos. * A professora confirma se a resposta está correta ou não. Quando não está, ela dá oportunidade para que o aluno reflita e reformule, outro aluno responde ou ela mesma dá a resposta correta. * Ela presta atenção aos alunos e às suas respostas ou perguntas. * A professora estimula os alunos a participarem da aula seja interagindo com todo o grupo, em pares ou grupos menores. * A professora dá instruções claras e normalmente escreve no quadro o que fala para ajudar na compreensão. * Ela precisa repetir as instruções algumas vezes para que todos os alunos entendam. * Se percebe que algum aluno não compreendeu alguma explicação, a professora reformula ou lança mão de algum exemplo ou ilustração para ter certeza que o aluno entendeu.

<p>Discurso dos alunos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Os alunos são receptivos ao professor. * Eles não costumam fazer perguntas e não são inquisitivos. * Suas respostas são mais diretas e objetivas e normalmente sem detalhamentos. * Os alunos costumam aguardar que o professor os diga o que fazer. * A participação efetiva e a iniciativa parte de poucos alunos. * Alguns alunos são calados e introspectivos. * Enquanto a professora fala, eles prestam atenção. * De um modo geral, não há conversa paralela durante a fala de um colega ou da professora. * Quando há uma atividade proposta, os alunos procuram interagir entre si e com a professora. * Não há confrontos e nem enfrentamentos. Há muito respeito e harmonia entre todos. * Quando precisam de ajuda, chamam a professora ou levantam a mão. * Aproveitam quando a professora está mais próxima da carteira deles para fazer perguntas ou falar de coisas de interesse pessoal.
<p>Clima de sala de aula:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * A maioria dos alunos e a professora são motivados. * A professora conhece e chama os alunos pelo nome. * A professora costuma dar atenção aos alunos de forma igualitária. * A professora não inferioriza ou envergonha os alunos. Ao contrário, costuma elogiar seus esforços. * A professora ouve atentamente os alunos. * A professora estimula a participação de todos os alunos. * Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem. * Existe um clima de colaboração e de ajuda. * Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.
<p>Atividades educativas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos. * As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas. * A duração das atividades parece ser adequada ao tempo de concentração dos alunos, pois as aulas fluem sem atropelos e sem correria. * Existe diferenciação de atividades de acordo com seu grau de dificuldade. * A professora informa aos alunos os critérios de avaliação de cada atividade. * As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos em maior e em menor grau. * As explicações precisam ser dadas mais de uma vez para que todos os alunos as entendam. * Nem todos os alunos participam ativamente de todas as atividades.

Fonte: Adaptado de *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy* (1998)

Atividades e procedimentos desenvolvidos no período de observação das aulas referentes à unidade 5, foco da presente pesquisa.

<p>UNIDADE 5 – aula 1 (30/10/2019) Página 30: vocabulário*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No primeiro dia de aula da introdução da unidade 5, a professora chega em sala pontualmente como de costume, cumprimenta os alunos cordialmente e escreve o plano de aula no quadro, faz a chamada e faz alguns ajustes relacionados ao Festival Internacional²⁸ que irá acontecer no dia 06 de novembro e envolver a participação de toda a comunidade escolar. - Para introduzir o assunto da unidade “tecnologia”, a professora pede para que os alunos observem e façam anotações sobre o vídeo de 2min. e 30seg. “<i>Every day smart glasses</i>”. - Logo após o vídeo, a professora mostra aos alunos um <i>website</i> onde é possível comprar <i>smart glasses</i> como os do vídeo. - A professora pergunta em inglês: Quais tecnologias você tem? - Os alunos falam que têm celulares, tablets, i-pad, entre outros. - A professora mostra fotos no computador, projetados na televisão que fica acima do quadro, de todos os aparelhos eletrônicos que aparecem na página 30 do livro. - Os alunos abrem o livro e fazem exercícios 1, 2 e 3. - A professora corrige os exercícios com os alunos: exercício 1 por meio do áudio disponibilizado junto com o livro do professor, exercício 2 e 3 oralmente com alguns alunos apontados pela professora.
<p>Página 31: conversa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos comentam sobre a figura relativa à conversa. - Checam o vocabulário e preenchem as lacunas para completar o diálogo. - Ouvem o diálogo, repetem o que ouvem pela segunda vez e praticam em pares. - A professora dá um tempo para que os alunos se reúnam e discutam sobre as providências para o Festival Internacional (os cartazes, lembrancinhas, comidas, enfeites, vídeos e o que o grupo decidir usar para o dia da culminância e apresentação dos preparativos executados desde o início do semestre. - Antes do sinal para o final da aula, a professora pede para que os alunos façam os devidos ajustes das pesquisas para o Festival Internacional e se despede dos alunos: “<i>Bye, bye. See you next class. Take care.</i>”

²⁸Segundo o PPP do CILT, O projeto deve ser desenvolvido ao longo de todo o segundo semestre do ano letivo, com atividades que integrem o conteúdo ministrado em sala de aula ao projeto. O tema para o Festival do ano de 2019 foi a Cultura da Paz. As turmas devem escolher países nos quais os idiomas inglês, francês, espanhol e japonês são oficiais e/ou utilizados como segunda língua. Uma vez definido o país que cada turma representará ao longo do projeto, cabe ao professor regente, juntamente com seus alunos, definir as formas de pesquisa e apresentação dos mais diversos aspectos, com foco especial no tema definido acima e quando possível, fazer um paralelo entre o Brasil/Brasília/Taguatinga e o país escolhido.

<p style="text-align: center;">UNIDADE 5 – aula 2 (11/11/2019) Página 32: prática da língua (infinitivo e gerúndio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após cumprimentar os alunos, fazer chamada e conversar um pouco informalmente com os alunos e fazer alguns comentários sobre o Festival Internacional, a professora dá continuidade à programação da unidade 05. - Para ilustrar o uso da estrutura - uso do infinitivo X uso do gerúndio (e.g to do X for <i>doing</i>), a professora segura alguns objetos e pergunta para que são usados. - Ela reapresenta as figuras que estão no computador e que fazem parte do vocabulário da página 30 e os alunos falam sobre o que se pode fazer com cada um dos objetos apresentados. - Enquanto vão falando, a professora repete e reforça os verbos e as estruturas, escrevendo alguns exemplos no quadro e chamando a atenção para as possibilidades e a forma correta de cada um: <i>"I use my cell phone to send messages"</i>. / <i>"I use my cell phone for sending messages"</i>. - Em seguida os alunos vão para a página 31 do livro, escutam e leem as explicações e exemplos do foco gramatical. - A professora pede para que eles façam os exercícios 1 e 2 para em seguida corrigi-los com a turma. Nesse momento, ela chama um aluno pelo nome e pede para que leia toda a sentença para dar a resposta do exercício. Para cada item, a professora aponta um aluno diferente. - O exercício 3 é executado em pares e os alunos podem escolher diferentes objetos e falar de seus usos conforme desejarem. - Para finalizar as atividades da página, a professora passa o áudio que trata da parte de pronúncia (redução do <i>"have got to"</i>). Os alunos escutam uma vez e na segunda vez, eles repetem procurando reproduzir os sons.
<p style="text-align: center;">Página 110: produção escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora pede para os alunos fazerem a atividade de produção escrita sugerida na página 110, abre na página, lê, explica e afirma que irá recolher as produções na aula seguinte. Obs.: As produções fazem parte das tarefas capacitadoras que, como me informou a professora, serão a atividade de pré-tarefa utilizada para pavimentar e abrir caminho para chegar à tarefa final, conforme detalhamento abaixo.
<p style="text-align: center;">Dever de casa – Workbook UNIT 05</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora escreve no quadro as páginas que eles precisam fazer no livro de exercícios para casa que são referentes ao vocabulário (aparelhos eletrônicos) e tópico gramatical (para que cada aparelho é usado). - Após definir o que as páginas do dever de casa, a professora se despede dos alunos: <i>"OK, students. See you next class. Don't forget to do your homework"</i>.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 5 – aula 3 (18/11/2019) Correção de Workbook UNIT 05/ Explicação da tarefa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após os cumprimentos, chamada e informes, a professora anota e olha quem fez o dever de casa. E recolhe as produções escritas referentes à página 110 (detalhamento na análise da tarefa) que servirão de apoio e contextualização da tarefa. A

