

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Doutorado em Linguística Aplicada



Tese

**APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2 BASEADA EM TAREFAS:
um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de
desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia.**

Juarez A. Lopes Jr.

Pelotas, 2019

Juarez A. Lopes Jr.

**APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2 BASEADA EM TAREFAS:
um diálogo de saberes entre Complexidade e o ciclo de
desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L864a Lopes Júnior, Juarez Aloizo

Aprendizagem de inglês como L2 baseada em tarefas :
um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de
desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia /
Juarez Aloizo Lopes Júnior ; Vilson José Leffa, orientador. —
Pelotas, 2019.

170 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2019.

1. Aprendizagem baseada em tarefas mediada por
tecnologias. 2. Teoria da complexidade. 3. Call. I. Leffa,
Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 420.7

“APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2 BASEADA EM TAREFAS: um diálogo de saberes entre Complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia.”.

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração Linguística Aplicada, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 18 de dezembro de 2019

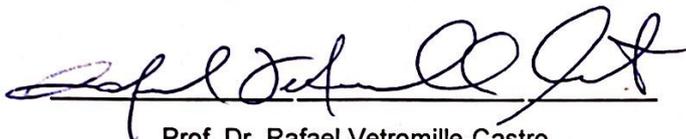
Banca examinadora:



Prof. Dr. Wilson José Leffa

Orientador/Presidente da banca

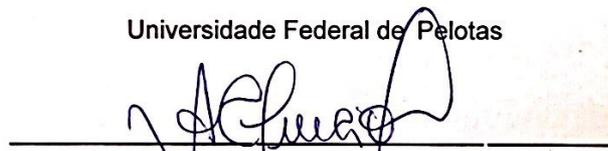
Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Membro da Banca

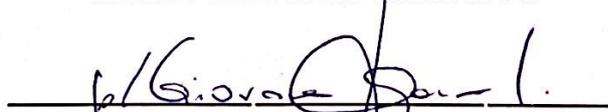
Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. Ana Cláudia Pereira de Almeida

Membro da Banca

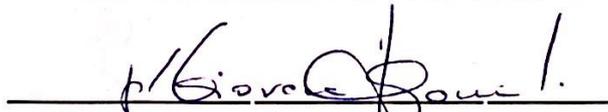
Instituto Federal do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges

Membro da Banca

Universidade Estadual de Ponta Grossa



Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho

Membro da Banca

Universidade Federal de Santa Maria



Juarez A. Lopes Jr.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2 BASEADA EM TAREFAS:

um diálogo de saberes entre Complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico
mediado pela tecnologia.

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Letras,
Programa de Pós-Graduação, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas.

Data da defesa: 18 / 12 / 2019

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vilson J. Leffa (Orientador) doutor em Linguística Aplicada pela
Universidade do Texas (EUA).

Prof.^a. Dr.^a Vanessa Ribas Fialho doutora em Letras pela Universidade Católica de
Pelotas.

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro doutor em Informática na Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr.^a Elaine Ferreira do Vale Borges doutora em Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Prof. Dr. ^a Ana Cláudia Pereira de Almeida doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas.

Dedico este trabalho aos agentes do meu mais valioso sistema adaptativo complexo: minha esposa Sabrina e meus filhos Pedro e Lucas.

Agradecimentos

Minha gratidão às pessoas e instituições que se fizeram presentes na produção desta tese de doutoramento.

Primeiramente à minha esposa Sabrina, não somente pelo incentivo para concluir esta etapa de minha formação acadêmica, mas também por ser a primeira leitora de tudo o que escrevi durante o mestrado e, agora, o doutorado. Trouxe sempre um olhar crítico e ao mesmo tempo carinhoso e contribuiu de forma extremamente relevante para a escrita deste trabalho. Ela é tão conhecedora do meu trabalho quanto eu, então se por acaso eu ficar doente no dia da minha banca de defesa, é só chamar a Sabrina e ela dará conta do recado em nosso nome. Também agradeço a ela pela compreensão e, mais uma vez, pelo apoio e incentivo de quando ficamos separados por alguns meses por advento do meu período de doutorado sanduíche nos EUA. Divido, com muito carinho e amor, este trabalho com ela.

Aos meus filhos, Pedro e Lucas, que junto com a Sabrina são a razão da minha vida e aos quais tento, através do meu constante aperfeiçoamento, deixar o exemplo de que a educação é a única saída.

Ao meu orientador Prof. Vilson Leffa, por quem sempre nutri uma grande admiração como pesquisador, a qual só aumentou durante esse período de doutoramento. Agradeço pela confiança e autonomia dadas, e por estar sempre disponível para conversas, leituras detalhadas do meu texto e recomendações essenciais para a finalização desta tese. Tive a honra de publicar três textos em conjunto com o Prof. Leffa nesses 4 anos e espero continuar em contato com ele após o término deste trabalho.

À Prof. Vanessa Fialho, pela leitura atenta e cuidadosa do texto da qualificação deste trabalho sugerindo alterações de extrema relevância para a escrita final da tese, as quais foram todas aceitas.

Ao Prof. Rafael Vetromille-Castro, pelas trocas de ideias durante vários eventos acadêmicos, as quais, sem ele saber, contribuíram para este trabalho. Também por ter confiado no meu trabalho de mestrado, sem o qual não haveria

doutorado, sempre funcionando como um “perturbador” do sistema com ética, profissionalismo e amizade.

À Prof^a Ana Cláudia Pereira de Almeida por ser uma das condições iniciais para minha entrada no IFSul. Que do nada me ligou para saber se eu pretendia fazer o concurso em 2010 e que reforçou, sempre com palavras diretas, mas ao mesmo tempo carinhosas, a minha capacidade de passar nas provas. Talvez sem esse telefonema não houvesse aprovação no concurso, especialização, mestrado e doutorado.

À Prof^a Elaine Borges porque seus textos sobre a Complexidade sempre fizeram parte da minha caminhada e ao ficar impressionado com sua apresentação sobre uma pedagogia complexa de línguas adicionais no CBLA decidi sugerir ao meu orientador seu nome para integrar a minha banca.

A todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa e possibilitaram a construção desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, pelo acolhimento no início do curso de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, pelo acolhimento do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Ao IFSul e ao Câmpus Pelotas, pela concessão do afastamento de minha atividade docente durante o doutorado demonstrando sua confiança na qualificação do servidor público.

Ao Núcleo de Revisão de Textos da UFPel, pela leitura cuidadosa e correção deste trabalho.

À CAPES, pelo período de doutorado sanduíche com bolsa realizado na Universidade da Califórnia, em Berkeley (EUA), durante o qual minha tese ganhou robustez teórica sob a orientação do Prof. Rick Kern, a quem também agradeço.

À minha mãe, Prof.^a Zulma Lopes, condição inicial não somente para minha vida, mas também para minha carreira no magistério. Durante tempos difíceis, acreditou no plano de um filho adolescente de fazer intercâmbio nos EUA. Economizou aquilo que tinha e que não tinha para realizar esse plano. Se eu

considerar minha vida profissional e trajetória acadêmica como um sistema complexo, estabeleço o apoio irrestrito de minha mãe para realizar esse plano como condição inicial para a emergência desse sistema.

The act of playing the game has a way of
changing the rules. (GLEICK, 1987)

Resumo

LOPES JÚNIOR, Juarez A. **Aprendizagem de Inglês como L2 Baseada em Tarefas**: um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia. Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL, com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. Além disso, visa a analisar o ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade e definir esse ciclo em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) tendo como principal referência os trabalhos de Diane Larsen-Freeman entre outros. Este trabalho também propõe testar o emprego da ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2 de caráter autoinstrucional e avaliar os resultados da transposição da ABT do ambiente presencial para o ambiente virtual mediado por essa ferramenta. A metodologia deste estudo possui caráter netnográfico uma vez que esse modelo de fazer pesquisa permite lidar com questões relativas à teoria e à prática, adaptando a pesquisa etnográfica a fim de incluir a influência da internet nos ambientes mediados pela tecnologia. Os dados foram construídos usando as gravações de cinco aulas em um ambiente mediado pela ferramenta *Zoom* de comunicação síncrona, tendo a Aprendizagem Baseada em Tarefas como abordagem de ensino. Com base em uma perspectiva complexa e netnográfica para observação dos dados, foi possível constatar que a Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias oferece um encaixe adequado aos princípios da Teoria da Complexidade. Constatou-se também que o ciclo da tarefa mediado pelo *Zoom* pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo de aprendizagem, pois exhibe suas principais características. O ciclo da tarefa, neste novo ambiente de aprendizagem, é sensível às condições iniciais, imprevisível, aberto, dinâmico, adaptativo, complexo, caótico, não-linear, autoorganizável e sensível ao *feedback*. Além disso, o ciclo exibiu um caráter emergente a partir da interação de todas suas características ao longo da investigação. Foi também possível constatar a perfeita sinergia entre a ABT e o *Zoom* uma vez que aspectos positivos foram encontrados ao se realizar a avaliação dessa transposição. Por fim, ao se testar e avaliar os resultados da transposição da Aprendizagem Baseada em Tarefas para esse novo ambiente de aprendizagem, essa pesquisa visa a contribuir para o desenvolvimento de uma nova área de investigação na área de CALL, devido à necessidade de se entender melhor as implicações pedagógicas das interações que acontecem dentro desse novo contexto de aprendizagem da língua inglesa com L2 de maneira complexa e não reducionista, baseando-se em uma teoria robusta, como é a da Complexidade.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada por Tecnologias.
Teoria da Complexidade. CALL.

Abstract

LOPES JÚNIOR, Juarez A. **Learning English as an L2 based on tasks: a dialogue of knowledge between complexity and the language development cycle mediated by technology.** Supervisor: Prof. Dr. Vilson José Leffa. 2019. 170f. Thesis (Doctoral in Languages) Graduate Program in Languages. Federal University of Pelotas, 2019.

This study aims to analyze the process of teaching/learning English as a second language in CALL, with an emphasis on oral interaction in an environment mediated by a synchronous communication tool using Task-Based Learning(TBL) under the perspective of the Complexity Theory. In addition, it aims to analyze the task cycle in CALL under the perspective of the Complexity Theory and define this cycle in an environment mediated by synchronous communication tool under the perspective of the Complex Adaptive Systems having as a primary theoretical reference the works of Diane Larsen-Freeman among others. This study also proposes to test the use of task-based learning mediated by a synchronous communication tool as an oral interaction alternative to complement self-instructional courses of English as a second language and assess the results of the transposition of TBL from the face to face environment to the one mediated by this tool. The methodology of this study is of a netnographic character as this way to carry out an investigation allows the researcher to deal with theory and practice adapting the ethnographic method to include the influence of the internet in technology-mediated environments. The dataset was built using video recordings of five classes carried out in an environment mediated by Zoom which is a synchronous communication tool using Task-Based Learning as a teaching approach. Based on a complex and netnographic perspective for data observation, it was possible to demonstrate that Technology-mediated Task Based Learning has proved to be an appropriate companion to the principles of the Complexity Theory. It was also found that the task cycle mediated by Zoom may be characterized as a learning complex adaptive system as the main features of this type of system were found. The task cycle, in this new learning environment, is sensitive to initial conditions, unpredictable, open, dynamic, adaptive, complex, chaotic, nonlinear, self-organizing, and sensitive to feedback. Besides, the cycle exhibited an emerging character from the interaction of all characteristics throughout the investigation. It was also possible to see a perfect synergy between TBL and Zoom since positive aspects were found when performing the evaluation of this transposition. Lastly, by testing and evaluating the results of transposing Task-Based Learning to this new learning environment, this study aims to contribute to the development of a new area of investigation in CALL due to the need to better understand the pedagogical implications of the interactions which take place in this new context for learning English as a L2 in a complex and non-reductionist manner, based on a robust theory such as the Complexity Theory.

Keywords: Technology-Mediated Task Based Learning, Complexity Theory, CALL.

Lista de Figuras

Figura 1 - Estrutura Aprendizagem Baseada em Tarefas.....	46
Figura 2 - Fluxograma simplificado de uma pesquisa com caráter netnográfico	85
Figura 3 - Sala principal	94
Figura 4 - 1º par – Nicole e Ana	94
Figura 5 - 2º par – Gabriel e Liara	94
Figura 6 - 3º par – Gabriela e Vinícius	94

Lista de Abreviações

ABT	Aprendizagem Baseada em Tarefas
ABTMT	Aprendizagem Baseada em Tarefas Mediada por Tecnologias
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL	Computer Assisted Language Learning
DSL	Desenvolvimento de uma Segunda Língua
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
L2	Segunda Língua
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MEO	My English Online
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
TC	Teoria da Complexidade
TSD	Teoria dos Sistemas Dinâmicos

Sumário

1	Introdução	17
1.1	Por que incluir a aprendizagem de uma segunda língua mediada pelas tecnologias em nossos novos hábitos de comunicação?	17
1.2	Objetivos de pesquisa	20
1.3	Justificativa de pesquisa	21
1.4	Uma proposta de abordagem para o ensino de L2 em um novo ambiente de aprendizagem.	21
1.5	Estrutura da tese	24
2	Discussões Teórico-Práticas	26
2.1	Aprendizagem Baseada em Tarefas – uma breve história	27
2.1.2	Contribuições das pesquisas na área de aquisição de uma L2 para o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Tarefas	30
2.2	Aprendizagem Baseada em Tarefas	33
2.2.1	Princípios metodológicos para a Aprendizagem Baseada em Tarefas	35
2.2.2	Consistência teórica da ABT em relação às pesquisas na área de aquisição de L2	39
2.2.3	Condições para a aprendizagem de uma L2 e o modelo de Willis para ABT	43
2.3	Tecnologias e o ensino da língua inglesa como L2	46
2.3.1	O uso da tecnologia na sala de aula: uma retrospectiva pessoal	49
2.3.2	Aprendizagem Baseada em Tarefas no dia a dia	53
2.4	Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias	57
2.5	Teorias na área de CALL	62
2.6	Nada mais prático do que uma boa teoria	67
2.7	Sistemas Adaptativos Complexos e o desenvolvimento linguístico	68
2.7.1	A desafiante tarefa de abordar o desenvolvimento de uma L2 sob a perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo	72
2.8	Ciclo da tarefa como um Sistema Adaptativo Complexo	76
2.8.1	Tarefa	77
2.8.2	Planejamento	78
2.8.3	Relatório	79
2.9	O Ciclo da Tarefa como um Sistema Adaptativo Complexo - limites e fronteiras	80
3	Procedimentos Metodológicos	82
3.1	Pesquisa de caráter netnográfico	83
3.2	Os participantes	86