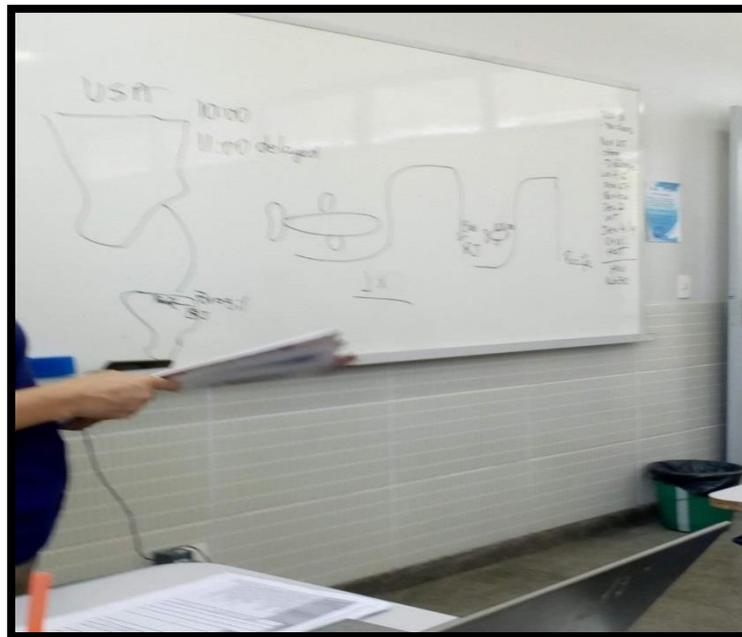
	<p>professora explica a tarefa: os alunos irão formar grupos de três pessoas, criar um objeto ou aplicativo que não foi inventado ainda para mostrar, por meio de desenho ou qualquer outra forma de apresentação que o grupo desejar, para a turma que ao final irá votar na melhor ideia/criação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos formam os grupos e têm aproximadamente 20 minutos para discutir e definir algumas estratégias para a execução da tarefa. - Após a discussão do grupo, a turma passa a corrigir os exercícios do <i>workbook</i> (livro de atividades) juntos. Todos os itens são respondidos. Ora a professora indica um aluno para responder, ora um aluno responde livremente, ora a professora dá a resposta. As respostas são escritas no quadro para que os alunos possam conferir. - Os alunos que não fizeram o dever de casa tentam acompanhar, mas ficam mais focados em copiar as respostas do quadro. - Observa-se que os alunos que fazem os deveres de casa são mais participativos.
<p>Página 33: atividade de compreensão auditiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para executar as atividades de compreensão auditiva, a professora procede com o passo-a-passo apresentado no livro. - No exercício 1, antes da escuta, há perguntas direcionadas aos alunos que a professora lê em voz alta e espera que os alunos voluntariamente respondam (A- Com que frequência você baixa um aplicativo no seu celular? B- Qual é a melhor característica de seu aplicativo favorito? C- Onde você procura por aplicativos para seu celular? - Após dar respostas para as perguntas, os alunos fazem os exercícios 2, 3 e 4 referentes ao áudio que eles escutam uma vez para responder cada exercício (2 e 3) e duas vezes para responder o exercício 4 que é uma outra conversa complementar à primeira. - Assim que terminam de responder cada exercício, a professora procura corrigir e obter dos alunos as respostas. - Antes de bater o sinal para o final da aula, a professora pergunta se alguém tem alguma dúvida, se os preparativos para o Festival Internacional estão indo bem, se estão com alguma dúvida e se precisam de alguma coisa. Os alunos respondem que está tudo indo bem e uma aluna pede para falar com a professora em particular. A professora fica com a aluna em sala e os outros alunos vão embora.
<p>UNIDADE 5 – aula 4 (20/11/2019) Página 34: Leitura e compreensão de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após as atividades rotineiras de início de aula, a professora pede para que os alunos leiam o texto da página 34. - Ela busca os dicionários na biblioteca e entrega aos alunos para que procurem palavras novas ou não compreendidas presentes no texto. - A professora confirma se os alunos terminaram a leitura e se têm alguma dúvida ou pergunta. - A professora passa o áudio para que os alunos escutem e leiam o texto e se familiarizem com as pronúncias, entonação e com a cadência presentes no texto.

	- Segue-se a execução e correção dos exercícios 2 e 3 de compreensão textual e por fim faz-se o exercício 4 em pequenos grupos.
Página 35: Prática de conversação	- Ainda juntos, os pequenos grupos discutem oralmente respostas para as perguntas " <i>Do you use technology for playing games at home, talking to friends, etc</i> " (Você usa tecnologia para jogar jogos em casa, para falar com amigos?) - A Professora entrega a produção escrita que é a pré-tarefa e relembra da tarefa que deverá ser apresentada pelo grupo na aula seguinte. - O sinal para o término da aula bate, a professora diz " <i>Bye, see you next class</i> ". Duas alunas se aproximam e dizem que gostariam de falar com a professora e elas começam a conversar privativamente.
UNIDADE 05 – aula 5 (25/11/2019) Apresentação das invenções e discussão pós-apresentação.	- Execução da tarefa - descrição e detalhamento abaixo.

*Veja avaliação do livro didático para melhor apreciação da página.

Visão da parte de frente da sala onde os alunos vêm fazer a apresentação final da tarefa proposta:

Figura 9 - Parte de frente da sala de aula



Fonte: Fotografia realizada pela autora

Assim, ao final das observações, pode-se concluir que:

A professora fala de forma expressiva, sorri enquanto ensina, movimentando-se pela sala de aula enquanto fala, evidencia descontração, expressa-se muito bem,

tanto oralmente como por escrito, evidencia conhecimento dos conteúdos e preparo prévio, fornece instruções de forma clara e concisa, estimula e encoraja a participação dos alunos, faz elogios e reforça de maneira positiva, explica os conteúdos complexos de mais de uma maneira, utiliza diversas atividades na aula, apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos e utiliza meios audiovisuais diversos. A professora adota diferentes estratégias de ensino aos conteúdos, como trabalho em pares, grupos. Escreve de forma clara e legível no quadro. Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.) claros. Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades e os critérios de avaliação.

Observou-se que a professora começa a aula pontualmente e de forma organizada. Tem os materiais e os equipamentos preparados para a aula. Recorda aos alunos os testes, as tarefas, os projetos, etc. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas. Encoraja a participação dos alunos. Coloca questões de forma clara e direta. E encoraja e respeita os diferentes pontos de vista. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos. Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente. Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos. Trata os alunos de forma equitativa. Ouve atentamente as questões e os comentários dos alunos. Encoraja o respeito mútuo, pedindo para que prestem atenção nas palavras dos colegas e façam silêncio enquanto o outro colega fala. Recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem, quando faz comentários em suas produções escritas, por exemplo.

Os alunos têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento quando a eles é dada a oportunidade de inventar, criar objetos ou serviços, o que aconteceu na execução da tarefa, por exemplo. De um modo geral, dispõem de tempo suficiente para se envolver nas tarefas e praticar novas capacidades. As discussões dos alunos demonstram raciocínio e aprendizagem acerca dos conceitos abordados nas atividades. Os alunos, geralmente, são envolvidos em conversas, com o professor e os seus colegas, sobre os conceitos abordados na aula. As respostas dos alunos que costumam responder e participar (porque alguns alunos são introvertidos e participam pouco) evidenciam raciocínio sobre os conceitos abordados.

São estabelecidas ligações entre os conceitos abordados e outros conceitos, temas ou aplicações ao mundo real, por meio de recursos utilizados pela professora como eslaides, fotos, textos, exemplos, etc. São dadas oportunidades aos alunos de

aplicarem as novas aprendizagens ao mundo real quando a professora faz perguntas, quando pede exemplos, etc.

De um modo geral, os objetivos são exequíveis, as atividades são articuladas de forma coerente e os trabalhos propostos procuram ser diversificados e adequados para atender a diferentes características e necessidades dos alunos.

Aqueles alunos que muitas vezes não falam em sala ou que não participam efetivamente participaram e praticaram um pouco mais na hora da apresentação da tarefa. O que é um indicativo de que esse tipo de atividade estimula o aluno a falar e a participar.

4.2.1 A tarefa

Uma vez que a unidade 5 do livro 4 da coleção *Smart Choice* trata de invenções, tecnologia, aparelhos modernos e seus usos, na medida que vai apresentando tais estruturas e conteúdos, a professora pavimenta o caminho para chegar ao fechamento da unidade com as apresentações feitas pelos alunos. A tarefa é aplicada concomitante à unidade 5 que tem como objetivo complementar as atividades propostas no livro didático, trazendo a temática “tecnologia” e procurando fazer com que o aluno traga para a sala de aula algo que estimule sua criatividade, autonomia e que seja significativa.

Após tratar do assunto tecnologia, aparelhos eletrônicos e para que servem, após leitura e produção de texto sobre venda de aparelhos eletrônicos, a professora solicita que os alunos formem grupos e pede para que inventem algum eletrônico ou aplicativo/serviço online para apresentar para a turma. Parte das atividades serão executadas em casa e parte em sala de aula. Após as apresentações que foram feitas em trios, duplas e até mesmo individual, porque, apesar de ter solicitado grupos de três pessoas, a professora deu liberdade aos alunos para que formassem grupos da maneira que ficasse mais prática e confortável para eles, os alunos votaram na invenção que acharam mais interessante.

Pré-tarefa

Como pré-tarefa, a professora pede aos alunos que, em casa, façam a atividade da unidade 5, página 110 (leitura e escrita). Eles terão que criar, a partir do modelo proposto na página 110, um anúncio online para vender um aparelho eletrônico. O anúncio precisa conter as características do item, o tempo de uso, o motivo por estar vendendo, o preço e as condições para compra e venda. Ainda em sala, a professora pede para dois alunos lerem os anúncios que servirão de modelo para a produção individual em casa.

Nos exemplos a serem seguidos, há um *videogame* portátil e um *smartphone*. A proposta é que, baseado no que lê, o aluno produza um texto semelhante, mas com suas próprias palavras. Na aula seguinte, a professora recolhe as produções, as quais são corrigidas em casa pela professora, comentadas e devolvidas aos alunos para que façam as devidas adequações caso sejam necessárias. Após as adequações necessárias, a professora entrega a produção final.