3.3 Entrevistas	87
3.3.1 Entrevista inicial	87
3.3.2 Entrevista final	92
3.4 A ferramenta de comunicação síncrona – <i>Zoom</i>	92
3.5 Nivelamento das tarefas	95
3.6 As tarefas	97
3.6.1 Tarefa 1 (aula 1) – <i>Talk about your dreams, ambitions and achievements</i> (Falar sobre seus sonhos, ambições e conquistas).	97
3.6.2 Tarefa 2 (aula 2) – <i>Decide how to spend lottery money</i> (Decidir como gastar/investir o dinheiro de uma loteria).	98
3.6.3 Tarefa 3 (aula 3) – <i>Make a list of things you’d hate to be without</i> (Fazer uma lista de objetos sem os quais não gostaria de viver).	99
3.6.4 Tarefa 4 (aula 4) – <i>Find things in common</i> (Encontrar coisas em comum).	100
3.6.5 Tarefa 5 (aula 5) – <i>Talk about someone you admire</i> (Falar sobre uma pessoa que você admire).	101
3.7 Procedimentos netnográficos	102
4 Análise e Discussão dos Dados	107
4.1 Apresentação da análise.....	107
4.2 O ciclo da tarefa mediado pela tecnologia como um sistema adaptativo complexo.	109
4.2.1 Aberto e suscetível a ações externas	110
4.2.2 Imprevisibilidade	111
4.2.3 Dinâmico.....	113
4.2.4 Adaptativo	115
4.2.5 Complexo	116
4.2.6 Caótico.....	118
4.2.7 Não linear	119
4.2.8 Sensível às condições iniciais	120
4.2.9 Auto-Organizável	121
4.2.10 Sensível ao <i>feedback</i>	123
4.3 Entrevista final	125
4.4 Contribuições dos alunos.....	130
5 Considerações Finais	135
Referências	144
Anexos	152
Anexo A – Roteiro entrevista inicial	153
Anexo B – Roteiro entrevista final.....	154
Anexo C – Plano de Aula 1	155

Anexo D – Folha alunos – Aula 1	157
Anexo E – Plano de Aula 2	159
Anexo F – Folha alunos – Aula 2	161
Anexo G – Plano de Aula 3.....	162
Anexo H – Folha alunos - Aula 3.....	165
Anexo I – Plano de Aula 4.....	165
Anexo J – Folha alunos – Aula 4	166
Anexo L – Plano de Aula 5	167
Anexo M - Folha alunos - Aula 5.....	169
Anexo N - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	170

1 Introdução

Nesta introdução, faço uma contextualização sobre as ideias que levaram à pesquisa conduzida neste trabalho. Apresento questões referentes ao crescente acesso às tecnologias de comunicação síncrona e à necessidade de incluir a aprendizagem de uma segunda língua¹ (doravante L2) mediada pelas tecnologias nos novos hábitos de comunicação criados pela internet, propondo uma abordagem de ensino que dê conta dessa nova realidade. Estabeleço a Teoria da Complexidade e dos Sistemas Adaptativos Complexos como base teórica que guiou a construção e análise dos dados. A partir disso, saliento uma perturbação em relação a cursos autoinstrucionais, justificando a realização deste estudo. A seguir, apresento as próximas cinco seções, intituladas: 1^a) Por que incluir a aprendizagem de uma língua mediada pelas tecnologias em nossos novos hábitos de comunicação?; 2^a) Objetivos de pesquisa, contendo um objetivo geral e quatro objetivos específicos; 3^a) Justificativa de pesquisa; 4^a) Uma proposta de abordagem para o ensino de L2 em um novo ambiente de aprendizagem; e 5^a) Estrutura da tese, com a estrutura de organização da tese.

1.1 Por que incluir a aprendizagem de uma segunda língua mediada pelas tecnologias em nossos novos hábitos de comunicação?

O quadro negro e o giz foram as primeiras tecnologias usadas em uma sala de aula de língua estrangeira. Nos primórdios do ensino, o mimeógrafo também foi outra tecnologia usada pelos professores para produzir materiais para os alunos, que teve início em uma só cor e logo depois, com o “avanço” desse equipamento,

¹ Apesar de estar ciente que na literatura brasileira na área da linguística aplicada usa-se língua adicional, neste trabalho fiz a opção de usar o termo segunda língua e a sigla L2, por ser mais abrangente e mais comumente usado na literatura escrita em língua inglesa.

passou a ser em cores. Em seguida, esse aparelho foi substituído pela copiadora. Outros equipamentos tecnológicos estiveram presentes nas salas de aula de línguas estrangeiras, como o projetor de *slides*, passando pelo vídeo cassete, até os dias atuais, com a lousa digital.

A popularização dos computadores trouxe uma grande revolução tecnológica, que também atingiu o ensino de línguas. A palavra CALL (*Computer Assisted Language Learning* – Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador) foi cunhada na convenção do Tesol, em 1983 (CHAKA CHAKA, 2009). De acordo com Chaka Chaka (2009), as tecnologias CALL são colocadas em três categorias: tecnologia de computadores *mainframe*, tecnologias para PCs e tecnologias multimídia de computadores em rede. A pesquisa proposta nesta tese de doutoramento terá como pano de fundo a terceira categoria, também considerada como a terceira geração das tecnologias CALL, baseada em computadores multimídia, na internet e na rede mundial de computadores.

Considerando o contexto de aprendizagem de línguas, a área de CALL tem produzido vários trabalhos relacionados ao ensino mediado pelo computador e, mais atualmente, pelas tecnologias móveis (MALL). Uma vez que a revolução tecnológica baseada na internet acelerou as nossas vidas como um todo e que a internet, com todas suas vantagens e desvantagens, tornou-se parte integrante de nossas vidas, é imperioso e necessário incluir a aprendizagem de uma L2 mediada pelas tecnologias nesses novos hábitos.

No entanto, vários cursos oferecidos *on-line* podem ser caracterizados como autoinstrucionais, isto é, são desenhados para possibilitar uma aprendizagem autônoma por parte dos alunos. Esse método de ensino não disponibiliza interação entre professor–aluno ou aluno–aluno e as atividades possuem correção automatizada, em que os alunos obtêm um *feedback* imediato de seus erros e acertos. São cursos sem horário fixo e ficam disponíveis em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante as 24 horas do dia, sete dias por semana. As atividades avaliativas são também realizadas *on-line* e é de responsabilidade do aluno acompanhar o cronograma e seguir os prazos estipulados.

Há algumas vantagens que atraem alunos para essa modalidade: os horários são flexíveis, encaixando-se na vida agitada de muitos; o deslocamento não é um obstáculo; não há necessidade de computadores de última geração e as aulas

podem ser acessadas até mesmo de dispositivos móveis, como um *smartphone*; e material de apoio atraente, em formato multimídia, entre outras.

No entanto, esses cursos também apresentam algumas desvantagens: a necessidade de ter autonomia pode ser um ponto negativo, caso o aluno não se organize para seguir o cronograma; e há baixa ou quase nenhuma socialização, mesmo quando alguns AVAs disponibilizam fóruns para discussão. No que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa como L2, verifica-se que a principal desvantagem é a falta de espaços *on-line* onde a interação aluno-aluno e aluno-professor aconteça. Cita-se como exemplos o *My English On-line* (MEO), plataforma oferecida pelo programa Idiomas sem Fronteiras do Ministério da Educação e amplamente usada pelas universidades federais, e do e-Tec Idiomas, usado pelos Institutos Federais.

A necessidade de interação professor-aluno e aluno-aluno ao se promover a aprendizagem de uma L2 é defendida nesta tese, onde o aprendiz ocupa um espaço de plena participação no seu próprio processo de desenvolvimento linguístico no qual a interação, mais especificamente oral, tem como objetivo criar as *affordances* para negociação de significados entre os aprendizes. Ainda, de acordo com Long e sua Hipótese de Interação (1996), desencadeia ajustes interacionais, facilitando a aquisição de uma L2, uma vez que conecta o *input*, as capacidades internas do aprendiz, particularmente sua atenção seletiva, e o *output* de maneira produtiva.

Considerando o desenvolvimento de habilidades, as tarefas *on-line* têm como objetivo compensar aquilo que é difícil de alcançar no ensino a distância, qual seja, a interação entre os alunos (HEMPEL, 2010), condição esta imprescindível para o desenvolvimento linguístico, tanto nas aulas presenciais como nas *on-line*. Uma proposta desta pesquisa em transpor a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) como abordagem de ensino da língua inglesa como L2 do ambiente presencial para o ambiente virtual, mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona, pretende preencher esse vazio, buscando essa interação que nem sempre é alcançada no ensino a distância e, ao mesmo tempo, testar o emprego da ABT nesse novo ambiente como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2 de caráter autoinstrucional.

Além de promover interação oral, cursos mediados pelas tecnologias devem levar em consideração que é possível fazer reuniões com pessoas nos quatro

cantos do mundo, mediadas pelo computador e pela internet, fazendo-se necessário levar essa mesma abordagem de comunicação para a área de ensino/aprendizagem de uma L2. Para isso, é necessário propor uma abordagem de ensino que contemple essa nova realidade e torne possível que os usuários da internet tenham mais confiança para usar essa ferramenta de comunicação, não apenas para esse fim, mas também para aprimorar seus saberes, criando um espaço no qual, por meio da interação com seus colegas e negociações de significados, o aprendiz de uma L2 possa usar as *affordances* criadas por ferramentas de comunicação síncrona para o seu desenvolvimento linguístico.

1.2 Objetivos de pesquisa

Esta tese de doutoramento tem como objetivo geral analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL (Computer Assisted Language Learning), com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação, usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas (WILLIS, 1996; GONZÁLEZ; ORTEGA, 2014; LOPES Jr., 2014), sob a perspectiva da Teoria da Complexidade (GLEICK, 1998; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2017; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Como objetivos específicos, esta tese visa a: a) analisar o ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade; b) definir o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC); c) testar o emprego da ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2 de caráter autoinstrucional; d) avaliar os resultados da transposição da ABT do ambiente presencial para o ambiente virtual, mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona.

1.3 Justificativa de pesquisa

Os objetivos desta pesquisa se justificam por minha perturbação em relação aos cursos autoinstrucionais de inglês, já mencionados, não oferecerem ambientes de comunicação síncrona, nos quais os alunos possam negociar significados e relacionar aquilo que aprendem de forma assíncrona com as tarefas que são executadas, usando a língua em nosso dia a dia. Pretendo propor, ao retornar à sala de aula após afastamento para o curso de doutorado, que a ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona seja incorporada ao e-Tec Idiomas, curso de caráter autoinstrucional, oferecido pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, instituição da qual faço parte do quadro docente na disciplina de Língua Inglesa.

O e-Tec Idiomas é um programa de ensino de línguas a distância, concebido pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O curso é dividido em três módulos de 200 horas cada, um com duração de 20 semanas, sendo 18 cursadas a distância e duas semanas, a primeira e a última, presencialmente nos polos ofertados. As aulas são disponibilizadas em um AVA que não dispõe de uma ferramenta de comunicação síncrona que promova a interação oral entre os participantes. A proposta é que a ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona seja agregada a esse ambiente de aprendizagem, a fim de promover maior interação oral entre professor-aluno e aluno-aluno.

1.4 Uma proposta de abordagem para o ensino de L2 em um novo ambiente de aprendizagem

A aprendizagem baseada em tarefas, agora mediada pelas tecnologias, é proposta como uma maneira de trazer um novo conceito e operacionalizar a união entre tecnologia e ABT (GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014). Ainda, para as mesmas pesquisadoras, essa fusão entre inovação tecnológica e abordagem de ensino apresenta um potencial de aprendizagem único, podendo reunir ideias e contextos diferenciados, assim como criar *affordances* que não seriam possíveis usando outros meios.

Toma como vantagem para seu sucesso uma nova era de aprendizes que se sentem confortáveis com a inovação e integram a aprendizagem de uma língua e os letramentos digitais, comunicativos e de multimídia todos sob a filosofia da aprendizagem do fazer e aprender (*learn by doing*) (GONZÁLEZ-LLORET e ORTEGA, 2014).

Chapelle (2014) defende que tarefas tecnológicas devem também fornecer um benefício adicional além da aprendizagem de uma língua. Ainda, conforme a pesquisadora, tarefas devem ajudar a desenvolver habilidades para o uso da tecnologia fora da sala de aula, o que aumenta o interesse do aprendiz pela cultura da segunda língua e desenvolve, assim, habilidades pragmáticas (CHAPELLE, 2014).

De acordo com Kenning (2007), embora o progresso tecnológico tenha afetado a maneira pela qual as pessoas aprendem uma L2, esse fato não parece ter promovido uma mudança de paradigma, criando, assim, uma área rica para a pesquisa acadêmica. Há um número ainda modesto, porém crescente de estudos sobre Aprendizagem Baseada em Tarefas Mediada pelas Tecnologias (ABTMT). Para González-Lloret e Ortega (2014), apesar do emergente interesse mútuo entre as áreas de CALL e ABT, permanece a pergunta de como se integrar novas tecnologias e tarefas para o ensino da língua inglesa como L2.

Atualmente parece ser imperativo integrar os computadores e as tecnologias da informação na educação, tendo em conta as realizações inevitáveis que os equipamentos ligados à internet trouxeram para nossas vidas e processos de aprendizagem (BARON, 2004). Além disso, está claro, de acordo com Chun *et al* (2016), que não é possível optar por não usar a tecnologia nos dias de hoje, pois ela está tão disseminada e relacionada com a atividade humana que o ensino de uma língua sem nenhuma forma de tecnologia limita o processo e torna o ambiente de aprendizagem artificial.

Levando-se em consideração, conforme já referido, que há um número crescente, porém ainda pequeno, de pesquisas que abordam a ABT mediada pela tecnologia e que é imperativo, atualmente, integrar o computador e as tecnologias da educação, motivada pelas realizações inegáveis que os equipamentos conectados à internet e às tecnologias digitais imbuíram em nossas vidas e no processo de aprendizagem de muitas novas gerações de alunos (BARON 2004), torna-se um desafio transpor essa abordagem forte de ensino da língua inglesa

como segunda língua da sala de aula presencial para a sala de aula virtual, mediada pelas tecnologias do computador (CALL) e pelos aparelhos móveis (MALL).