Figura 10 - Produção escrita p. 110

UNIT 5

1 Read the online auction ads. Then imagine you want to sell something online and write an ad for it. Include the following information:

- the main features of the item
- the reason you're selling it
- how long you've had it
- the price and condition



The screenshot shows a web browser window with a search bar set to 'technology'. Two auction listings are visible:

- Used Sony Game Console:** Includes an image of the console. Text: "I've only had it for a year. I don't really want to sell it, but someone gave me a new one, and it seems crazy to have two. It will give you hours of fun. Just \$75. (It costs \$200 new!)"
- Brand New Smartphone:** Includes an image of a white smartphone. Text: "Never been used! Got a new phone to use for work and don't need to have two phones. It is a white 6G model. Includes the following: battery, charger, USB cable, and headphones. \$199 or best offer."

2 PAIR WORK. Compare your ads. Which product is the best deal?

Fonte: *Smart Choice* 3 pg. 110

Tarefa

Baseados no que viram durante as atividades da unidade 5 e na atividade da página 110 (venda online de um produto usado), a professora pede para que os alunos criem um anúncio para vender um produto ou serviço online. O produto criado precisa ser uma invenção, algo que não existe ainda no mercado ou no mínimo uma releitura do que já existe, com um uso diferente, por exemplo. Os alunos devem formar grupos de 3 pessoas, mas caso não seja possível, pode ser de dupla. A professora esclarece que os alunos precisam levar materiais como cartazes ou qualquer outro meio para ilustrar seus anúncios e que todos os membros do grupo precisam falar. A professora dá um tempo (20 minutos aproximadamente) para que os grupos se formem e troquem algumas ideias e estabeleçam o que será feito e como querem executar os trabalhos.

Ao término da unidade 5 e antes de iniciar a unidade 6, a professora dá alguns minutos para que os alunos se organizem para fazer as apresentações dos anúncios de suas criações. Antes que eles comecem, ela avisa que deverão votar na invenção mais interessante e criativa.

Alguns grupos terminam os últimos ajustes de seus cartazes e de material expositivo ainda em sala. Quando apresentam, alguns grupos levam material visual (algum desenho na folha A4, algum material impresso ou cartaz), outros não. Ao final, houve grupos de três pessoas, duplas e até mesmo apresentações individuais.

Pós- tarefa

Quando todos terminaram de apresentar, a professora procedeu com a votação para eleger quem tinha a invenção mais interessante. Os alunos votaram e todos parabenizaram os vencedores. Não houve discussão sobre os motivos que levaram à vitória da invenção votada como mais interessante.

4.2.1.1 Sobre a tarefa

Como Willis (1996) coloca, a tarefa é uma atividade orientada a objetivos em que os alunos usam a linguagem para alcançar um resultado real. As tarefas podem ter uma variedade de pontos de partida: podem ser baseadas em um texto escrito, ou uma gravação de dados falados, ou dados visuais, e/ou podem se basear na própria contribuição dos alunos, em sua experiência pessoal ou em seu conhecimento do

mundo. Podem ser jogos, demonstrações, entrevistas ou uma combinação de vários desses.

Para a tarefa em questão, pode-se observar que referente às apresentações, as mesmas transcorreram em um ritmo tranquilo. A professora elogiava as ideias e incentivava com perguntas. Os colegas prestavam atenção nas apresentações e às vezes até faziam perguntas. Alguns alunos falavam de forma clara e compreensível, outros alunos falavam muito baixo e pouco podia se depreender das suas falas. Um dos aspectos mais positivos observado na execução da tarefa foi o fato de envolver a turma de forma integral. Em maior ou menor grau, todos participaram, todos tiveram a oportunidade de falar, de estar na frente dos colegas e de produzir um pouco.

Como atividade de pós-tarefa, o fato de elegerem a melhor ideia, foi muito relevante, pois era a ideia que estava sendo avaliada e não a língua, ou a desenvoltura do aluno, por exemplo.

A professora estabelece uma ligação entre as tarefas capacitadoras apresentadas no LD em que há o foco na forma, que dá os instrumentos linguísticos (estruturais e lexicais), abre caminhos por meio de uma tarefa possibilitadora, que envolve atividades extralinguísticas fazendo com que os alunos discutam como irão trabalhar, a estrutura do trabalho, os recursos e modo de apresentação e por fim para que todos executem a tarefa final.

Considerando as bases que norteiam o ensino baseado em tarefas, pode-se concluir que a tarefa proposta pela professora e executada pelos alunos atende aos requisitos a que se propõe no que diz respeito a sua estrutura, a sua contextualização, ao fato de envolver os alunos, de estar ligada aos conteúdos propostos e relacionada ao mundo real, o que faz com que os alunos compreendam seu propósito e a realizem a contento.

Os alunos têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento quando a eles é dada a oportunidade de inventar, criar objetos ou serviços, o que aconteceu na execução da tarefa, por exemplo. De um modo geral, eles dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e desenvolverem suas competências. As discussões dos alunos demonstram raciocínio e aprendizagem acerca dos conceitos abordados nas atividades.

São estabelecidas ligações entre os conceitos abordados e outros conceitos, temas ou aplicações ao mundo real, por meio de recursos utilizados pela professora como eslaides, fotos, textos, exemplos, etc. São dadas oportunidades aos alunos de

aplicarem as novas aprendizagens ao mundo real quando a professora faz perguntas, quando pede exemplos, etc.

De um modo geral, os objetivos são exequíveis, as atividades são articuladas de forma coerente e os trabalhos propostos procuram ser diversificados e adequados para atender a diferentes características e necessidades dos alunos.

Os alunos que muitas vezes não falam em sala ou que não participam efetivamente participaram e praticaram um pouco mais na hora da apresentação da tarefa.

A tarefa, da forma que foi alicerçada, construída a partir das atividades propostas pelo LD, com pré-tarefa envolvendo a leitura e produção de texto, tarefa final que envolveu a apresentação oral dos alunos, pós-tarefa, quando os alunos votam na melhor invenção e dizem o motivo pelo qual aquela invenção foi a vencedora, incentivou os alunos, em sua maioria, a falar mais, a ouvir, opinar, em fim a elaborar um discurso próprio. Isso não quer dizer que todos participaram da mesma forma ou que houve motivação, compreensão e produção de maneira uniforme.

Uma característica marcante da turma em questão é ser muito sucinta, muitas vezes se pronunciando com um simples sim ou não ou acenando com a cabeça. Incentivar os aprendizes a falar está entre os desafios que os professores enfrentam no cotidiano de sala de aula. Observou-se que, por meio da tarefa, aqueles alunos mais passivos e ouvintes deram um pequeno passo para interagir com a turma.

4.3 Análise do questionário

A aplicação do questionário (Apêndice A) foi feita diretamente pela pesquisadora em um só dia (27/11/2019), na sala e horário de aula dos alunos, lendo as instruções em voz alta, explicando seu objetivo, perguntando se havia dúvidas e garantindo o anonimato dos respondentes, na busca por garantir a fiabilidade e validade das respostas.

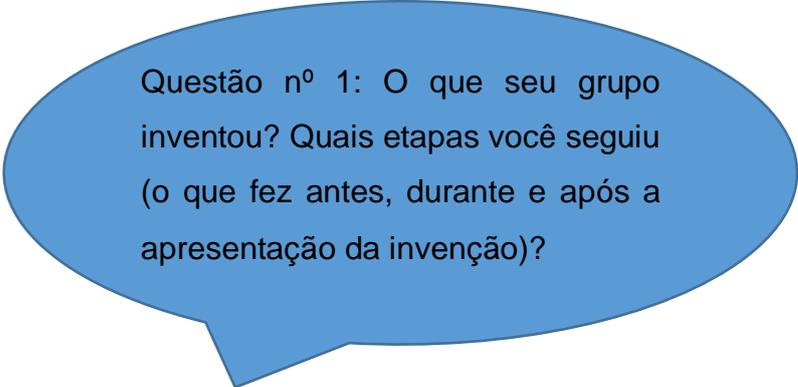
Procurou-se diminuir, o máximo possível, os desconfortos ou preocupações que pudessem advir de algum pensamento ou crença de que os alunos estivessem sendo avaliados. Ficou posto que de fato era uma colaboração como voluntário e o aluno foi plenamente informado de suas condições como sujeito de pesquisa e que os resultados seriam baseados no grupo como um todo e em anonimato, respeitando o direito de individualidade, privacidade, sigilo da identificação do participante, a partir

de seus consentimentos feitos por escrito (Apêndice B), com anuência de seus responsáveis legais (Apêndice E) e com os devidos esclarecimentos, de forma simples e sucinta, do objetivo e natureza da pesquisa e de sua contribuição acadêmica e social. “Quando o questionário é anônimo, os respondentes têm um maior sentido de ‘segurança’ e têm mais vontade de dar respostas verdadeiras” (HILL, 1998, p. 43). O desejo é que esta pesquisa seja a mais profícua, fidedigna e fiável possível.

Hill (1998) alerta para que o questionário e os métodos para analisar os dados desse questionário sejam planejados antes de executar a investigação. No caso, o que esse estudo de caso quer examinar é se a tarefa aplicada junto às atividades cotidianas do livro didático, contribui para uma maior participação dos alunos, para a diversificação das atividades, tornando-as mais interessantes e motivadoras e a opinião dos alunos sobre a tarefa aplicada na unidade 5 do livro *Smart Choice 3 - unidade 5*.

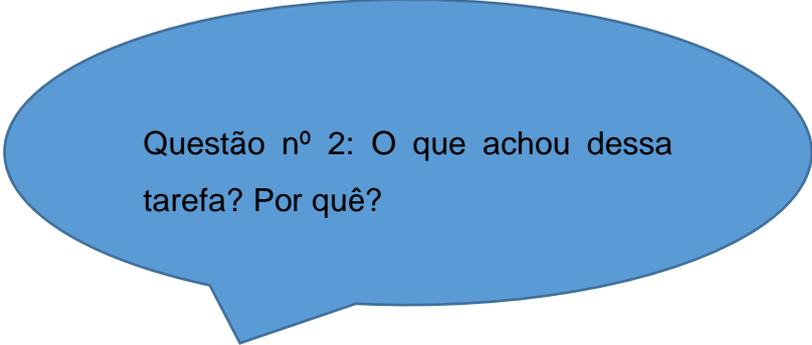
Foram respondidos 15 questionários em sua totalidade (nenhuma pergunta foi deixada em branco). No cabeçalho havia o nome da instituição, o nível da turma, o semestre (2º/2019), e o pedido de preenchimento da data e a idade do respondente. A faixa etária variou entre 14 e 17 anos. No enunciado estava escrito para que as respostas fossem dadas em português e da forma mais detalhada possível. As perguntas foram lidas em voz alta e se abriu espaço para esclarecimentos caso houvesse alguma dúvida.

4.3.1 Perguntas do questionário



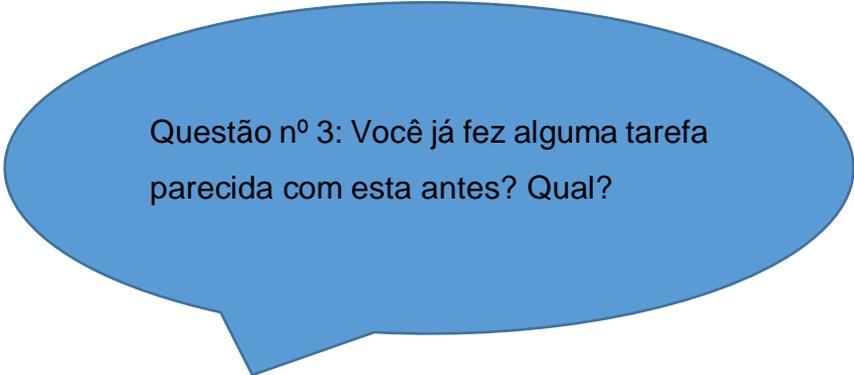
Questão nº 1: O que seu grupo inventou? Quais etapas você seguiu (o que fez antes, durante e após a apresentação da invenção)?

Esta questão foi elaborada com o intuito de provocar as lembranças do aluno, para fazer com que ele revivesse em sua memória as etapas da tarefa e para assim contextualizá-lo acerca da temática da pesquisa. E também para saber qual foi sua participação efetiva nas etapas da tarefa.



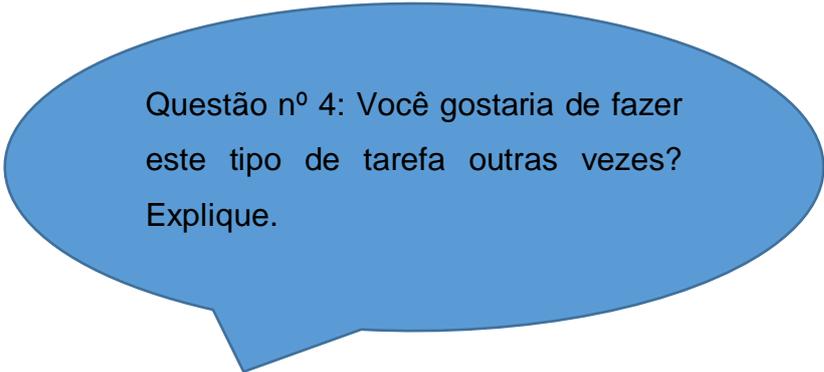
Questão nº 2: O que achou dessa tarefa? Por quê?

Uma pergunta direta para saber a opinião do aluno. Para evitar que ele ficasse apenas na resposta: eu gostei, eu não gostei, foi pedida a explicação sobre o que achou da tarefa por meio do “por quê”.



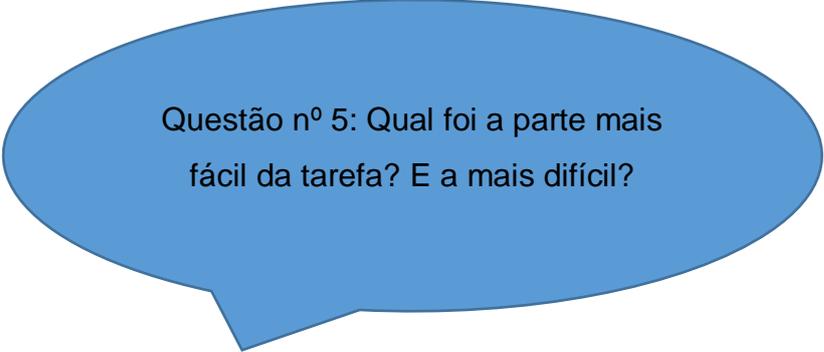
Questão nº 3: Você já fez alguma tarefa parecida com esta antes? Qual?

O objetivo das perguntas da questão 3 é saber se o aluno está familiarizado com este formato de atividade. Ou seja, se as tarefas já fazem parte das práticas pedagógicas as quais o estudante participa.



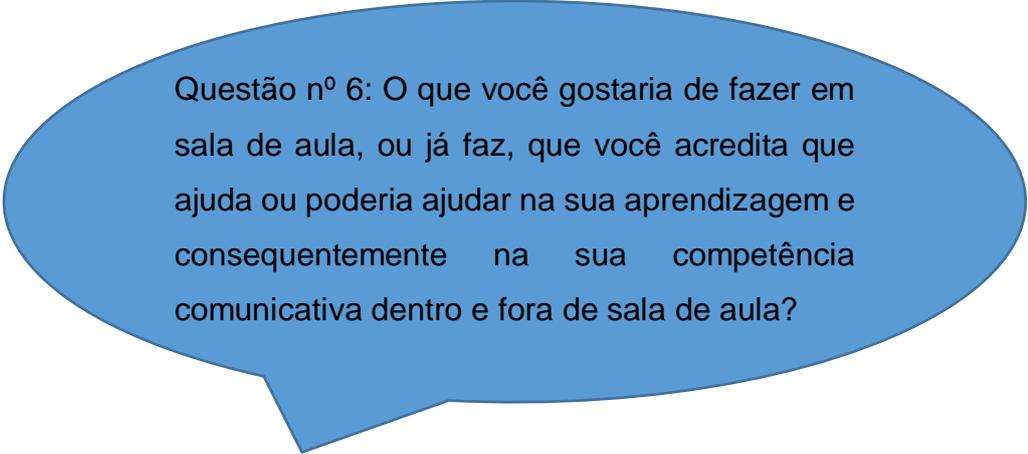
Questão nº 4: Você gostaria de fazer este tipo de tarefa outras vezes? Explique.

Para evitar que o respondente diga apenas, sim, não ou talvez, foi pedido para que ele explicasse sua resposta e o pesquisador pudesse avaliar o impacto da tarefa na avaliação/percepção do aluno.



Questão nº 5: Qual foi a parte mais fácil da tarefa? E a mais difícil?

Nesta questão de número 5, o desejo é conhecer como são as tarefas na percepção do aluno, para ajudar na elaboração de futuras tarefas.



Questão nº 6: O que você gostaria de fazer em sala de aula, ou já faz, que você acredita que ajuda ou poderia ajudar na sua aprendizagem e conseqüentemente na sua competência comunicativa dentro e fora de sala de aula?

Esta questão, mais longa e elaborada, foi colocada para que o aluno pudesse expressar seu ponto de vista sobre o que ele, como aluno, sob suas perspectivas, acredita ser importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Mesmo que ele não tenha parado para refletir sobre isso antes, este poderia ser um momento oportuno para incentivar a reflexão sobre sua aprendizagem e envolvê-lo no processo.

4.3.2 Detalhamento das respostas ao questionário

Questão 1 - O que seu grupo inventou? Quais etapas você seguiu (o que fez antes, durante e após a apresentação da invenção)?

Todos os respondentes colocaram o que inventaram, a maioria falou sobre o que fez antes da apresentação. Sobre o que fizeram durante a apresentação todos declararam apenas que apresentaram e apenas um respondente escreveu o que fez depois da apresentação: "Discutimos".

Questão 2 - O que você achou desta tarefa? Por quê?

Os termos usados para descrever a tarefa foram: interessante, divertida, legal, criativa, usamos a imaginação. Não houve críticas negativas ou comentários contrários à realização da tarefa. Alguns alunos escreveram apenas um termo para dar a resposta, sem explicar o que acharam da tarefa proposta. Seguem abaixo as respostas dadas pelos alunos que justificaram suas respostas (apenas 7 do total de 15 alunos responderam o porquê)

Respondente A – *"Interessante porque usamos a imaginação e interagimos"*.