Com base nas considerações apresentadas até aqui, neste trabalho serão discutidas, de forma aprofundada, as características e definições relacionadas ao processo de aprendizagem da língua inglesa como L2 de um grupo de alunos expostos à ABT, mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003a; ELLIS, 2003b; GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014; CHAPELLE, 2014; GONZÁLEZ-LLORET, 2015; LONG, 2015; ZIEGLER, 2016a; ZIEGLER, 2016b.), pelo viés da Teoria da Complexidade (GLEICK, 1987; LARSEN-FREEMAN, 1997; 2017; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Este trabalho analisa a forma como se desenvolve esse processo de aprendizagem em um ambiente mediado pelas tecnologias, a fim de atingir os objetivos estipulados e mencionados anteriormente.

Torna-se necessário neste momento esclarecer que um sistema dinâmico é, em sua essência, um processo complexo. Desta forma, neste trabalho, quando for mencionado um SAC ou apenas um sistema, quer referir, em outras palavras, ao processo de aprendizagem e não ao aprendiz; ao desenvolvimento linguístico e não a uma estrutura adquirida ou conhecimento aplicado; a interação computador-aprendiz e não ao *software* ou o computador em si (SCHULZE; SCHOLS, 2016).

Para isso, uma pesquisa empírica e de caráter netnográfico foi desenvolvida visando a atingir os objetivos estipulados, analisando de que forma o processo de desenvolvimento da língua inglesa como L2 se dá em um ambiente mediado pela tecnologia, usando a ABT. A mediação foi realizada utilizando a ferramenta de comunicação síncrona *on-line Zoom*. A pesquisa parte do pressuposto que o processo de aprendizagem, mediado pelas tecnologias, pode exercer um papel relevante na motivação dos aprendizes, pois tal mediação tende a diminuir o nível de ansiedade, deixando o aluno mais à vontade para ocupar o seu papel de sujeito no processo. Tem-se como hipótese que o ciclo da tarefa realizado nesse novo ambiente de aprendizagem também tem condições de ser definido sob a perspectiva de um SAC, com base nas premissas indicadas na pesquisa de Lopes Jr. (2015), que caracterizou o ciclo da tarefa como tal sistema no ambiente presencial.

1.5 Estrutura da tese

A tese de doutoramento, após esta introdução, está estruturada em mais quatro capítulos organizados da seguinte forma:

O segundo capítulo, intitulado “Discussões Teórico-Práticas”, no qual são abordadas pesquisas e teorias que fundamentarão a pesquisa e, por conseguinte, a construção e análise de dados. São trazidos autores que discutem a Aprendizagem Baseada em Tarefas e seu uso na sala de aula presencial, assim como a consistência teórica da ABT na área de aquisição de uma L2 (ASL). Além disso, discute os fundamentos teóricos dessa abordagem de ensino e seu papel no desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Este capítulo mostra a forte ligação existente entre a tecnologia e o ensino de uma L2 e apresenta a Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias e sua relação com CALL. Faço, neste capítulo, a relação entre a Teoria da Complexidade e o processo de desenvolvimento linguístico, utilizando a Aprendizagem Baseada em Tarefas. Levo essa combinação mais adiante, fazendo a relação entre a Teoria da Complexidade e o ciclo da tarefa, tornando-se como base para os estudos propostos por esta pesquisa. Por fim, apresento o ciclo da tarefa como um sistema adaptativo dinâmico.

No terceiro capítulo, “Procedimentos metodológicos”, apresento a metodologia utilizada para construção dos dados, bem como para a condução dos cinco ciclos da tarefa executados. Esse capítulo é dividido em sete seções: 1ª) “Pesquisa de caráter netnográfico”, no qual descrevo e apresento um fluxograma para esse tipo de pesquisa; 2ª) “Os participantes”, onde está detalhado o perfil dos alunos voluntários desta pesquisa; 3ª) “Entrevistas”, encontra-se informações sobre as duas entrevistas realizadas, uma antes do início das aulas e outra após; 4ª) “A ferramenta de comunicação síncrona”, onde descrevo a ferramenta *Zoom* usada para mediar o ambiente tecnológico; 5ª) “Nivelamento das tarefas,” que descreve o padrão seguido para nivelar as tarefas de acordo com o nível linguístico dos alunos participantes; 6ª) “As tarefas,” em que se encontram descritas as cinco tarefas executadas com os alunos para a construção dos dados; e 7ª) “Procedimentos netnográficos”, onde descrevo, de forma mais detalhada, os cinco passos da netnografia em relação ao presente estudo.

No quarto capítulo, “Análise e Discussão dos Dados”, apresento os dados encontrados e a interpretação realizada de forma iterativa. Essa apresentação é feita usando as categorias de análise que caracterizam um SAC, embasada em Larsen-Freeman (1997), relacionando-as ao ciclo da tarefa mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona. Uso também dados oriundos da entrevista final, realizada com os alunos para corroborar os achados desta seção.

Por fim, no quinto e último capítulo, “Considerações finais”, retomo os assuntos abordados ao longo da tese, em especial aqueles relacionados aos dados encontrados durante a pesquisa. Destaco os fatos considerados mais marcantes da construção e análise dos dados, faço uma breve discussão em relação às implicações desta pesquisa para a área de CALL e para estudos futuros, assim como as limitações desta pesquisa.

2 Discussões Teórico-Práticas

Neste capítulo serão abordadas pesquisas e teorias que fundamentaram a pesquisa, sua metodologia e, por conseguinte, a construção e análise de dados. Em um primeiro momento, são trazidos autores que discutem a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) e o seu uso na sala de aula presencial. Faz-se menção a Prabhu (1987), passando por Ellis (2003a), Ellis (2003b), Nunan (2004), Kumaravadivelu (2006), Bygate (2015), com ênfase nos trabalhos de Willis (1996; 2007; 2012) e nos princípios metodológicos de Long (2015). Discutem-se os fundamentos teóricos dessa abordagem de ensino e o seu papel na sala de aula para o desenvolvimento linguístico dos alunos expostos a essa abordagem. Além disso, esta seção aborda a consistência teórica da ABT em relação às pesquisas na área de desenvolvimento de uma segunda língua e, logo após, em relação às condições para a aprendizagem de uma L2 e o modelo de Willis (1996; 2012) para ABT.

A segunda seção mostra a forte ligação que existe entre a tecnologia e as línguas e, conseqüentemente, com o ensino de uma L2. As tecnologias expandiram a maneira como as pessoas se comunicam, empoderando os aprendizes, pois os tornam capazes de aprenderem uma nova L2 usando ferramentas síncronas ou assíncronas de comunicação.

Já na terceira seção, apresenta-se a Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias (ABTMT), foco principal desta pesquisa, e a sua relação com *CALL* (Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador). Considera-se que há um crescente número de estudos na área, mas ainda modesto, tornando ABTMT uma área de pesquisa rica e frutífera. E a pergunta ainda permanece: como integrar novas tecnologias e tarefas para o ensino da língua inglesa como L2? (HEMPEL, 2010; MOTTERAM e THOMAS, 2010; GONZÁLEZ-LLORET e ORTEGA, 2014; ZIEGLER, 2016a).

Na quarta seção deste capítulo é feita a relação entre a Teoria da Complexidade e a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) com o

processo de desenvolvimento linguístico, utilizando a Aprendizagem Baseada em Tarefas. Aborda trabalhos que apontam conexões entre o paradigma complexo e a área de aquisição de uma segunda língua (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2006; 2009; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; VETROMILLE-CASTRO, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017; DE BOT, 2017). É também objetivo desta seção determinar que a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos empresta seus fundamentos teóricos para esta pesquisa.

Na quinta seção é feita a relação entre a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos e o ciclo da tarefa (LOPES, 2015). Caracteriza-se o ciclo da tarefa como um SAC no ensino presencial, tornando-se, agora, base para os estudos propostos por esta pesquisa em um outro ambiente de aprendizagem.

Por fim, a sexta e última seção deste capítulo traz as palavras finais sobre o ciclo da tarefa como um SAC (LOPES, 2015) e prepara o caminho para o próximo capítulo da pesquisa.

2.1 Aprendizagem Baseada em Tarefas – uma breve história

De acordo com Ellis (2018), a data exata do surgimento da Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) não é clara. O autor faz referência à primeira edição do livro de Richards e Rogers chamado “*Approaches and Methods in Language Teaching*”, publicado em 1986, que incluía o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), mas não à ABT. Entretanto, na segunda edição do mesmo livro, publicada em 2001, o Ensino Baseado em Tarefas era listado sob o subtítulo de atuais abordagens comunicativas. Já para Willis (2001), foi Allwright um dos primeiros pesquisadores a defender a eficácia das tarefas como um estímulo para a aprendizagem de línguas (ALLWRIGHT, 1981). Pode-se dizer, então, que o surgimento da ABT se deu entre os anos de 1981 e 2001, bem como identificar, nesse período, o trabalho desenvolvido por Prabhu, na Índia, publicado sob o título de “*Second Language Pedagogy*” (PRABHU, 1987).

Ellis (2018) deixa de mencionar três trabalhos que, na minha visão, foram de grande importância para o desenvolvimento da ABT como uma abordagem para a

aprendizagem/ensino da língua inglesa como L2, os quais serão abordados a seguir.

O primeiro trabalho foi a publicação de uma inovadora série de livros didáticos que levaram a ABT da teoria para a prática em sala de aula, chamada *Collins Cobuild*². Essa série usava a forma mais purista da ABT, isto é, todas as unidades tinham uma tarefa como ponto central e, dessa tarefa, a partir da análise das transcrições das gravações, emergia a gramática a ser analisada e praticada. Olhando-se para o final dos anos de 1980, pode-se dizer que usavam uma técnica não linear para a aprendizagem de itens linguísticos, característica nunca vista até aquele momento, nem mesmo com o ECL. A partir do uso dessa série de livros, tive meu primeiro contato com a ABT e, desde então, essa abordagem está imbuída em minha prática pedagógica. Acredito que, por conta da ABT não abordar o ensino da língua inglesa como L2 de forma linear, isto é, com o aprendizado de um item gramatical depois do outro até que todos sejam adquiridos pelos alunos, essa série de livros não fez muito sucesso e foi retirada do mercado, pois não era uma prática de ensino com a qual os professores estavam acostumados na época.

O segundo trabalho foi o livro publicado por Jane Willis intitulado *A Framework for Task Based Learning* (WILLIS, 1996). Trata-se de um guia para aqueles professores que desejarem usar a ABT nas suas salas de aula oferecendo uma alternativa à abordagem Apresentação – Prática – Produção (*Presentation, Practice, Production – P.P.P.*) tão comumente usada na época e também nos dias atuais. O livro explica e traz exemplos de cada um dos componentes da abordagem, iniciando pela pré-tarefa, passando pelo ciclo da tarefa e não esquecendo do foco na língua e suas estruturas. O livro oferece a ABT como uma abordagem que integra todas as habilidades e motiva o aluno a buscar não somente a fluência, mas também a acurácia por meio da execução das tarefas. Devido a minha experiência com a série *Collins Cobuild*, tive a oportunidade de trocar ideias com a autora antes da publicação desse livro, especialmente sobre os resultados do uso das tarefas na prática em sala de aula.

O terceiro foi o livro didático *Cutting Edge*³, lançado em 1999, em cuja a capa constava a promessa de uma abordagem prática para ABT. Acredito que os autores,

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

³ CUNNINGHAM, S. e MOOR, P. *Cutting Edge Intermediate*. Pearson Longman, 1999.

ao destacarem uma “abordagem prática”, estavam se referindo ao fato de que as unidades eram divididas em duas partes: A e B, em que a parte A apresentava itens linguísticos, tanto gramaticais quanto funcionais e de vocabulário, e praticava esses itens, sendo que no final da parte A havia um estágio de produção da língua. Em outras palavras a parte A consistia na linearidade *P.P.P.* mencionada anteriormente. Já a parte B trazia a abordagem baseada em tarefas. O livro apresentava aquilo que era considerado bom nas duas abordagens: a linearidade do *P.P.P.*, permitindo que os alunos ficassem mais à vontade na sala de aula, e as tarefas, que pareciam “estar na moda” naquela época. Diferentemente da série *Collins Cobuild*, o *Cutting Edge* fez muito sucesso entre os professores e, então, foi expandido para uma série de livros, contemplando do nível iniciante até o avançado. O primeiro livro *Cutting Edge Intermediate*, publicado em 1999, encontra-se atualmente na sua terceira edição. Também tive oportunidade de participar do programa-piloto, testando as tarefas desse livro antes de sua publicação, para depois enviar *feedback* aos autores e sugerir modificações ou melhorias.

Esses três trabalhos, que não foram mencionados por Ellis (2018), tiveram um impacto muito relevante no desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Tarefas como uma abordagem de ensino/aprendizagem da língua inglesa como L2.

Outro trabalho relevante para a área da ABT, este mencionando por Ellis (2018), foi o livro publicado em 2004, chamado *Task-Based Instructions in Foreign Language Education*, tendo como organizadoras Betty Lou Leaver e Jane Willis. A obra traz a contribuição de 19 professores que implementaram, com sucesso, a ABT nas suas aulas e explica os princípios para esse sucesso, discute como os problemas que emergiram ao longo do caminho foram resolvidos e compartilha atividades de sala de aula usadas por esses professores. Nesse livro foi publicado meu primeiro artigo sobre ABT e tive a feliz oportunidade de fazer parte desse grupo de professores, relatando os problemas práticos da sala de aula ao usar a abordagem e como foram solucionados (LOPES, 2004).

Para Ellis (2018), o surgimento da ABT se deu devido à desilusão de muitos educadores com a abordagem estrutural de ensino da língua inglesa como L2. Prabhu (1987) argumenta que o desenvolvimento de competência linguística em uma L2 não requer a sistematização do insumo (*input*) linguístico ou a maximização de uma prática planejada, mas, na verdade, a criação de condições na quais os

aprendizes unam esforços para conseguir se comunicar. A criação dessas *affordances*, de acordo com Prabhu (1987), é melhor alcançada quando os aprendizes realizam tarefas.

Para Ellis (2018), o ECL, uma abordagem ao invés de um método, teve um grande impacto ao redor do mundo. Atualmente, até mesmo abordagens com um programa de estudos estrutural e seguindo a metodologia de apresentação-prática-produção (*P.P.P.*) reivindicam ser comunicativas, pois incluem tarefas comunicativas no final do estágio de produção. Essa interpretação representa uma forma mais suave do ECL e cria espaço para que a ABT ocupe o lugar de versão forte do ECL (ELLIS, 2018).

Na retrospectiva feita por Ellis (2018), as primeiras propostas para ABT começaram a aparecer do meio para o final dos anos de 1980. As primeiras propostas (BREEN, 1989; CANDLIN, 1987; LONG, 1985) tiveram uma natureza programática. Essas propostas focaram na fundamentação de um programa de estudos baseado na ABT e esboçaram como planejar e avaliar um currículo baseado em tarefas. Entretanto, foi Prabhu (1987) o primeiro a fornecer um relato completo sobre um curso baseado em tarefas, ao passo que Nunan (1989) fez recomendações práticas de como planejar tarefas e apresentou exemplos testados e que mostraram sua efetividade.

2.1.2 Contribuições das pesquisas na área de aquisição de uma L2 para o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Tarefas

Diversas pesquisas na área de aquisição de uma segunda língua também contribuíram para a emergência da ABT. Cita-se, como exemplo, o trabalho de Stephen Krashen e Tracy Terrell iniciada no final dos anos de 1970 e que culminou com a publicação dos resultados no livro *Natural Approach* (KRASHEN; TERRELL, 1983). A abordagem natural baseia-se no princípio de que o desenvolvimento de uma L2 não requer aprendizagem intencional por parte dos aprendizes, dando ênfase em atividades que foquem a atenção no significado fornecendo, desta forma, aquisição incidental. De acordo com Ellis, a afirmação de Krashen, de que aquisição de uma L2 não poderia ser ensinada, alimentou as primeiras propostas da ABT

(ELLIS, 2018). Essa ideia está em consonância com Prabhu (1987), quando diz, como já mencionado, que o desenvolvimento da competência linguística requer a criação de condições (*affordances*) nas quais os aprendizes unam esforços para conseguirem se comunicar.

Um segundo exemplo para a emergência da ABT está no fato de que parece possível haver vários pontos de contato entre algumas das hipóteses de Krashen (1982) e a ABT. Essa primeira relação pode ser vista começando com a hipótese do *input*. Como já referido, essa proposta afirma que adquirimos uma língua somente quando a entendemos e compreendemos que ela contém estruturas que estão um pouco além do que já sabemos. A condição necessária (mas não suficiente) para que o aprendiz mova-se do estágio i para o estágio $i + 1$ é que o indivíduo entenda o *input* que contenha $i + 1$, onde “entender” significa estar focado no significado e não na forma da mensagem. Esse movimento pode ser observado na ABT, pois afirma que a exposição à língua é uma das condições primordiais para a aprendizagem de uma L2. O aluno recebe *input* significativo durante todas as etapas dessa abordagem, seja na pré-tarefa, na qual o aluno é exposto ao que é esperado dele, ou seja, durante o ciclo da tarefa, quando o aluno realiza a tarefa sempre com o foco na mensagem e não na estrutura. Essa abordagem acredita, assim como Krashen (1982), que aprendemos uma língua inicialmente focando no significado, na mensagem e, como resultado, adquirimos as estruturas dessa língua. A ABT fornece aos alunos uma exposição à língua (*input*), oportunidade para usar essa língua (sem medo de cometer erros), e expressar aquilo que eles realmente querem (*output*), focando no desenvolvimento da sua própria interlíngua, enquanto eles passam pelo ciclo da tarefa e analisam e praticam formas linguísticas.

Mais recentemente, Verspoor, Lowie e De Bot (2008) analisaram a importância do *input* sob uma perspectiva dinâmica. Os autores afirmam que a mesma fonte de *input* não é processada pelo aprendiz sempre da mesma forma no processo de aprendizagem, pois esse *input* está em constante mudança devido às interações complexas e dinâmicas entre esse e todos os outros fatores que afetam o desenvolvimento da L2 (VERSPOOR; LOWIE; DE BOT, 2008). Essa perspectiva do *input*, a partir de um Sistema Adaptativo Complexo, sugerindo que o desenvolvimento de uma L2 é não linear, adaptativo, interativo, dependente de seus recursos, auto organizável e que é resultado tanto da interação com o ambiente

quanto de sua reorganização interna (VERSPOOR, LOWIE, DE BOT, 2008), é relevante para este estudo, no qual se analisa o ciclo da tarefa em um ambiente mediado pelas tecnologias, onde o *input* (neste trabalho *affordances*) ocupa uma importante posição.

A hipótese do monitor sugere que regras formais, ou aprendizagem consciente, têm um papel limitado na *performance* da L2. Krashen (1982) sugere que o monitor seja colocado em prática se três condições forem atendidas: tempo, foco na forma e conhecimento de regras. A ABT fornece essas três condições propostas por Krashen (1982). Durante o ciclo da tarefa – tarefa, planejamento e relatório – o aluno terá tempo durante a etapa do planejamento para focar na forma e no conhecimento e, dessa maneira, colocar o monitor ou “fiscal” em prática.

A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) afirma que um *input* compreensível é necessário para a aquisição de L2, mas não é suficiente. O aprendiz deve estar aberto à aprendizagem, sendo necessário que esse filtro afetivo esteja baixo. O indivíduo deve mostrar motivação, autoconfiança e baixa ansiedade para que seu aprendizado seja efetivo. A ABT reserva um momento durante o ciclo da tarefa para que os aprendizes desenvolvam essas características. Durante a tarefa e o planejamento, os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos, nos quais eles se sentem “protegidos” e podem começar a baixar seu filtro afetivo. Já na próxima etapa, do planejamento, os alunos se asseguram de que suas formas gramaticais estão corretas com a ajuda dos colegas ou até mesmo do professor para, logo então, relatá-las para o grande grupo durante a etapa do relatório. Ao final do ciclo da tarefa, o aluno estará motivado para relatar ao grupo os seus achados e mais autoconfiante, pois planejou a sua fala. Ainda, estará mais seguro e, conseqüentemente, menos ansioso. Dessa forma, ao chegar ao final do ciclo da tarefa, o filtro afetivo dos indivíduos estará mais baixo, possibilitando uma aprendizagem mais eficaz.

Por fim, outro exemplo das contribuições das pesquisas na área de aquisição de uma L2 para o desenvolvimento da ABT são os princípios metodológicos enunciados por Long (2015) e que serão abordados, por sua importância para área, em separado mais adiante neste trabalho.

2.2 Aprendizagem Baseada em Tarefas

Kumaravadivelu, em seu artigo publicado em 2006 e intitulado *Tesol Methods: Changings tracks, Challenging trends*, rastreou as maiores tendências dos métodos de ensino de inglês como L2, e determinou três mudanças significativas na área. A primeira estabelecida pelo autor foi a do ensino comunicativo de línguas para o ensino baseado em tarefas.

Conforme afirmou em seu trabalho:

O ensino comunicativo de línguas oferece um caso clássico de método baseado na pedagogia, o que está fora de sincronia com as exigências políticas, culturais, sociais, educacionais e da linguística local. O resultado tem sido uma erosão gradual de sua popularidade, pavimentando o caminho para um interesse renovado no ensino baseado em tarefas, o qual, de acordo com alguns autores, é o ensino comunicativo, mas com outro nome (KUMARAVADIVELU, 2006).

De acordo com Kumaravadivelu (2006), a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) tornou as fronteiras entre os métodos de ensino da língua inglesa como L2 menos definidas. Em outras palavras, essas fronteiras poderiam ser caracterizadas como flexíveis, uma vez que as tarefas são centradas na língua, no aprendiz e no processo de aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006). O autor ainda afirma que a tarefa pode ser tratada usando-se uma variedade de métodos e, por essa razão, não está ligada a um método em particular (KUMARAVADIVELU, 2006). Acrescenta-se que, para Bygate (2015), a ABT é uma abordagem pedagógica que tem desafiado crenças e práticas já estabelecidas dentro dos domínios da área do desenvolvimento de uma segunda língua (DSL).

Ainda usando as palavras de Bygate (2015), as tarefas são, em última análise, criadas para trazer à tona um espaço no qual o trabalho seja liderado pelos aprendizes e do qual os professores devem dar um passo atrás. Os professores devem ter bem clara a sua responsabilidade de mediar a entrada dos alunos nesse novo espaço de aprendizagem, dando-lhes o apoio necessário. O professor tem um papel chave em negociar com os alunos não somente em relação à tarefa, mas também na interação da sala de aula como um todo (BYGATE, 2015).

Falou-se até agora em *tarefas* e por essa razão torna-se necessário fazer sua definição. No entanto, diante dos inúmeros conceitos para tarefa sob a perspectiva da ABT, sua definição apresenta algumas dificuldades. Prabhu (1987) estabelece tarefas como sendo uma atividade que demanda que o aprendiz chegue a um resultado a partir de uma informação dada com base em um processo de raciocínio, e que permita que o professor controle e regule tal processo. Para o linguista Peter Skehan (2003), a dificuldade está em uma característica adicional, que consiste na relação de uma tarefa com o mundo real. Long (2015) relaciona tarefas ao cotidiano, enquanto outros teóricos preferem dizer que tarefa possui uma semelhança, direta ou indireta, com a maneira como a língua é usada (SKEHAN, 1998). Bygate (2015) define, em termos pedagógicos, que tarefas são atividades da sala de aula que têm como intenção desenvolver a aprendizagem de uma língua, sendo usada a língua, tanto oralmente quanto por escrito, com foco principal no significado em vez da forma, com o objetivo de criar, comunicar ou derivar um entendimento não-linguístico baseado nas relações sociais, de sentimentos, ideias e informação.

Já Jane e Dave Willis (2007), autores de vários livros sobre Aprendizagem Baseada em Tarefas, preferem caracterizar uma tarefa não questionando “isto é uma tarefa?”, mas sim respondendo o quanto é parecida uma atividade com uma tarefa. Para os autores, isso pode ser determinado fazendo as seguintes perguntas: a) a atividade capta o interesse do aprendiz?; b) há um foco primário no significado?; c) há um resultado?; d) o sucesso é julgado em termos de resultado?; e) a conclusão da atividade é a prioridade?; e f) a atividade relaciona-se às atividades do mundo real?

A definição de tarefa que parece ser mais adequada para este trabalho é a de Skehan (1996): “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”.

2.2.1 Princípios metodológicos para a Aprendizagem Baseada em Tarefas

Para Long (2015), a ABT demonstra consistência com as pesquisas recentes da área de ASL. O autor divide abordagens de ensino de uma L2, baseado em Wilkins (1976), em dois grupos: abordagens sintéticas e analíticas.

A abordagem sintética envolve a apresentação de um item do currículo linguístico de algum tipo (na maioria das vezes gramatical, mas também podendo ser funcional, lexical ou até mesmo uma mistura dos três) e determinado por um autor, que está a quilômetros de distância do aluno, por meio da metodologia Apresentação, Prática e Produção (*Presentation, Practice, Production – P.P.P.*).

Esses itens gramaticais são praticados através de exercícios de repetição (*drills*) e são classificados de acordo com a sua complexidade, além de diálogos simplificados e de exercícios de leituras feitos especificamente para ilustrar a forma linguística que foi apresentada. Se os alunos são capazes de reproduzir corretamente as formas linguísticas alvo durante os exercícios de repetição e apresentam um bom desempenho nos outros estágios da abordagem, o processo tem sucesso. Em resumo, a aprendizagem da língua é intencional e o ensino é, na maior parte do tempo, explícito, além do foco das aulas serem a L2 como objeto.

Já a abordagem analítica evita o uso de um curriculum linguístico ou de uma sala de aula focada em códigos linguísticos. Ao invés disso, os aprendizes são expostos a exemplos abrangentes da L2 que estão estudando, de características mais holísticas, em que a interação na sala de aula é comunicativa, utilizando conversas e textos genuínos. O conteúdo programático é desenvolvido em torno de algum tipo de assunto, como atualidades, e a L2 é usada para abordar e/ou ensinar um desses tópicos. Os materiais consistem em textos originalmente escritos por falantes nativos e reais, isto é, não são criados para facilitar a compreensão dos alunos.

Nessa abordagem, a aprendizagem da língua é incidental, isto é, o aluno aprende a língua enquanto faz outras atividades. O foco é o conteúdo em si e não as formas linguísticas usadas para sua elaboração. Espera-se que o aprendiz analise os insumos fornecidos (*input*) e, a partir dessa análise, chegue às suas conclusões no que diz respeito às regras gramaticais da L2 e ao significado de palavras

desconhecidas, passando pelo mesmo processo natural de desenvolvimento da língua-alvo como se estivessem em um país onde essa língua fosse considerada a primeira. Long (2015) refere-se a essa abordagem de ensino como foco no significado diferentemente da abordagem sintética, na qual o foco é na forma.

Por fim, Long (2015) propõe um currículo analítico baseado em tarefas com foco na forma, promovendo o ensino de uma L2 com as seguintes características:

- a) adaptar-se às necessidades dos aprendizes;
- b) evitar atalhos oriundos de teorias subjacentes e resultados de abordagem puramente sintéticas;
- c) fazer isso utilizando maneiras compatíveis com os dados recentes de pesquisas na área de ASL que mostram como adultos adquirem (ou desenvolvem) uma L2.

De acordo com Baralt e Gómez (2017) e com base nas palavras de Long (2015), os professores que adotam a ABT devem estar cientes de que essa abordagem está fundamentada em teoria, filosofia educacional e pesquisas em psicolinguística. No entanto, não é em todos os cenários que ABT se encaixa, pois há várias interpretações para a ABT no mundo acadêmico. Para dar conta de sugestões baseadas em teorias e pesquisas, bem como das infinitas maneiras de colocar essas sugestões em prática na sala de aula, que estejam em consonância com as necessidades e peculiaridades dos contextos nos quais os professores estão inseridos, Long (2015) propõe pensar sobre a ABT em termos de Princípios Metodológicos (PMs). Esses princípios levam em consideração aquilo que se deve ensinar, isto é, o que se deve fazer para maximizar aprendizagem de uma língua. Eles estão baseados em teoria e pesquisa, informando, assim, as decisões metodológicas.