Respondente B – *"Importante pois temos a capacidade de criar coisas, pensando no futuro"*.

Respondente C – *"Uma tarefa boa, que faz os alunos trabalhem seu inglês"*.

Respondente D – *"Eu gostei, pois me ajuda a perder o medo de apresentar, mas para algumas pessoas não pode ser a melhor opção"*.

Respondente E – *"Achei interessante esse processo de nos 'forçar' a pensar em algo novo, acho que exercícios assim ajudam a criatividade"*.

Respondente F – *"Achei diferente e bem dinâmica de fazer"*.

Respondente G – *"Achei legal, dinâmico e interessante, pois envolve nossa imaginação"*.

Questão 3 - Você já fez alguma tarefa parecida com esta antes? Qual?

Para esta questão, 12 alunos participantes responderam que não, 2 participantes responderam que sim e contaram que fizeram algo semelhante em suas escolas de origem (ensino regular) e 1 participante respondeu que *"sim, sempre criamos diálogos e conteúdos para apresentar para a turma"*.

Questão 4 - Você gostaria de fazer este tipo de tarefa outras vezes? Explique.

Todos os alunos responderam que gostariam de fazer esse tipo de tarefa outras vezes. Houve quem repetiu que era divertida e interessante e houve quem trouxesse explicações e sugestões.

Respondente A – *“Sim. Gostaria de fazer, porém com outras formas de se apresentar para ampliar situações e vocabulário”*.

Respondente B – *“Sim, mas sem ter que sair da cadeira pra apresentar para a turma inteira. Acho que um anúncio escrito em texto e um desenho pintado ficaria mais divertido”*.

Respondente C – *“ Sim, mas não tão frequentemente, pois torna o dia bem cansativo com muita ansiedade”*.

Respondente D – *“Sim, porque ajuda bastante a desenvolver a nossa criatividade”*.

Respondente E – *“Acho que seria bom para explorar nossa mente e socializar”*.

Questão 5 - Qual foi a parte mais fácil da tarefa? E a mais difícil?

As dificuldades e facilidades referentes à tarefa giraram em torno da criação do produto e da apresentação.

Enquanto 5 participantes responderam que a parte mais fácil foi criar, desenhar, inventar o objeto ou produto e a mais difícil foi apresentar para os colegas, 5 participantes registraram que a parte mais fácil foi apresentar a ideia e a parte mais difícil foi pensar, decidir, inventar um objeto ou produto que nunca fora inventado antes. O restante das respostas girou em torno da criação, pesquisa e leitura sobre o assunto sem, no entanto, ficar claro qual parte teria sido a mais fácil e qual parte teria sido a mais difícil.

Questão 6 - O que você gostaria de fazer em sala de aula, ou já faz, que você acredita que ajuda ou poderia ajudar na sua aprendizagem e conseqüentemente na sua competência comunicativa dentro e fora de sala de aula?

As respostas dos participantes foram:

- Diálogos e trabalhos escritos;
- Várias dinâmicas e pesquisas fora de sala;

- Músicas, brincadeiras;
- Projetos como o Festival Internacional;
- Apresentações, seminários e atividades criativas;
- Filmes, educação financeira e sobre comidas;
- Dinâmicas, jogos;
- Vídeos motivadores;
- Filmes sem legenda e resenhas sobre os filmes assistidos.

Como conclusão geral da tarefa apontada pelos alunos, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 6 - Pontos positivos e negativos da tarefa

<p>Aspectos positivos da tarefa segundo a maioria dos alunos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dinâmica - motivadora - criativa - interessante - divertida - interativa 	<p>Aspectos negativos da tarefa segundo uma pequena minoria de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cansativo - causa ansiedade
---	--

Fonte: Elaborada pela autora

Após a análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, chegou-se à conclusão de que, de um modo geral, a tarefa surtiu um efeito positivo, que os respondentes apreciaram executá-la e que gostariam de fazer atividades semelhantes. O que ficou também evidente é que, diferentemente do professor, o aluno não se dá conta dos mecanismos e passos da tarefa, ele apenas segue os comandos como qualquer outra atividade proposta.

4.4 Triangulação de dados

Entende-se como triangulação “o procedimento que analisa os resultados de um estudo a partir de diferentes métodos de coleta”, conforme pensamento de Bortoni-

Ricardo (2008, p. 61) que afirma que o uso de diversos tipos de fontes de dados comparados pode confirmar ou não um pressuposto de forma mais assertiva.

Por isso, nesta pesquisa optou-se por três fontes de dados distintas que possibilitem a triangulação dos dados e conclusão da pesquisa: questionário, com dados qualitativos, análise do LD e observações da ação didática, contexto em que foi aplicada a tarefa.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar o papel da tarefa, como ela pode ser usada e sua relevância em uso conjunto com o LD no ensino de inglês como LE em uma escola especializada em ensino de línguas por meio de um estudo de caso e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade.

Com o propósito de responder ao objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos mediante as seguintes perguntas:

- 1) Como as tarefas são conduzidas em uso conjunto com o livro didático adotado pelo CILT em sala de aula?**

- 2) Como as atividades propostas no âmbito da tarefa estão contextualizadas e relacionadas ao mundo real?**

- 3) Como os alunos reagem às tarefas implementadas concomitante ao livro didático e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade?**

Como foi colocado no capítulo sobre tarefas, espera-se, na sua execução, que ela permita ao aprendiz ordenar raciocínios, expressar opiniões, fazer listas, fazer escolhas, justificar escolhas, encontrar e sugerir soluções, relatar acontecimentos, resumir, questionar, etc. A professora sugere que os alunos criem um objeto ou serviço para que possam usar sua criatividade e autonomia.

Ela estabelece uma ligação entre as tarefas capacitadoras apresentadas no LD em que há o foco na forma, que dá os instrumentos linguísticos (estruturais e lexicais), abre caminhos por meio de uma tarefa possibilitadora, que envolve atividades extralinguísticas e possibilita que os alunos discutam como irão trabalhar a estrutura do trabalho, os recursos e o modo como irão fazer a apresentação e assim, pavimenta o caminho para que todos executem uma tarefa significativa.

Após as considerações, seguem as respostas para as perguntas de pesquisa.

1) Como as tarefas são conduzidas em uso conjunto com o livro didático adotado pelo CILT em sala de aula?

As tarefas aplicadas em conjunto com o LD foram conduzidas de maneira contextualizada e significativa. Quando a professora lançou a tarefa, foi em um momento que os alunos já tinham usado a forma, que eles já haviam tido conhecimento acerca do conteúdo gramatical, do léxico e do tema (utilidade de aparelhos eletrônicos/tecnologia) que a unidade propõe e a professora se apropriou disso e criou uma tarefa extra livro para que os alunos pudessem desenvolver suas competências para além da competência linguística. Desta maneira, ela usou o tema proposto pelo livro para contextualizar e integrar a tarefa com a unidade, criando algo novo, diferente das atividades contidas no LD, o que proporcionou mais liberdade, criatividade e autonomia no contexto de ensino/aprendizagem.

Esta forma de integrar atividades do LD com atividades extras faz parte dos princípios que norteiam a Teoria da Complexidade e conseqüentemente a abordagem complexa, pois torna as aulas mais dinâmicas, valoriza o indivíduo e o todo, adaptando-se ao contexto e às especificidades da turma.

2) Como as atividades propostas no âmbito da tarefa estão contextualizadas e relacionadas ao mundo real?

Uma vez que propõe aos alunos que criem algo e em conjunto, a partir de suas ideias e vivências, esta ação provoca a contextualização e a tarefa passa a ser significativa, pois os alunos vão poder produzir algo original que faça parte de seu universo de interesse. Como o tema da unidade era tecnologia e aparelhos eletrônicos e como são usados, o mesmo foi muito propício para que a professora lançasse mão de uma apresentação onde os alunos iriam poder criar seu próprio produto. A tecnologia é hoje, mais do que nunca, parte da vida de crianças, jovens e adultos.

3) Como os alunos reagem às tarefas implementadas concomitante ao livro didático e sob a perspectiva da Teoria da Complexidade?

Durante a observação da ação didática e da aplicação da tarefa, foi possível verificar que os alunos interagiram mais entre si e com a professora. Aqueles alunos mais

introvertidos falaram, mesmo que apenas um pouco, na apresentação de suas invenções. Ao verificar as respostas dadas pelos alunos nos questionários, foi possível depreender que a tarefa lhes pareceu interessante, motivadora e que estimulou sua criatividade, participação e atuação, mesmo que isso tenha exigido esforço e possa ter causado ansiedade por parte de alguns alunos. Um processo natural dada a idiosincrasia de cada um.