De acordo com Long (2015), Princípios Metodológicos (PMs) são características instrucionais universalmente desejáveis para a aquisição de uma L2, e são motivados pela teoria e pesquisas na área. Eles são necessários para aquisição (ou desenvolvimento linguístico) ou facilitam esse processo. Atualmente, há dez PMs para ABT que serão brevemente relatados abaixo, de acordo com Long (2015):

PM 1 – Usar a tarefa e não o texto como unidade de análise. Na ABT, as tarefas em si constituem o programa de ensino e as aulas são elaboradas em torno delas e não fazendo referência a um programa gramatical. Este primeiro PM preenche os requisitos de uma abordagem analítica e torna os aprendizes capazes de terem a experiência com a língua como uma entidade viva, usando-a para realizar as tarefas que serão encontradas dentro e fora da sala de aula. Os textos, por outro lado, são registros congelados, frequentemente não realísticos, de tarefas executadas por outros.

PM 2 – Promover aprendizagem do tipo “aprenda fazendo”. Uma vez que a tarefa é a unidade de análise, torna-se possível promover a aprendizagem dessa forma. Tarefas interessantes são consideradas relevantes, pois satisfazem as necessidades dos alunos, além de prender mais a sua atenção, diferentemente de exercícios de repetição. Os alunos devem fazer a tarefa sozinhos e os professores facilitarem o processo, auxiliarem em seu desempenho e ajudarem os alunos a perceberem as *affordances*⁴ criadas pela tarefa (BARALT; GÓMEZ, 2017).

PM 3 – Fornecer um *input* detalhado e não simplificado. A principal motivação para um *input* detalhado é o fato de ser mais apropriado psicolinguisticamente do que um *input* simplificado. Detalhar está mais de acordo com a capacidade de processamento do aprendiz do que simplificar tornando, dessa forma, o desenvolvimento linguístico mais fácil.

PM 4 – Fornecer um *input* rico. O aprendiz de uma L2 necessita de uma ampla exposição a um *input* qualificado da língua que está aprendendo. Esse *input* não está somente relacionando a uma maior complexidade linguística, mas sim à qualidade, à quantidade, à variedade, à genuinidade e à relevância.

PM 5 – Encorajar aprendizagem indutiva de blocos linguísticos (*chunks*). *Chunks* são palavras agrupadas que aparecem juntas, tais como *collocations*, frases, expressões idiomáticas e algumas estruturas em particular. Exemplos de *chunks* são: *You know what I mean?* (BARALT; GÓMEZ, 2017).

PM 6 – Foco na forma. Considerar que a atenção do aprendiz seja voltada para formas linguísticas e para fazer conexões entre significado e forma em algum

⁴ Esse termo, primeiramente apresentado por Gibson no trabalho vinculado ao campo de estudo das ciências biológicas (1986), significa tudo aquilo, bom ou ruim, que o ambiente fornece para o animal.

momento da sua aula. Uma breve mudança de foco do significado para a forma é motivada por um problema de comunicação devido ao estágio incompleto de desenvolvimento da L2 do aprendiz. O professor pode ajudar os alunos a perceberem (*notice*⁵) novas formas linguísticas, que pode ser feito de forma implícita ou explícita. Esse ato de observação da língua pode se dar quando o professor deixa de ensinar gramática (forma) e começa a criar *affordances*, usando as tarefas, nas quais os alunos precisam se comunicar focando no significado (BARALT; GÓMEZ, 2017).

PM 7 – Fornecer *feedback* negativo. Esse tipo de *feedback* é geralmente dado de maneira explícita. Na ABT, diferentemente de outras abordagens, o *feedback* é dado de uma maneira implícita, isto é, repetindo-se a palavra ou frase em questão na maneira correta (*recast*⁶). O objetivo é que o aluno note o seu próprio erro e, assim, aprenda de forma intuitiva, não retirando o foco do objetivo principal que é a finalização da tarefa.

PM 8 – Respeitar o programa e o processo de desenvolvimento do aprendiz. O programa deve se adaptar ao processo de aprendizagem do aluno. Deve-se aceitar se os aprendizes cometem erros, como não colocar “s” no final dos verbos quando usam o tempo presente na terceira pessoa, mesmo tendo estudado e sido expostos a este ponto gramatical várias vezes. Desvios na emergência da interlíngua dos aprendizes é normal (BARALT; GÓMEZ, 2017).

PM 9 – Promover aprendizagem cooperativa e colaborativa. A organização de várias oportunidades para uma aprendizagem cooperativa e colaborativa mostra-se como uma grande vantagem para o desenvolvimento linguístico de uma L2. Trabalhos em pares ou em grupos oferecem aos aprendizes uma certa privacidade e, até mesmo, um anonimato. Eles podem experimentar novos itens linguísticos longe do olhar e do escrutínio que tipicamente estão presentes em uma sala de aula cheia.

⁵ A *Noticing Hypothesis* é um conceito da área da aquisição de uma segunda língua proposta por Schmidt, R. (1990). Ele afirma que os alunos não conseguem aprender um item gramatical ao menos que o note.

⁶ *Recast* é uma técnica de reformulação usada no ensino de línguas para corrigir os erros dos alunos de tal forma que a comunicação não seja obstruída. O interlocutor repetirá o erro de volta ao aluno de forma corrigida.

PM 10 – Individualizar a instrução. ABT em sua essência é diferente de outras abordagens, pois é radicalmente centrada no aluno, pelo menos, de duas maneiras fundamentais: primeiro, o conteúdo do curso é determinado pelas necessidades dos alunos e, segundo, os processos de desenvolvimento universal e o programa de ensino particular dos aprendizes guiam e mediam a instrução. As tarefas e o ensino devem atender as habilidades, diferenças afetivas, necessidades e interesses dos aprendizes (BARALT; GÓMEZ, 2017).

2.2.2 Consistência teórica da ABT em relação às pesquisas na área de aquisição de L2

Conforme referido no item anterior, para Long (2015), baseado no trabalho de Wilkins (1976), há duas abordagens principais quando se elabora um programa de estudos para aquisição (sendo, no caso deste estudo, o desenvolvimento) de uma L2, caracterizadas como programas sintéticos ou analíticos.

Como antes destacado, as abordagens sintéticas envolvem a apresentação aos alunos de uma parte da língua com origem em um programa de ensino baseado em itens linguísticos (geralmente gramaticais), seguindo a metodologia de Apresentação – Prática – Produção (*Presentation – Practice – Production – P.P.P.*), com uma ordem estabelecida pelo autor, sem considerar o interesse do aluno, usando técnicas de sala de aula, entre elas a repetição, com diálogos e textos escritos exclusivamente para ilustrar a forma linguística com a qual se está trabalhando.

Nesse caso, os insumos (*input*) são limitados e a produção linguística é forçada. Os erros cometidos pelos alunos são corrigidos na hora e abertamente. Ao usar essa metodologia, assume-se que os alunos podem passar de um item linguístico para o outro, passo a passo, e se eles forem capazes de repetir (regurgitar) as formas linguísticas que estão sendo apresentadas corretamente, considera-se que a abordagem alcançou seu objetivo. Tem-se nessa abordagem que o ensino é explícito e a aprendizagem da língua é intencional. A abordagem sintética tem como foco principal as formas linguísticas e se levarmos em

consideração os últimos achados na área do desenvolvimento de uma L2, nota-se que essa abordagem não condiz com os resultados das pesquisas mais recentes.

Já para a segunda principal abordagem, chamada de analítica, afasta-se, em primeiro momento, o uso de um programa relacionado a formas gramaticais ou funcionais, e de uma sala de aula focada em códigos linguísticos. Ao invés disso, os aprendizes estão expostos a exemplos linguísticos de uma L2, sendo o conteúdo programático desenvolvido em torno de algum tipo de assunto, como atualidades, e a L2 é usada para abordar e/ou ensinar um desses assuntos. Os materiais consistem de textos autênticos originalmente escritos para falantes nativos, isto é, não são criados para facilitar a compreensão dos alunos. O foco é o conteúdo em si e não as formas linguísticas usadas para sua confecção. A aprendizagem se dá de forma incidental, isto é, espera-se que os aprendizes analisem os insumos fornecidos, induzam as regras gramaticais da L2 e o significado de palavras desconhecidas passando pelo mesmo processo natural de desenvolvimento da língua-alvo como se estivessem em um país onde essa língua fosse considerada a primeira.

No programa analítico o desenvolvimento linguístico é incidental, sendo um aspecto importante dessa abordagem o fato de que a língua-alvo é o único meio de comunicação utilizado na sala de aula.

Entretanto, a motivação teórica para um programa analítico acompanhado de foco no significado, em vez da forma, gera alguns problemas. Um deles é que abordagens analíticas admitem implicitamente que a capacidade de aprendizes adultos desenvolverem uma L2 de forma incidental e implícita continua forte. Sabe-se que a capacidade para aprendizagem implícita (JANACSEK; FISER; NEMETH, 2012) declina após a juventude, mas não desaparece, fato relevante quando se considera abordagens de uma L2 com foco no significado. Mas acredita-se que muitos adultos que já tenham testado abordagens que levam em consideração a aprendizagem intencional e não atingiram seus objetivos estariam ainda assim motivados a superar tal obstáculo e tentar desenvolver a língua-alvo de forma incidental, focando mais no significado do que nas formas e códigos linguísticos pré-estabelecidos, em busca do desenvolvimento antes não alcançado.

Para Long (2015), a implementação de programas de estudos analíticos representa uma melhoria, isto é, um passo adiante, em muitos aspectos, quando

relacionados a programas sintéticos. O autor cita que o foco no significado e na comunicação, ao invés de nas formas gramaticais, dá espaço para aulas mais interessantes e motivadoras, que são capazes de manter a atenção dos alunos por mais tempo, fato vital para o desenvolvimento da língua-alvo. Usando-se o foco no significado e na comunicação não se quer dizer que nunca haverá foco nas formas linguísticas e nos seus códigos. Há espaço para tais atividades quando se usa um programa de ensino de características analíticas. A diferença é que os programas sintéticos começam com o foco nas formas, com a esperança de que o aluno, ao final, alcance um nível de comunicação. Já a abordagem analítica inicia com o foco no significado e no final dá a devida atenção para os códigos linguísticos que emergiram durante a aula. Pode-se dizer, então, que as abordagens analíticas nada mais são do que as abordagens sintéticas, mas de cabeça para baixo.

Com base na consistência teórica apresentada acima, Long (2015) propõe um programa para o desenvolvimento de uma L2 analítico e baseado em tarefas que permite espaço para o foco na forma. Essa proposta promove um ensino/desenvolvimento linguístico que (i) seja adequado às necessidades dos alunos; (ii) busque resultados exclusivamente em abordagens analíticas; e (iii) execute os itens (i) e (ii) de forma compatível com as pesquisas na área de aquisição de uma L2 (neste trabalho, desenvolvimento de uma L2).

Long (2015) questiona se a ABT tem futuro, partindo do princípio de que essa abordagem difere fundamentalmente das tradicionais – sintéticas e com foco nas formas linguísticas – e das puramente analíticas, que se detêm exclusivamente no significado. Abraçar a ABT como uma abordagem de ensino exige uma compreensão de como as pessoas aprendem uma L2, e estar aberto à aprendizagem centrada nos alunos ao invés de estar centrada no material ou até mesmo no ensino. Essa mudança de foco do ensino da língua inglesa como L2, a fim de seguir o desenvolvimento do sistema de significação dos aprendizes, demanda não somente um entendimento mais aprofundado do processo de desenvolvimento linguístico, seja na esfera da prática, mas como também na da teoria. Em outras palavras, a proposta seria mudar a pergunta “Como o professor pode ensinar os seus alunos da melhor forma possível?” para “Como o professor pode ajudar os alunos a aprenderem?” ou “Como podemos criar condições (*affordances*) para que os alunos aprendam?” ou, ainda, “Como podemos ajudá-los

a desenvolver os seus próprios sistemas de significação e não apenas ensinar os nossos ou sistemas pré-estabelecidos?”. Os aprendizes possuem recursos muito poderosos de aprendizagem, fato que deve ser levado em consideração quando nos propomos a usar ABT.

O questionamento de Long (2015), feito no parágrafo anterior, tem resposta positiva, afirmando que a ABT tem futuro. Os aprendizes são agentes poderosos da sua própria aprendizagem, fato que deve ser levado em consideração quando nos propomos a usar ABT. Além disso, o ciclo da tarefa pode ser considerado como um SAC, como demonstrado por Lopes (2015), e esses tipos de sistemas evoluem por meio da adaptação. Larsen-Freeman (2018) propõe ensinar aos alunos não somente a aprenderem uma língua, mas também a moldar seus recursos linguísticos para situações em constantes mudanças. De acordo com a autora, adaptamo-nos a nossa língua materna desta maneira todas as vezes que se mostra necessário, mas não é tão fácil fazer o mesmo com uma segunda língua e, por isso, precisamos encontrar maneiras de ensiná-los como fazer essa adaptação. A ABT tem seu fôlego renovado quando é colocada em um ambiente mediado pelas tecnologias.

O uso da ABT também exige que os professores tenham proficiência da língua-alvo, uma vez que a imprevisibilidade é uma característica desse sistema em desenvolvimento, além de ser aberto e suscetível às condições externas (LOPES, 2015). Faz-se necessária proficiência linguística por parte do professor não nativo para que ele não seja pego de surpresa durante o uso dessa abordagem, sendo que talvez essa exigência tenha afugentado professores de usarem a ABT na sua forma mais purista. O fato de os alunos estarem livres para escolher qual recurso linguístico usar durante o ciclo da tarefa poderia ser uma afronta ao professor acostumado a determinar o que acontece na sala de aula, ou seja, não ter o domínio do que se vai ensinar/aprender em sua aula representa mais do que um desafio e sim um obstáculo.