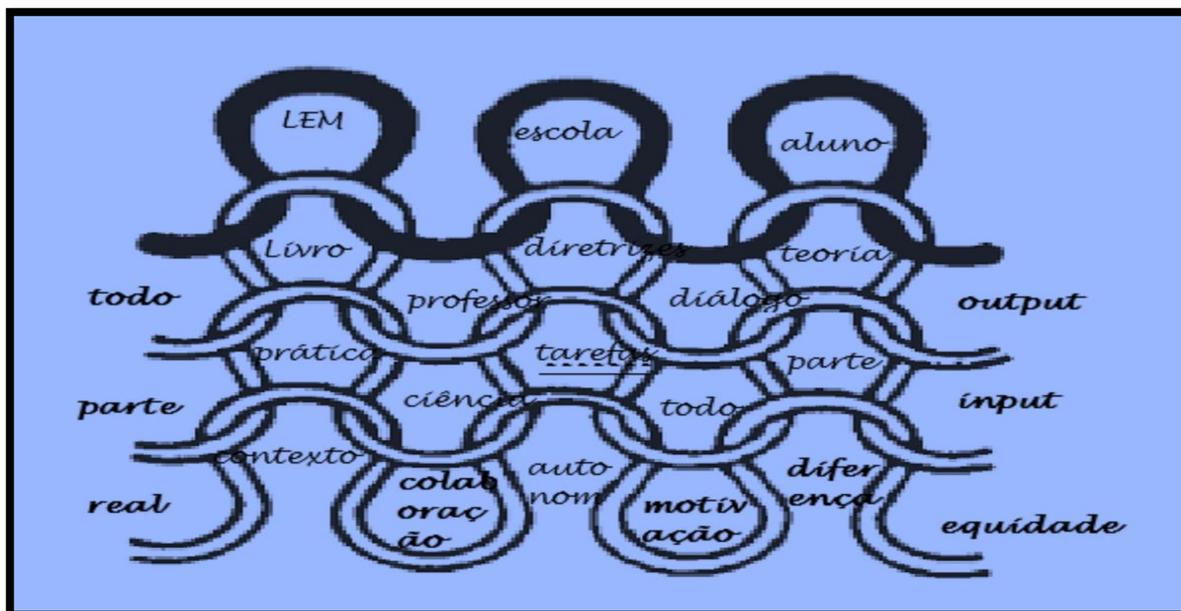
Após a análise de todos os instrumentos, verificou-se que o livro didático se propõe a colocar o universo do aluno, a ser comunicativo, mas não chega a contemplar tais perspectivas de maneira satisfatória. O LD proporciona tarefas capacitadoras que irão auxiliar a desenvolver a competência gramatical e lexical do aprendiz, mas não trabalha a estruturação de um discurso próprio dos alunos. Na verdade, eles são convidados, na maior parte do tempo, a repetir as formas linguísticas apresentadas nos textos, sejam eles auditivos, pictóricos ou escritos.

Portanto, percebe-se que predomina na estrutura do LD atividades que propõem ao aluno reproduzir e não criar, refletir ou indagar sobre sua aprendizagem. Assim, a professora usa o LD como base capacitadora e como fio condutor para propor uma tarefa significativa com embasamento no ELBT por meio da qual o alunado poderá criar discurso, apropriar-se da língua, ou seja, desenvolver suas próprias competências.

Considerando as bases que norteiam o ensino baseado em tarefas, à luz da TC, pode-se concluir que a tarefa proposta pela professora e executada pelos alunos atendeu aos requisitos propostos no que diz respeito a sua estrutura, a sua contextualização, ao fato de envolver os alunos, de estar ligada aos conteúdos abordados e relacionada ao mundo real, o que fez com que os alunos compreendessem seu propósito e a realizassem a contento.

Para representar o papel da tarefa em contexto de abordagem complexa sob a perspectiva da TC, criou-se a seguinte figura:

Figura 11 - Trama da abordagem complexa



Fonte: Elaborada pela autora

Após as análises dos dados obtidos pelos distintos instrumentos desta pesquisa e considerando as teorias apresentadas nos trabalhos de Morin (2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2011), verifica-se a complexidade do tecido gerado a partir dos elementos heterogêneos que se apresentam intrinsecamente associados (PPP do CILT, Diretrizes do CILT, Cultura do CILT, Alunos, Professores, Livro didático, Tarefa analisada) na escola e que se encontram em uma constante relação paradoxal na qual tudo está inter-relacionado de forma dialógica, dinâmica e diversificada.

A complexidade forma a rede de eventos, de ações, de interações, de retroações e de acasos que configuram o universo em questão, ou seja, o contexto de ensino/aprendizagem do CILT. Um contexto que está paradoxalmente em constante desordem, imprevisibilidade e incerteza e que ao mesmo tempo se auto-organiza, se autorregula e busca a adaptabilidade. E tudo que se acha enredado nesse contexto traz à tona um sistema complexo, que exhibe partes interdependentes entre si, que interagem e transformam-se mutuamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prabhu (1990) define e argumenta sobre a escolha de um ou vários métodos para o ensino de línguas. Logo no início, esclarece que não há o melhor método de ensino de línguas, pois como nenhum método único é o melhor para todos, “há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor”. As variações são de diversos tipos, relacionadas à situação social (política linguística, ambiente linguístico, atitudes linguísticas e culturais, fatores econômicos e ideológicos, etc.), organização educacional (objetivos instrucionais, restrições de tempo e recursos, eficiência administrativa, tamanho da classe, etc.), fatores relacionados ao professor (status, formação, crença, autonomia, habilidade, etc.), e fatores relacionados ao aluno (idade, aspirações, experiência de aprendizagem prévia, atitudes para aprender, etc.). O que sugere que “a variabilidade é infinita, desafiando fortemente a noção de que qualquer método pode ser bom para todos”.

O autor e teórico enfatiza que usa o termo ‘método’ para se referir tanto a um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula quanto à teoria, crença ou conceito plausível que informa essas atividades. Afirmar que não há melhor método não quer dizer que os métodos são iguais, ou servem igualmente seu propósito, mas da conveniência de perguntar qual método é melhor para algum contexto específico.

Segundo o autor, o mesmo contexto deve usar uma série de métodos diferentes, ou talvez partes de métodos diferentes. Ele adverte que há um apelo imediato ao senso comum nesta postura: todo método é uma verdade parcial, nenhum representa toda a verdade. Adotar qualquer método único é se contentar com muito menos do que se pode obter, então sugere a adoção de todos ou de vários deles.

Richards (1985) salienta que o importante não é qual método adotar, mas como desenvolver procedimentos e atividades instrucionais que permitam alcançar objetivos do programa que se deseja desenvolver. Assim Nunan (1991) declara acerca do método que nunca houve e talvez nunca haverá um método para todos, e o foco, nos últimos anos, tem sido o desenvolvimento de tarefas e atividades em sala de aula que devem ser consoantes com o que se sabe sobre a aquisição de segunda língua, e que também devem estar de acordo com a dinâmica da própria sala de aula.

Em sua obra “Educar na Era Planetária” de 2003, Edgar Morin enfatiza que em situações complexas, não há apenas ordem, mas também desordem, não só

determinismos, mas também acasos e incertezas que exigem a atitude estratégica de um sujeito pensante e lúcido perante a criação e a destruição, seguindo não o caminho de complicação, “mas um método para revelar a complexidade do real”.

Relatórios e pesquisas como os da empresa de consultoria McKinsey²⁹ apontam o lugar-chave dos métodos pedagógicos dos professores e do corpo docente como fatores cruciais de mudança no cenário da educação do novo milênio e mostram a importância de se conhecer e de adaptar os métodos de atuação para a evolução dos programas e dos procedimentos pedagógicos dos professores, atuando em uma prática de ensino complexa que comporta várias dimensões articuladas. Tais estudos sugerem que a grande maioria das reformas feitas pelos sistemas que mais progrediram referem-se aos métodos de trabalho e à maneira de agir dos professores e dos alunos, mais do que os conteúdos ensinados.

Como nos ensina Paulo Freire em seu livro *A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, Saberes Necessários à Prática Educativa*:

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se indeterminado. A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p.33-34)

À luz da Teoria da Complexidade, é bastante razoável relacionar as características dos sistemas complexos com as salas de aula de idiomas e com as interações ensino-aprendizagem com as quais os agentes do processo estão envolvidos: o número de múltiplos componentes que interagem e que se conectam, as questões socioculturais, educacionais e individuais que se unem, os materiais, livros de curso, currículo, linguagens e condições em uma determinada aula, cada

²⁹ A *McKinsey&Company* é uma firma global de consultoria de gestão que atende empresas líderes, governos, organizações não governamentais e organizações sem fins lucrativos. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/br/>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

aluno e cada professor, suas diferenças individuais, suas crenças, suas afetividades e suas bagagens sócio/psicológicas/culturais são aspectos que compõem a mesma trama e estão todos interligados.

Uma das características dos sistemas complexos é o fato de serem abertos. Os sistemas têm a liberdade de desenvolver trajetórias alternativas. Eles não são fixos, pré-determinados e, portanto, podem ser moldados, transformados. Eles não só se adaptam ao contexto, como também iniciam mudanças e influenciam esse contexto. Reconhecer a singularidade e a complexidade de cada contexto pode auxiliar na formação de uma boa base pedagógica adaptativa e dinâmica para que haja abordagens menos prescritivas e mais humanistas no âmbito geral do ensino-aprendizagem de línguas.