Ao responder sua própria pergunta sobre o futuro da ABT, Long (2015) afirma que devemos construir nossa estrada enquanto viajamos, quer dizer, devemos continuar a pesquisa na área da ABT como abordagem para o desenvolvimento da língua inglesa como L2 tentando resolver os problemas gerados, usando novos embasamentos teóricos para atingir tal propósito. O presente trabalho de doutoramento tem exatamente esse objetivo, oferecer uma bifurcação nessa

estrada, na qual a ABT possa tomar o caminho mediado pelas tecnologias, pois nesta encruzilhada entre a tecnologia e ABT pode-se examinar as contribuições mútuas entre essas duas áreas de pesquisa, além de discutir os desafios em implementar e pesquisar a ABT mediada por ambientes tecnológicos (LAI, 2011). Nada mais apropriado do que oferecer aos aprendizes essa nova estrada, uma vez que a ABT e as tecnologias educacionais atuais buscam novos paradigmas, não somente de pesquisa, mas também a respeito do processo ensino/aprendizagem e, por conseguinte, o processo de desenvolvimento de uma L2.

2.2.3 Condições para a aprendizagem de uma L2 e o modelo de Willis para ABT

Há três modelos de estruturas metodológicas para a ABT: Ellis (2003b); Nunan (2004); e Willis (1996; 2012). Apesar de algumas diferenças entre esses modelos, há também similaridades, principalmente na maneira que essas estruturas motivam os professores a refletirem sobre as diferentes opções metodológicas durante as tarefas, a fim de maximizar a realização da tarefa por parte dos alunos e contribuir para um melhor desenvolvimento linguístico. Neste trabalho, opta-se pelo modelo de Willis (1996; 2012) para a implementação da Aprendizagem Baseada em Tarefas.

De acordo com Willis (1996; 2012), há quatro condições que devem ser atendidas para se aprender uma língua:

- a) exposição à língua-alvo;
- b) uso dessa língua para diversos fins;
- c) motivação para usar essa língua;
- d) foco nas formas linguísticas.

Ainda, acrescenta-se a essas condições o uso das *affordances*, criadas na sala de aula para que o desenvolvimento linguístico aconteça.

A Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) fornece oportunidades para um uso livre e significativo da língua-alvo, propiciando que os alunos se engajem ativamente em uma tarefa na qual a comunicação é o foco primordial para que

juntos alcancem os objetivos estipulados anteriormente. Assim, essa abordagem preenche as condições para o desenvolvimento da língua-alvo e busca desenvolver a interlíngua dos aprendizes, fornecendo tarefas e usando a língua para resolvê-las.

A ABT, usando o modelo de Willis (1996), é caracterizada por três fases:

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

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

Depois de serem expostos à língua e à atividade proposta, os alunos passam para a fase mais importante dessa abordagem: o ciclo da tarefa. Essa fase é composta por três partes: tarefa, planejamento e relatório. Durante a primeira etapa, os alunos completam a tarefa em pares ou pequenos grupos, usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto o professor monitora e oferece motivação para sua realização, sem realizar correções, já que o objetivo dessa etapa é fluência e não acurácia.

Realizada a tarefa, os alunos passam para o próximo estágio: o planejamento do relatório. Durante essa etapa, 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 o professor fica disponível para conselhos ou esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas linguísticas que porventura possam ter. Ao contrário da tarefa, o planejamento busca acurácia e, por essa razão, o papel do professor é o de fornecer ajuda linguística.

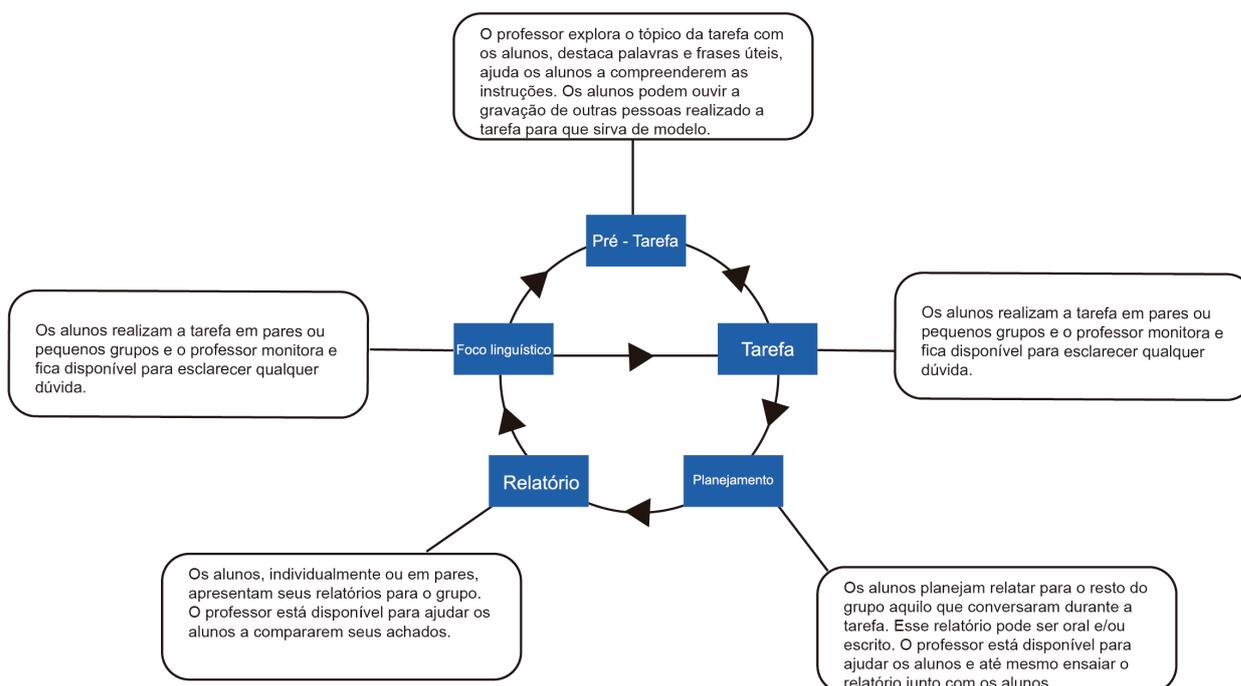
Com o planejamento feito, os alunos partem para a última etapa do ciclo da tarefa: o relatório. Durante esse estágio, relatam para o resto da classe os seus

achados durante a tarefa. Esse relatório é preferencialmente oral, mas também pode ser escrito. O professor escolhe a ordem em que serão apresentados os relatórios e pode dar o *feedback* sobre o seu conteúdo. Nesse estágio, o professor pode também reproduzir uma gravação de outras pessoas fazendo a mesma tarefa para que os alunos comparem os seus desempenhos com os de outros ou até mesmo com a *performance* de falantes nativos realizando a mesma tarefa.

Finalizado o ciclo, é o momento do foco na língua. A primeira etapa é a análise linguística, na qual o professor destaca partes relevantes das gravações usadas para que os alunos notem características interessantes dentro desses textos, podendo também destacar a língua que emergiu durante a fase do relatório para análise. Na segunda etapa, chamada de prática, o professor seleciona áreas de dificuldades baseadas nas necessidades dos alunos e no que emergiu durante o ciclo da tarefa (tarefa/planejamento/relatório). Nesta fase, então, realizam atividades direcionadas ao fortalecimento da autoconfiança e fazem anotações sobre itens linguísticos úteis para aprendizagem.

Figura 1, que segue, resume a estrutura metodológica para implementar a ABT, baseada no modelo de Willis (1996; 2012).

Figura 1 - Estrutura Aprendizagem Baseada em Tarefas



Fonte: (WILLIS, J., 1996)

A ABT teve seu início com Prabhu e sua publicação sobre o tema em 1987. Desde então, vários linguistas aplicados têm pesquisado essa abordagem de ensino. Entre os mais renomados estão Mike Long (1985; 2015), Jane Willis (1996; 2012), Skehan (1998), Rod Ellis (2003b), David Nunan (2004), Kumaravadivelu (2006) e Dave Willis (2007). No entanto, todos os trabalhos citados anteriormente foram realizados levando em consideração a sala de aula presencial. A chegada dos computadores trouxe consigo uma grande revolução tecnológica que também atingiu o ensino de línguas e mais recentemente a ABT, criando-se o termo Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias, tópico que será abordado nas próximas seções.

2.3 Tecnologias e o ensino da língua inglesa como L2

Atualmente, a tecnologia possui ligações muito fortes com as línguas e, por consequência, com o ensino de línguas, considerando que muitas pessoas usam a tecnologia para se comunicar. Durante as duas últimas décadas, um crescente

número de estudos tem examinado a área da aprendizagem de línguas assistida pelo computador (CALL), investigando uma variedade de interesses relacionados a uma L2, incluindo o desenvolvimento linguístico e competência intercultural (ZIEGLER, 2016a). Para Ziegler (2016a), embora muitos pesquisadores na área de ensino de línguas tenham buscado integrar a tecnologia com a sala de aula de L2, muitos deles chegaram à conclusão de que os benefícios trazidos pela tecnologia das áreas do desenvolvimento linguístico e sociocultural são limitados, uma vez que a aplicação da tecnologia não está embasada em abordagens apoiadas em pesquisas empíricas.

Quando nos comunicamos, escolhemos aquilo que queremos expressar, mas nos dias de hoje também escolhemos qual tecnologia usar para expressar essas ideias. Podemos usar as redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*. Podemos usar softwares de comunicação síncrona como *Skype*, *Facetime* e *Hangout*, apenas para citar alguns exemplos.

Os estudantes, assim como a população em geral, estão continuamente utilizando seus *smartphones* para comunicação, usando-os para enviar mensagens de texto, e-mails, para acessar as redes sociais e também para fazer ligações, mas esta última possui um diferencial: eles fazem-nas através do *Facetime* e podem ter contato visual com o seu interlocutor. Sendo assim, eles participam da comunicação usando a internet com seus dispositivos móveis em todos os lugares, podendo acontecer de forma oral, escrita e até mesmo visual, quando usam os *emoticons*.

As tecnologias atuais expandiram a maneira como as pessoas se comunicam. No passado, a comunicação era feita através de ligações telefônicas ou de forma escrita. Isso mudou, pois atualmente, além da linguagem escrita, as tecnologias desenvolveram uma variedade de oportunidades para se estabelecer comunicação.

Com o aumento dos meios para comunicação fornecidos pelas tecnologias atuais, as pessoas ao redor do mundo são capazes de se conectarem usando a internet e, na maioria das vezes a língua inglesa. O inglês se estabeleceu como a língua global para comunicação, pois as pessoas ao redor do mundo falam inglês. Sendo assim, a língua inglesa tem uma relação especial com a tecnologia, porque a propagação dessas inovações foi acompanhada pela língua inglesa, que oportuniza a comunicação entre de povos ao redor do mundo, usando uma variedade de meios tecnológicos.

Nos dias de hoje, as tecnologias não somente são usadas para comunicação, como também para a aprendizagem. Em muitas escolas e universidades, os materiais estão disponíveis para os alunos em ambientes virtuais, como o *Moodle*. Em alguns casos, livros didáticos já não são mais usados e os estudantes os substituíram pela tecnologia interativa para fazerem seus deveres e também utilizam-se dos sistemas de gerenciamento desses cursos para enviarem suas tarefas aos professores, e para comunicação com seus colegas e professores.

Acontecimentos externos à sala de aula influenciam no que acontece dentro dela. A tecnologia tem afetado não somente a sociedade como um todo, mas também a maneira como as pessoas aprendem línguas, principalmente as gerações mais jovens. Nos dias de hoje não é estranho encontrar um adolescente ou um jovem adulto que tenha aprendido a se comunicar em inglês usando jogos *on-line*. As ligações entre tecnologias e línguas, tecnologias e aprendizagem e, em especial a ligação entre tecnologias e a língua inglesa, que acontecem fora da sala de aula, têm afetado a sala de aula e a maneira como as pessoas aprendem. Essas novas oportunidades de aprendizagem usando a tecnologia precisam ser reconhecidas e integradas à sala de aula, pois já se encontram integradas à vida dos alunos.

Essas novas tendências pedagógicas ligadas à aprendizagem da língua inglesa e o constante desenvolvimento da tecnologia fazem que os professores precisem aprender onde se encaixar neste mundo extremamente dinâmico da tecnologia, além de aprender sobre os recursos usados e como desenvolver e/ou adaptar abordagens de ensino/aprendizagem de línguas usando esses recursos. No momento em que começam a usar os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, tornam as suas salas de aula, reais ou virtuais, mais atraentes para as gerações tecnológicas.

A tecnologia empodera os professores da língua inglesa como L2 com uma ampla variedade de materiais e recursos, que os tornam capazes de buscarem novas formas de ensinar. Os alunos são da mesma maneira empoderados pela tecnologia, uma vez que têm a oportunidade de usar a língua para comunicação com outras pessoas e de escolherem aquilo que é mais relevante no momento, ignorando aquilo que não lhes interessa. Esses recursos tecnológicos dão oportunidades para os alunos saberem o que está acontecendo no mundo em várias áreas de interesse: cultura, ciência, esportes, política etc. Dá a oportunidade de

ouvir outras pessoas falando a língua e aprenderem novos sotaques ou até mesmo pronúncias diferentes para a mesma palavra. As tecnologias atuais podem, de fato, ajudar os aprendizes durante o seu processo de desenvolvimento linguístico como também de serem agentes da sua própria aprendizagem.

É objetivo de um processo de ensino/aprendizagem empoderador fazer que os alunos se tornem mais autônomos, no entanto, alguns desses alunos ainda não sabem como começar o processo. Os professores têm o desafio de dominar essas tecnologias (muitas das vezes já dominada pelos seus alunos) e mostrar aos aprendizes como elas podem ajudá-los no seu desenvolvimento linguístico e torná-los não somente melhores aprendizes, mas também melhores comunicadores.

2.3.1 O uso da tecnologia na sala de aula: uma retrospectiva pessoal

Nesta seção, faço uma retrospectiva de experiência pessoal no uso da tecnologia na minha sala de aula ao ensinar inglês como segunda língua. Divido esse relato em quatro momentos: a fase do áudio e vídeo, a entrada dos computadores na sala de aula, o uso da internet e, por último, seu uso em relação aos dias atuais.

Quando comecei a aprender a lecionar inglês como segunda língua, em 1989, as tecnologias daquele momento eram as ferramentas de áudio e vídeo. Eram usadas fitas cassetes na sala de aula, com o fim de expor os alunos a outros falantes da língua. As escolas eram avaliadas se tinham ou não um laboratório de línguas, composto de gravadores, fones de ouvido e fitas cassetes para prática da compreensão oral, após as aulas regulares. Logo em seguida, as salas de aula foram invadidas pelas televisões e vídeos cassetes, sendo que os alunos além de serem expostos à língua-alvo, também podiam visualizar os falantes na televisão, facilitando a compreensão oral. Isso facilitava o entendimento da língua, pois podiam escutar e ao mesmo tempo ver o movimento da boca dos falantes nativos quando articulavam as palavras. Exercícios de compreensão oral eram feitos na sala de aula com o auxílio da televisão e fitas VHS. Considerando que não havia exercícios já relacionados aos assuntos dos livros que eram usados, o professor precisava preparar essas atividades de compreensão oral, que despendiam tempo. Logo em

seguida, as editoras começaram a lançar fitas VHS com os livros de exercícios relacionados aos livros didáticos usados na sala de aula. O simples fato de o professor acabar a sua aula ou o capítulo do livro com uma aula de vídeo era visto pelos alunos como um grande desenvolvimento tecnológico. Em alguns casos, até mesmo aulas especiais de vídeo eram realizadas em horários extras para aumentar a exposição dos alunos à língua inglesa.

Outra prática usada para trazer o máximo de realidade para sala de aula consistia na gravação de falantes nativos durante viagens ao exterior ou até mesmo daqueles falantes nativos que, eventualmente estivessem visitando a cidade. A tecnologia mais usada era a gravação de fitas cassetes, técnica que também evoluiu para gravação de fitas VHS usando filmadoras VHS. Além disso, em uma época sem internet, trazia-se de viagens ao exterior, diversos materiais para serem mostrados e usados pelos alunos na sala de aula, que eram chamados de *realia* e tinham como objetivo expor os alunos a itens que encontrariam em suas viagens e, desta forma, estariam preparados de antemão para, por exemplo, ler um menu do restaurante em inglês. Todos os materiais que atualmente estão disponíveis com um simples clique no computador eram trazidos para sala de aula pelo professor.

Já na segunda fase dessa evolução, tivemos a chegada dos computadores na sala de aula, que causou um alvoroço no ensino, e aqueles cursos que não tivessem um laboratório de línguas com computadores, mas apenas gravadores, eram considerados antigos. Os equipamentos deveriam ter unidades de *CD-Rom*, uma vez que a internet ainda não havia chegado. As editoras dos livros usados na sala de aula, além de produzirem fitas VHS alinhadas com os livros, trataram de produzir também *CD-Roms* para serem usados nos laboratórios. Esses *CD-Roms* traziam exercícios extras relacionados à gramática, vocabulário, leitura, como também compreensão de texto e compreensão oral. Contudo, em um primeiro momento, não traziam exercícios para prática oral, o que mais tarde evoluiu para fazer a gravação da voz dos alunos falando inglês. Ainda nessa fase, viu-se a chegada da lousa digital e as editoras não perderam tempo para lançar os seus livros em formato compatível com a lousa digital, deixando a aula mais atraente e tecnológica para o aluno.

A terceira fase combinou o uso dos computadores na sala de aula com a internet. Agora os laboratórios de línguas deveriam estar ligados à internet de banda

larga para que os alunos pudessem navegar na *world-wide-web*. Em um primeiro momento, não eram todos os alunos que estavam conectados com internet em suas casas e por isso usavam o laboratório de línguas não somente para suas pesquisas pessoais, mas também para aprimorar o seu desenvolvimento linguístico. Um site bastante popular na época era o *Dave's ELS Café*, onde os alunos podiam participar de fóruns e esclarecer quaisquer dúvidas linguísticas, além de fazer exercícios extras de vocabulário, gramática, leitura e compreensão oral. A participação nos fóruns era de forma assíncrona e escrita. A prática oral, tanto de forma assíncrona como síncrona, ainda não era possível. Em sites como *The Busy Teacher* professores podiam encontrar planos de aula, atividades e recursos para usar nas suas salas de aula. O site era gratuito e ajudava professores de línguas a buscar uma variedade de atividades para suas aulas. Mais tarde a lousa digital foi ligada à internet, abrindo uma porta para o mundo no antigo quadro negro do professor.

Atualmente a internet está inserida em nossas vidas, já que nos possibilita fazer várias atividades sem sair de casa, por isso nada mais normal do que buscar uma forma de aprender uma segunda língua, também por meio da internet. Hoje, podemos fazer pela internet transações bancárias, comprar comida, passagens e vários outros produtos, ler jornal e revistas. Ainda podemos receber notícias de nossos amigos através do *Facebook* e *Instagram*, e obter informações do que está acontecendo no mundo com o *Twitter*, sendo que estas ferramentas só podem ser usadas através na internet. Além disso, podemos fazer ligações somente de áudio ou também de áudio e vídeo usando *Facetime*, *Google Hang out* ou *Skype*. Nossas vidas profissionais estão também ligadas a essas ferramentas de comunicação síncrona para se fazer reuniões *on-line* e também para buscar informações no *Google*. Na área de ensino, sites como *youglish.com* surgiram para ajudar os aprendizes a aprender ou se certificarem da pronúncia de uma palavra. No momento em que o aluno digita a palavra no campo de busca, o site apresenta vídeos do *YouTube* onde o termo é usado. Assim, o aprendiz ouve o vídeo e pratica a pronúncia da palavra.

Há também várias iniciativas de cursos de inglês on-line. Um exemplo é o *My English On-line*, que é parte do programa Idiomas sem Fronteiras do Ministério da Educação brasileiro. Esse curso, totalmente *on-line*, faz, inicialmente, um teste de nivelamento dos alunos para colocá-los nos níveis de aprendizagem corretos. Após

esse teste, ainda podem fazer exercícios de gramática, vocabulário e compreensão oral. O curso não conta com uma ferramenta de comunicação síncrona e, para suprir essa necessidade, as universidades federais criaram os núcleos de línguas para melhorar a proficiência linguística não somente dos alunos, mas também do seu corpo docente.

Outra iniciativa foi a criação do E-Tec Idiomas, programa vinculado aos Institutos Federais que oportunizam aulas *on-line* de inglês e espanhol para seus alunos e professores, além do módulo de português para estrangeiros destinado para aquelas pessoas de outros países com interesse em aprender português. Esse último foi muito usado com haitianos que migraram para o Brasil. Um problema identificado nesse programa foi a falta de interatividade entre os professores e alunos. As atividades eram, na sua maioria, feitas de forma assíncrona e havia apenas um encontro presencial no início e outro no final do curso, para avaliação. Também surgiram como iniciativas para aprendizagem *on-line* de línguas, o ensino oferecido por empresas privadas.

Concluindo, a aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias é uma realidade. Atualmente, muitos aprendizes de línguas usam exclusivamente a internet como ferramenta para aprendizagem. No entanto, apesar da ampla e contínua pesquisa na área de CALL, mostra-se necessário aprimorar estudos que abordem metodologias de ensino usadas neste novo ambiente de aprendizagem. É objetivo deste trabalho, como já mencionado anteriormente, estudar uma dessas metodologias, a denominada Aprendizagem Baseada em Tarefas, já conhecida pelo seu sucesso na sala de aula presencial. Agora, pretende-se trabalhar a metodologia neste ambiente virtual, com o auxílio de ferramentas síncronas de comunicação, usando-se o arcabouço teórico da Teoria da Complexidade, a fim de levar esse novo paradigma de investigação, já usado na sala de aula presencial em Lopes (2014) para o ambiente mediado pelas tecnologias.

2.3.2 Aprendizagem Baseada em Tarefas no dia a dia

Já que esta seção trata de ações cotidianas, permito-me subverter temporariamente a formalidade do gênero textual adequado a este tipo de relatório para, de com um objetivo bem definido, adotar linguagem mais coloquial.

Fazendo-se o exercício de imaginar se a tecnologia já estivesse em um ponto em que pudéssemos reproduzir na sala de aula exatamente aquilo que acontece na vida real. Vou usar um exemplo pessoal. Durante meu período de doutorado sanduíche na Universidade da Califórnia, em Berkeley, minha esposa (Sabrina) passou dois meses comigo. Ela tinha como objetivo passar um tempo com o marido e a família, mas também reiniciar seus estudos da língua inglesa, os quais havia deixado de lado há alguns anos. Estava motivada a aprender o máximo que pudesse. Usei várias situações em benefício da minha pesquisa, uma delas foi o dia em que ela quis trocar uma nota de 20 dólares por duas de 10, pois precisava pagar um ingresso no valor de 10 dólares na sua escola de inglês e a secretária não tinha como trocar. Primeiro ela pediu para eu fazer isso, então eu disse para ela tentar sozinha, pois seria bom para o seu desenvolvimento linguístico – deve ser difícil ser casado com um linguista aplicado na área de desenvolvimento de uma segunda língua. Ela, então, entrou no supermercado perto de onde morávamos. Segue a conversa entre ela e o atendente:

S: Hello. Can you change this, please? (Mostrando uma nota de 20 dólares)

A: What's the problem with it?

S: Uh! No problem. I need 2 ten dollars.

A: Ah! No problem!! Here you are! Two 10 dollar bills.

S: Thank you very much.

A tarefa era trocar uma nota de 20 dólares por duas notas de 10 dólares. O objetivo da tarefa foi atingido, pois ela saiu do supermercado com duas notas de 10 dólares para pagar o ingresso. No entanto, ao sairmos do supermercado, motivei-a a pensar na situação. Por que o funcionário perguntou qual era o problema com a nota? Ao pedir para trocar a nota, o atendente do supermercado pensou que esta estaria rasgada ou com outro problema. Sabrina então explicou que não havia

problema com a nota, mas que precisava de duas notas de 10. O funcionário entendeu e fez a troca, entregando duas notas de 10. Perguntei como ela poderia ter feito o mesmo pedido de outra forma que não causasse dúvida ao funcionário, para que ele pudesse de pronto entender ao seu pedido. Ela pensou, pensou, mas não vinha nada em mente. Foi então que dei a resposta:

Can you break a 20-dollar bill into two 10s? or Can you break a 20-dollar bill?

Ela nunca imaginou que poderia usar o verbo *break* nesse sentido. Alguns dias mais tarde ela precisou fazer a mesma tarefa: trocar uma nota de 20 dólares. Dirigiu-se ao mesmo atendente e disse confiante:

S: Hello. Can you break it? (Mostrando a nota) Two tens, please?

A: Sure. Here you are!

S: Thank you!

Ela então saiu do supermercado feliz e mais confiante com o seu inglês. É claro que pode vir a esquecer esse termo (*backsliding*⁷), mas é mais provável pensar que ela tenha colocado essa frase em seu kit linguístico.

Imaginemos que essa situação real da vida pudesse ser replicada dentro da sala de aula. Que por meio da tecnologia pudéssemos colocar óculos de realidade virtual e nos transportar para dentro do supermercado *Trader Joe's* na esquina das Ruas University e Martin Luther King Jr. em Berkeley, na Califórnia, sendo expostos à mesma situação. Qual metodologia de ensino seria usada? Com base no ensino de tempos verbais e uma gramática linear através da apresentação de um ponto gramatical, da prática desse ponto e de sua produção livre ao final do processo? Ou seria uma metodologia baseada em tarefas do dia a dia, na qual o significado vem primeiro, fazendo algum tipo de relação com o mundo real, onde a finalização da tarefa é prioridade e a avaliação da tarefa se dá em termos dos resultados obtidos?

Acredito e defendo que a segunda metodologia seria usada nessa situação. Com esse exemplo, quero destacar dois pontos, usando as palavras de dois pesquisadores da área de desenvolvimento de uma segunda língua. Primeiro, entre as metodologias existentes para ensino de uma segunda língua, a Aprendizagem

⁷ *Backsliding* é um termo usado na área da linguística aplicada que se refere ao aparecimento de características linguísticas oriundas de um estágio anterior ao atual do desenvolvimento linguístico do aprendiz.

Baseada em Tarefas se apresenta como uma plataforma ideal para informar e potencializar as inovações tecnológicas na área de CALL (GONZÁLEZ-LLORET, 2017). Segundo, abordagens teóricas baseadas na Teoria da Complexidade e na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos são relativamente novas na área da linguística aplicada, mas são muito promissoras como teorias integrativas que fornecem novas maneiras de hipotetizar e conceituar os fenômenos complexos do uso e do desenvolvimento de uma segunda língua (SCHULZE, 2017). Tais abordagens ainda não foram amplamente adotadas na área de CALL, embora já tenham contribuído e influenciado nosso entendimento do desenvolvimento de uma segunda língua desde o início dos anos 2000 (SCHULZE, 2017), ou melhor, desde o artigo seminal de Larsen-Freeman, em 1997 (LARSEN-FREEMAN, 1997). Schulze (2017) defende que quando estudamos atividades na área de CALL, os processos complexos que envolvem o uso da língua, seu desenvolvimento como segunda língua e a mediação tecnológica são facetas de um sistema adaptativo complexo, que devem ser estudadas ao longo do tempo em interação e inseridas em um contexto para que possamos identificar e explicar mudanças nos níveis individual e coletivo.

É difícil prever que tipo de tarefas nossos alunos precisarão no seu dia a dia, ainda considerando que várias realizadas oralmente no passado são feitas agora de outras maneiras. Cita-se como exemplo a tarefa de pedir orientações em uma nova cidade que se está conhecendo (*asking directions*), o que não é muito comum no nosso dia a dia atualmente, uma vez que usamos os mapas em nossos celulares em tal situação. Essa tarefa seria necessária caso nossos smartphones estivessem sem bateria ou sem acesso à internet.

É possível também passar dias sem falar com nenhuma pessoa enquanto estiver em um país de língua inglesa. Fiz esse experimento, nada científico, também durante meu período de doutorado sanduíche. Passei dois dias realizando minhas tarefas de rotina: pegando ônibus, entrando na biblioteca da universidade e comprando comida no supermercado, sem trocar uma palavra com ninguém, tendo dito algumas vezes *Thank you* e *Please* por educação. Isso demonstra, mais uma vez sem cunho científico, que não necessitamos dos mesmos tipos de tarefas de que precisávamos no passado, quando não se tinha a internet e aparelhos móveis conectados à internet.