É inegável o papel da escola na formação de seus alunos para prepará-los, não só no desenvolvimento de suas competências linguísticas e cognitivas de forma autônoma, responsável e participativa, mas também, entre outras coisas, para o reconhecimento das diversidades e pluralidades existentes em seu meio sociocultural e de outros. Assim como também é papel da escola e de todos aqueles que dela fazem parte compor um diálogo entre teoria e prática, unidade e multiplicidade, indivíduo e grupo, escola e comunidade.

A Teoria da Complexidade auxilia em uma maior consciência da necessidade de ser flexível, adaptável e sensível à dinâmica da sala de aula, onde cada ser é uno mesmo em um lugar onde pareça ser mais um e onde cada um traz um pouco de todos em si. Suas singularidades e subjetividades não podem ser abordadas dentro de um referencial linear. Ao contrário, os componentes da sala de aula fazem parte de um sistema complexo, que, conseqüentemente, demanda dinamicidade, adaptabilidade assim como criatividade na ação didática.

Há a necessidade, cada dia mais urgente, de se atuar na escola de forma crítica e autônoma, primando pelas relações humanas, as relações culturais, sociais, tendo a aprendizagem como centro, de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Em contextos formais de ensino/aprendizagem, não há como apresentar conteúdos, estruturas, funções, e trabalhar competências comunicativas sem se preocupar com o ser de forma global: cognitiva, linguística, relações interpessoais, etc. É possível trilhar esse caminho por meio da tomada de consciência, agregando atividades e estratégias, por meio de uma abordagem mais ecossistêmica na qual os conhecimentos se entrelaçam e são interdependentes. Faz-se necessária uma prática

que esteja atenta às diferentes facetas que existem no processo de ensino/aprendizagem. Por isso, com base na TC, acredita-se que adotar uma abordagem complexa, lançando mão de diferentes métodos e permeando LD, tarefas, projetos, foco na forma, foco na estrutura, no significado e na comunicação, irá tornar a ação didática mais produtiva e prazerosa para alunos e professores.

5.1 Contribuições da pesquisa

Esta pesquisa procurou ampliar os horizontes e as perspectivas do professor em atuação, assim como do professor em formação. Dada a complexidade do contexto didático pedagógico, das distintas possibilidades, das distintas metodologias e dos diferentes contextos, a ação didática é fundamental para o processo que acontece de maneira diferente para cada um.

O olhar para o fazer docente, no qual haja um espaço de troca de experiências, nos leva a entender que nossos caminhos são complexos e que temos que buscar saídas para trabalhar nossas crenças e representações e procurar desconstruir alguns esquemas que possam estar cristalizados.

Por meio da presente pesquisa, foi possível observar como, a partir do planejamento e da contextualização, uma tarefa proposta e aplicada de forma significativa, ligada ao tema que está sendo estudado e alicerçada por tarefas capacitadoras, é possível gerar aulas interessantes e centradas no desenvolvimento do aprendiz.

Isso posto, não significa que esse formato de aula é uma panaceia e que, a partir de sua prática, todas as questões voltadas ao ensino de línguas serão resolvidas. Os desafios são muitos e constantes, assim como é constante a busca por meios para melhorar as ações e reações dentro e fora de sala de aula.

5.2 Limitações da pesquisa

A pesquisa realizada apresentou limitações quanto a observação de mais tarefas aplicadas concomitantemente ao LD em turmas diferentes, do mesmo nível ou de níveis diferentes que permitissem estabelecer comparações ou parâmetros entre as tarefas ou outras ações didáticas.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Faz-se necessário, em um processo contínuo, discutir as perspectivas afetivas, cognitivas, psicológicas e sociais que envolvem o processo ensino/aprendizagem e reconhecer a ligação entre o contexto de ensino de línguas, suas características complexas e suas relações multidimensionais, ou seja, as diferentes facetas e demandas presentes no contexto formal de ensino de língua estrangeira nos dias de hoje, porque as dimensões e os conhecimentos se entrelaçam e nada está isolado.

Sugere-se, como pesquisa futura, o aprofundamento dos estudos sobre a abordagem complexa e sua discussão no ambiente de formação de formadores, assim como na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. **Tesol Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 191-204, 1983.
- ALLWRIGHT, D. **Observation in the Language Classroom**. Longman Group UK Limited. 1988.
- ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**. APLIESP, Campina, v. 2, p. 43-52, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Glossário de Linguística Aplicada: Aprendizagem e Ensino de Línguas e Formação de Agentes**. Brasília: PGLA: Universidade de Brasília, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., BARBIRATO.R.C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, 2000.
- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de língua estrangeiras**. Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão. 189f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ALTET, Marguerite; MHEREB, Maria Teresa. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1196-1223, 2017.
- BACHMAN, L. Communicative Language Ability. *In*: BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford Press, 1991. p. 80-110.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOHN, H. Avaliação de materiais. *In*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 292-313.

- BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2007.
- BORGES E. F. G.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa no ensino de línguas. **Linguagem de Ensino**. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BREEN, M.P.; CANDLIN, C.N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. White Plains. NY: Pearson Education, 2000.
- BRUMFIT, C. J. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing**. Harlow: Longman, 2001.
- CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J; SCHMIDT, R (Org.) **Language and Communication**, Londres: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p 1-47, 1980.
- CANTERO, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2008.
- CANTERO, F. J. **El arte de no enseñar lengua**. Barcelona: Octaedro, 2019.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP/IEL, v.17, 1991.
- CHIZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. *In*: **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 19-31, 2006.
- CHOMSKY, N.: **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your course book**. Oxford: Heinemann, 1995.
- DAVIS, B.; SUMARA, D. **Education: Inquiries into learning, Complexity and teaching and research**. London: Routledge, 2006.
- DE BOT, K., LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p.7–21, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CIL)**. Brasília: SEDF, 2019.

DÖRNYEI, Z.; MURPHEY, T. **Group dynamics in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner**. Hillsdale-NJ: Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, N.C. Emergentism, connectionism and language learning. **Language Learning**, v. 48, n. 4, p. 631–64, 1998.

ELLIS, N.C.; LARSEN-FREEMAN, D. (Editors). **Language as a Complex Adaptive System**. Wiley-Blackwell, 2009.

ELLIS, R. Classroom Interaction and Second Language Acquisition. *In*: ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994, p. 565-610.

ELLIS, R. The empirical evaluation of language teaching materials. **ELT Journal**, v. 51, n. 1, p. 36-42, 1997.

ELLIS, R. Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning. *In*: **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: J. Benjamins, 1999. p. 3-32

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

ELLIS, R; SHINTANI, N. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. Routledge, 2014.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *In*: **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 2, n. 7-8, p. 54-90, 1990.

ESTAIRE, Sheila. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. *In*: **La enseñanza del español mediante tareas**. Edinumen, 1999. p. 53-72.

EZEIZA, J. **Cuaderno de bitácora para la enseñanza y aprendizaje de lenguas**. Aplicación informática inédita (Número de inscripción en el registro de la propiedad intelectual, 2003.

EZEIZA, J. La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas.

Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia. **Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados**. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas, 2004.

EZEIZA, J. **Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis**. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos. Tese (Doutorado). Madrid: Universidad Antonio de Nebirja, 2007.

RAMOS, Joseba Ezeiza. Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. **Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 9, p. 1-676, 2009.

FANTINATO, M. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: USP, 2015.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano 12, n. 1, 2013.

FREIRE, A. M. F. **Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework**. Filadélfia: Universidade da Filadélfia, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOGAÇA, F.C; NODARI, J.I. (Orgs.) EDIÇÃO COMEMORATIVA 15 ANOS DO CELIN R E V I S T A X. **Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas**. Paraná: UFPR, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Universidade Aberta do Brasil — UAB/UFRGS, 2009.

GOMES DE MATOS, F. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, 2007.

HALLIDAY, M.A.K; R. HASAN. **Language, context, and text: Aspect of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: OUP, 2000.

HILL, M.; HILL, A. **A construção de um questionário**. Dinamica- Centro de Estudos sobre a mudança socioeconômica. Lisboa, 1998.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

HYMES, D.H. On Communicative Competence (1972). *In*: BRUMFT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

HYMES, D. **On communicative competence.** (1971) In: A. D. Linguistic anthropology: a reader. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2001.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JOHNSON, N. **Simply complexity: a clear guide to complexity theory.** Oxford: One world, 2007.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition Theory. *In*: KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982. p. 9-56.

KUMARAVADIVELU, B. The Post method Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Towards a Post method Pedagogy.** California-United: San José State University States, 2001.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto.** Brasília, v. 16, n. 69, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141–65, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Language Acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. *In*: KRAMSCH, C. (Org.) **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives.** New York: Continuum, v. 33, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 35-37, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. A complexity theory approach to second language development/acquisition. *In*: D. ATKINSON (Ed.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition.** Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. Introduction to Complexity Theory: A New Way to Think. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico** (UNISINOS), v. 7, n.1, p. 24-29, 2009.

LEFFA, V. J. **ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo**. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. **ELT Journal**, v. 58, n. 4, p. 319-326, 2004.

LONG, M. H. **Input, Interaction and Second Language Acquisition**. Tese de doutorado. Los Angeles: UCLA, 1980.

LONG, M. H. **Input, Interaction and Second Language Acquisition**. *Anais do New York Academy of Science*, v. 379, p. 259-78, 1983.

LONG, M. H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *In*: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (orgs.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Nova Iorque: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* Plan Marco de Formación de profesorado de ELE (2001-2003). **Propuesta no publicada realizada por encargo del Instituto Cervantes**, 2001.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humbeto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MÉNDEZ Garrido, J.M. **Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares**. *Ágora Digital*, 2, 2001, p.146-158.

MERCER, S. Towards a Complexity-Informed Pedagogy for Language Learning - Uma proposta de pedagogia para aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2., p. 329-228, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **O Método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine** (com Raul Motta, Êmilio-Roger Ciurana), Balland. Em português: Educar para a era planetária. Cortez, 2003.

MORIN, E. Restricted complexity, general complexity. Presented at the Colloquium Intelligence de la complexité: Epistemologie et pragmatique, **Cerisy-La-Salle**, France, jun. 26, 2005.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. Prentice Hall, 1991.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. UK: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, D.; CARTER, R. (Editores). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Caleidoscópio: fractais de uma oficina de aprendizagem. **Memorial apresentado ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas, como requisito parcial para a inscrição ao concurso de Professor Titular**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

PAIVA, V. L. M.O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 187-203.

PAIVA, V. L. M.O; BORGES, E. F.V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. Universidade Federal de Minas Gerais/CNPq, **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

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

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

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2. p. 161-176, 1990.

PARCERISA, A. **Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. Barcelona: Graó, 1996.

PARCERISA, A.; ZABALA, A. **Pautas para la valoración de materiales curriculares: criterios de análisis de materiales que utilizan el papel como soporte**. Madri: Ministério de Educação e Ciência, 1995.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 27-41, 2011.

PRODANOV C. C; FREITAS E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011.

RICHARDS, J. C. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Nova York: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: CUP, 2006.

RICHARDS, J.; FARRELL, T. **Practice Teaching**. A reflective teaching. Cambridge: CUP, 2011.

RUBDY, R. Selection of materials. *In*: B. Tomlinson, ed. **Developing materials for language teaching**. 1. ed. Londres: Continuum, 2003, p. 37-57.

SCHUMANN, J. **The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition**. Rowley, MA: NewburyHouse, 1978.

SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SILVA, A. M. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Revisada Fortaleza, Ceará: UECE, 2015.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUTO FRANCO, M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 4-22, 2009.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: S. M. Gass e C. G. Madden (orgs.) **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge: Newbury House Publishers, v. 15, p. 165-179, 1985.

TONON, L. A. K. **Um olhar sobre a observação em sala de aula: por um ensino reflexivo**. São Paulo: Unicamp, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity**. London: Longman, 1996.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. London-New York: Longman, 1998.

WIDDOWSON, H. Skills, abilities, and contexts of reality. **Annual Review of Applied Linguistics**, V. 18, p. 323- 33, 1998.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

WILLIS, J. **A Framework for Task – Based Learning**. Longman Handbook for Language Teachers. London: Longman, 1996.

WILLIS, J. The TBL framework: the task cycle. *In*: K. Van den Branden, M. Bygate, J. Norris (eds) **Task-based language teaching – a reader**. John Benjamin's publishing Company, 2009.

WILLIS, J. e WILLIS, D. **Task-based language learning**. In R. Carter and D. Nunan (Eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, p.173-9, 2001.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? – What do learners think about the English textbook? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, jan/jun. 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A TAREFA

Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga

Questionário para dados de pesquisa

Alunos 3A – vespertino – 1º horário seg. e quarta – 2º/2019

Data: _____ Idade: _____

Por favor, responda, em português, da forma mais detalhada e precisa possível.

1. O que você ou seu grupo inventou? Para que serve? Quais etapas você seguiu?

(O que você fez antes, durante e depois da apresentação da invenção?)

2. O que você achou desta tarefa? Por que?

3. Você já fez alguma tarefa parecida com esta antes? Qual?

4. Você gostaria de fazer este tipo de tarefa outras vezes? Explique.

5) Qual foi a parte mais fácil da tarefa? E a mais difícil?

6) O que você gostaria de fazer em sala de aula, ou já faz, que você acredita que ajuda ou poderia ajudar na sua aprendizagem e conseqüentemente na sua competência comunicativa dentro e fora de sala de aula?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá! Você está convidado (a) a participar da minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) cujo título provisório é: *Ensino de Línguas por meio de Tarefas na perspectiva da competência comunicativa*. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir na construção de estratégias de ensino para aprendizes de língua estrangeira de forma mais interessante, significativa e comunicativa. A pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira.

Para realização da pesquisa acompanharei as aulas dos alunos participantes da pesquisa de outubro a dezembro de 2019, bem como as coordenações de sua professora regente neste período. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, observação de aulas, notas de campo, gravações em áudio e em vídeo e sessões de visionamento com a professora regente nas quais discutiremos estratégias de ensino voltadas às tarefas e os planejamentos de aula.

É importante esclarecer que a pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes e que os participantes voluntários poderão retirar-se desta a qualquer momento sem quaisquer prejuízos, bastando para isso, comunicar à pesquisadora responsável. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. As identidades dos participantes de pesquisa serão preservadas.

Sua participação nesta pesquisa será de uma contribuição imensurável.

Você poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e encaminhar sugestões pelo e-mail: dbomtempo@hotmail.com ou pelo telefone: (61)984855955.

Consentimento- pós esclarecimento:

Eu, _____, declaro ter sido esclarecido (a) e estar de acordo em participar, como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Brasília, _____ de 2019.

(Participante de Pesquisa)

Denise Bomtempo de Oliveira

(Pesquisadora)

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIOAutorização para gravação de áudio

Eu, _____, declaro que a pesquisadora Denise Bomtempo de Oliveira me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre sua pesquisa e a autorizo a utilizar gravações de áudio para sua pesquisa de dissertação de mestrado, bem como em artigos que se refiram ao mesmo assunto da pesquisa. Declaro ainda que a pesquisadora garantiu o total sigilo sobre minha identidade em possíveis publicações científicas.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

(Participante de pesquisa)

Denise Bomtempo de Oliveira

(Pesquisadora)

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VÍDEOAutorização para gravação de vídeo

Eu, _____, declaro que a pesquisadora Denise Bomtempo de Oliveira me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre sua pesquisa de Mestrado, intitulada: *Ensino de Línguas por meio de Tarefas na perspectiva da Competência Comunicativa*. Autorizo a pesquisadora a gravar imagens que serão utilizadas para levantamento e análise de dados e que não serão divulgadas em nenhuma mídia.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

(Participante de pesquisa)

Denise Bomtempo de Oliveira

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal,

Gostaria de obter o seu consentimento para o menor:

participasse como voluntário da minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada realizada na Universidade de Brasília- UnB, cujo título provisório é: ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE TAREFAS NA PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA. O objetivo deste estudo é contribuir para construção de estratégias de ensino para o (a) aluno (a) participante de pesquisa. Os resultados contribuirão para que o (a) participante possa se conhecer melhor enquanto aprendiz de língua estrangeira e para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. A identidade do participante será preservada pelo uso de pseudônimo, letra ou número. Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Gostaria de deixar claro que a participação é voluntária e que o participante de pesquisa poderá deixar de participar ou retirar o consentimento sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Quaisquer dúvidas ou sugestões podem ser encaminhadas para meu email: dbomtempo@hotmail.com ou para meu telefone: (61)984855955

Desde já, agradeço a atenção e a participação e me coloco à disposição para mais informações.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº:

_____, confirmo que Denise Bomtempo de Oliveira explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2019

(Representante legal do participante de pesquisa)

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO / PÓS-ESCLARECIMENTO

Consentimento/ pós-esclarecimento:

Eu, _____, diretor (a) do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, declaro que a pesquisadora DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA me prestou todos os esclarecimentos necessários sobre sua pesquisa e a autorizo a realizá-la neste Centro de Línguas.

(Direção- Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga)

Brasília – DF, _____ de _____ de 2019.

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DA
ORIENTADORA PARA SEEDF**

À SEEDF

Prezados (as),

Apresento, por meio desta, a pesquisadora DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA- matrícula: 190004932, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA da Universidade de Brasília- UnB, no biênio 2019-2020.

A mestrande Denise desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa: “ ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE TAREFAS NA PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA”, conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é contribuir para o aprimoramento pedagógico das aulas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observações de aula, sessões de visionamento com o (a) professor (a) regente e gravações. A pesquisa delimita-se a investigar adaptações curriculares no contexto de cursos de idiomas e por isso deve ser realizada em um Centro Interescolar de Línguas.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira

(UnB- IL- LET)

**ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DA
ORIENTADORA PARA DIREÇÃO DO CIL DE TAGUATINGA**

À DIREÇÃO DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA
(CILT)

Prezados (as);

Apresento, por meio desta, a pesquisadora DENISE BOMTEMPO DE OLIVEIRA- matrícula: 190004932, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA da Universidade de Brasília- UnB, no biênio 2019-2020.

A mestrandia Denise desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa cujo título provisório é: “ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE TAREFAS NA PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA”, conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é contribuir para o aprimoramento pedagógico das aulas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observações de aula, sessões de visionamento com o (a) professor (a) regente e gravações. A pesquisa delimita-se a investigar adaptações curriculares no contexto de cursos de idiomas e por isso, lhes pedimos autorização para que seja realizada neste centro interescolar de línguas.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira

(UnB- IL- LET)