Abordar tarefas sob a perspectiva da Teoria da Complexidade auxilia o aprendiz a se adaptar a um mundo cada vez mais tecnológico, onde certas tarefas são feitas por nossos aparelhos ligados à internet. Não pretendo aqui preconizar que a língua não ocupa mais o seu caráter social, muito longe disso. No entanto, como professores de inglês como L2, devemos ajudar nossos alunos a se adaptarem a essa nova realidade ligada às tecnologias que emergiu e emerge quase diariamente, escolhendo e criando tarefas relevantes para os alunos e que sejam adaptativas, ou seja, para que além de praticarem algum foco linguístico, sejam funcionais ou gramaticais, desenvolvendo a autonomia e criatividade do aprendiz em relação à língua que ele está aprendendo.

Em resumo, talvez nossos alunos não precisem tanto de tarefas comunicativas que possam ser executadas pelos aparelhos móveis, mas sim que desenvolvam suas habilidades linguísticas além da sua execução, tornando-os mais autônomos e confiantes de suas habilidades linguísticas e que, ao se depararem com situações para as quais não foram treinados, consigam lidar com a situação. O desenvolvimento da língua inglesa como L2 não pode focar somente nas competências comunicativa e simbólica, mas também cuidar do processo da autoconfiança do aprendiz em usar essas competências para executar tarefas do dia a dia para as quais não tenha sido exposto ainda.

De acordo com González-Lloret (2014), em um mundo cada vez mais tecnológico, algumas perguntas tornam-se incompletas, tais como: quais tarefas os aprendizes precisam ser capazes de realizar?; quais aspectos linguísticos eles precisam saber para realizar uma tarefa? Para completar tais perguntas, González-Lloret sugere adicionar mais um questionamento: quais tecnologias mediarão e, portanto, transformarão as tarefas?

Tarefas sob a perspectiva de um SAC, ao mesmo tempo que desorganizam o subsistema linguístico dos alunos levando-o à beira do caos, buscam uma estabilidade e uma ordem dentro desse sistema. Esse processo primeiramente desordena, desorganiza, mas depois busca ordenar e organizar o subsistema dos alunos durante o ciclo da tarefa, demonstrando que são capazes de executá-la com o nível linguístico que possuem, dando-lhes mais autoconfiança, a qual será utilizada em momentos de situações novas em que precisarão usar seu conhecimento linguístico para realizar uma nova tarefa.

A linearidade, comumente encontrada na sala de aula de inglês como L2, não prepara o aluno para o inesperado ou imprevisível, apenas para aquilo que é esperado, dando à língua um caráter previsível. No entanto, a língua e seu desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria da Complexidade é imprevisível e os alunos devem estar cientes desse desafio. As tarefas, executadas tanto presencialmente como em ambientes virtuais de aprendizagem/comunicação, ajudam os aprendizes a lidar com essa imprevisibilidade.

2.4 Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias

De acordo com Kenning (2007), embora o progresso tecnológico tenha afetado a maneira pela qual as pessoas aprendem uma segunda língua (L2), este fato não parece ter promovido uma mudança de paradigma. Há um número crescente de estudos, porém ainda modesto, sobre Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias. Para González-Lloret e Ortega (2014), apesar do emergente interesse mútuo entre as áreas de CALL e ABT, a pergunta de como se integrar novas tecnologias e tarefas para o ensino da língua inglesa como L2 ainda permanece. Atualmente é imperativo integrar computadores e as tecnologias da informação na educação motivada pelas realizações inevitáveis que os equipamentos ligados à internet trouxeram para nossas vidas e processos de aprendizagem (BARON, 2004). Além disso, está claro, de acordo com Chun *et al* (2016), que não é possível optar por não usar as novas tecnologias nos dias de hoje. Elas estão tão incrustadas e relacionadas com a atividade humana que o ensino de uma língua sem elas estaria limitando o processo e tornando o ambiente de aprendizagem artificial. Levando-se em consideração os argumentos que acabaram de ser mencionados, levar a ABT, considerada uma abordagem forte para o ensino da língua inglesa como L2 (ELLIS, 2003a), da sala de aula presencial para a sala de aula mediada pelas tecnologias tornou-se um novo desafio, uma vez que as tarefas podem funcionar de forma diferente quando se compara o ambiente síncrono de comunicação com a sala de aula presencial (BARALT; GÓMEZ, 2017).

No entanto, até este momento sabe-se o seguinte sobre esse novo ambiente de aprendizagem:

a) tarefas que funcionam bem na sala de aula presencial não necessariamente funcionam bem no ambiente virtual (BARALT, 2013; 2014);

b) uma quantidade significativa de atenção dos alunos é dedicada aos recursos sociais e técnicos quando interagindo no ambiente virtual, e isso pode causar incompatibilidades entre as expectativas dos professores e dos alunos (STICKLER; SHI, 2013; 2015);

c) socialização com a construção de confiança e amizade é essencial para a aprendizagem de línguas, e esses fatores podem ser mais desafiadores para o professor promover no ambiente virtual (BARALT et al., 2016; COMPTON, 2009; GLEASON, 2013; HAMPEL; STICKLER, 2005; STICKLER; SHI, 2015);

d) os alunos podem se sentir mais confiantes na interação baseada em vídeo (COVERDALE-JONES, 2000);

e) professores precisam empregar ferramentas adicionais *on-line* para promover interação, atenção e construção de conhecimento dos alunos, exigindo um esforço cognitivo extra por parte do professor (GLEASON, 2013).

Pesquisas incipientes também mostram que os alunos tendem a não priorizar a conclusão da tarefa na interação baseada em vídeo, o que pode afetar negativamente a negociação bem-sucedida de significado (VAN DER ZWAAED; BANNINK, 2014).

Todos fatores acima mencionados serão levados em consideração na presente pesquisa, uma vez que ainda há a necessidade de mais estudos relacionados à ABT e ao uso de tarefas medidas pelas tecnologias em ambiente de comunicação síncrona (BARALT; GÓMEZ, 2017).

Tarefas e tecnologia são parceiras ideais porque fornecem oportunidades para que os pesquisadores busquem, com a integração da tecnologia na sala de aula de L2, aumentar e facilitar os benefícios trazidos pela ABT, assim como discutir como essa abordagem de ensino pode servir de base para pesquisas conduzidas na área de CALL (ZIEGLER, 2016a). Ainda, para Ziegler (2016a), pesquisas que abordam tarefas e tecnologia sugerem que contextos mediados pelo computador podem promover a percepção das formas e lacunas existentes entre a interlíngua dos aprendizes e a língua-alvo. Desta forma, destacam-se os benefícios em potencial para o desenvolvimento de uma L2 devido ao aumento dessas

oportunidades de percepção concedida aos alunos. Um outro benefício sugerido por González-Lloret e Ortega (2014) é que tarefas mediadas pelas tecnologias podem reduzir a ansiedade dos alunos e aumentar sua motivação e criatividade, como também promover mais engajamento e participação.

González-Lloret e Ortega (2014) sugerem alguns critérios para o uso de tarefas mediadas pela tecnologia:

1. O foco principal deve ser o significado. Em outras palavras, os aprendizes devem estar focados no conteúdo, incluindo os significados semânticos e pragmáticos, ao invés de estarem focados exclusivamente na forma.
2. A tarefa deve ter um propósito para comunicação, estimulando a necessidade dos alunos de transmitirem informação, resolver um problema ou expressar uma opinião. Da mesma forma, resultados comunicativos e não comunicativos devem decorrer da finalização da tarefa. Isto é, o uso da língua por parte dos aprendizes é necessário para se alcançar os resultados desejados e não é o objetivo em si.
3. As tarefas devem ser centradas no aprendiz, exigindo que eles façam uso dos seus próprios recursos linguísticos e não linguísticos, além de suas habilidades digitais.
4. As tarefas devem ser autênticas e representar o mundo atual, usando os processos de uso da língua do mundo real, integrando forma e função.
5. Oportunidades para uma aprendizagem reflexiva devem ser disponibilizadas. Esse fato proporciona que os alunos tenham a chance não somente de aprender fazendo, mas também de levar em consideração o processo e o resultado, motivando uma aprendizagem reflexiva e cíclica.

Por bem ou por mal, vivemos em uma sociedade dominada pelas atividades digitais. Estamos cercados pela tecnologia e nossas atividades diárias são, na sua maioria, mediadas por ela. Vamos ao banco sem sair de casa; enviamos arquivos usando *e-mail* e não vamos mais aos correios; realizamos reuniões usando programas como *Skype*, *Facetime* ou *Hangout*; seguimos as vidas de outras pessoas por meio do *Instagram* ou *Facebook*; expomos nossas próprias vidas usando essas mesmas mídias sociais; somos constantemente bombardeados com novas informações na nossa conta do *Twitter*. É indiscutível que a tecnologia ocupa um papel de grande importância em nossa sociedade e que todos esses recursos

tecnológicos de comunicação poderiam ser usados para a aprendizagem de uma segunda língua, neste caso a língua inglesa.

O uso da ABT neste ambiente mediado pelas tecnologias já foi abordado por alguns pesquisadores, no entanto, encontra-se ainda em seu início. Embora os estudos realizados até o momento apresentem resultados promissores sobre a eficácia e praticidade de integrar os princípios da ABT em contextos de aprendizagem mediados pelas tecnologias, mais pesquisas se tornam necessárias para aprimorar o entendimento de como essa abordagem pode ser melhor utilizada para maximizar as *affordances* disponibilizadas pela aprendizagem mediada pela tecnologia (ZIEGLER, 2016b).

De acordo com González-Lloret & Ortega (2014), estruturas teóricas que levam a sério a natureza potencialmente transformativa das tecnologias devem ser empregadas. O presente trabalho faz justamente isso, trazendo a Teoria da Complexidade para a área da ABT, mediada pelas tecnologias.

ABT mediada pelas tecnologias oferece um ambiente fértil para que pesquisadores possam investigar construtos estabelecidos da área de aquisição de uma L2 em um contexto relativamente sub investigado, onde a pesquisa busca estabelecer a habilidade que a tecnologia possui, mais especificamente a comunicação mediada pelo computador, em direcionar a atenção do aprendiz para características específicas da língua-alvo e fornecer oportunidades de negociação de significado, receber um *input* compreensível e *feedback* corretivo, além de produzir a sua própria língua (SMITH, 2004).

De acordo com a revisão bibliográfica utilizada neste trabalho, não há pesquisas que estudem tarefas mediadas pelas tecnologias sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, verificando a adaptação dessa teoria ao ambiente virtual da mesma forma que se adaptou ao ambiente presencial de ensino (LOPES, 2015). González-Lloret (2015) afirma que pesquisas conduzidas até agora sugerem que a tecnologia afeta a complexidade das tarefas e, dessa forma, parece não ser possível transpor teorias usadas na sala de aula presencial para o ambiente mediado pelas tecnologias. Dessa forma, este trabalho propõe a instanciação da Teoria da Complexidade, isto é, acomodar estudos que adotem essa teoria de propósito geral em um ambiente de aprendizado de idiomas onde a tecnologia e a linguagem podem ser reconhecidos como elementos de análise criando-se, assim, uma nova

instância. Em outras palavras, este trabalho busca lançar um olhar complexo sobre o desenvolvimento da língua inglesa como L2 mediada pelas novas tecnologias, permitindo que a Teoria da Complexidade perpassasse esse ambiente de estudo, contribuindo, assim, para a área de aquisição de uma segunda língua.

As tarefas usadas nas aulas mediadas pela tecnologia para este estudo seguiram as cinco características propostas por González-Lloret & Ortega (2014), as quais são vistas como relevantes para qualquer tipo de tarefa, mas são essencialmente importantes para tarefas executadas com a mediação das tecnologias. Essas características são as seguintes: focadas primariamente no significado; orientadas por um objetivo; centradas no aluno; promovendo um aprendizado reflexivo e que as tarefas devem ser holísticas. A partir dessas cinco características, destaca-se como sendo a mais importante para esse estudo a ideia de que as tarefas devem ter um foco primário no significado. Esse elemento possibilita a emergência da troca de significados e por sua vez da emergência de um sistema adaptativo complexo. Uma vez que o *input* a ser usado não é planejado de antemão e emerge durante a negociação de significados, a imprevisibilidade, sendo uma das principais características de um sistema adaptativo complexo, aparece no processo de execução.

Para Ziegler (2016b), durante as duas últimas décadas, o número de pesquisas que abordam a aprendizagem de línguas assistidas pelo computador tem crescido, com estudos que investigam uma grande variedade de áreas de interesse de uma L2, incluindo o desenvolvimento linguístico, comunicativo e competência intercultural.

O popularidade e significância do uso de ferramentas de comunicação síncrona no processo de ensino e aprendizagem de línguas estão aumentando. Assim, presume-se que é imperativo investigar os aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico emergente desse novo ambiente (JEPSON, 2005).

Embora os estudos encontrados no artigo de revisão de Ziegler (2016b) forneçam resultados promissores sobre a eficácia e praticabilidade de integrar os princípios da aprendizagem baseada em tarefas com contextos de aprendizagem mediados pelo computador, um número mais robusto de pesquisas torna-se necessário para um melhor entendimento de como a ABT pode ser usada para maximizar as oportunidades de aprendizagem criadas por esse novo ambiente.

Os benefícios podem variar de acordo com as tecnologias empregadas, mas há um número crescente de evidências mostrando que ambientes de aprendizagem que usam as tarefas mediadas pelas tecnologias impactam de forma positiva os resultados dessa aprendizagem (ZIEGLER, 2016b).

Ao colocar a ABT aprimorada pela tecnologia em prática, enormes obstáculos surgem para a realização de pesquisas nessa área, pois há diferenças significativas entre a sala de aula presencial e a sala de aula mediada pelas tecnologias (LAI;Li 2011). Ainda usando as palavras de Lai e Li (2011), seguir os paradigmas de pesquisas existentes pode não ser suficiente para dar a real e verdadeira ideia desse novo ambiente de aprendizagem, além de não captar as complexidades ao se desempenhar tarefas *on-line*. Para Lai e Li (2011), esse campo de pesquisa precisa desenvolver uma estrutura analítica apropriada para examinar a complexidade da ABT aprimorada pelas tecnologias. Conforme já referido, o presente estudo busca fazer justamente isso, lançando mão das Teorias da Complexidade e da perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos como uma nova abordagem de pesquisa para ABT mediada pelas tecnologias.

2.5 Teorias na área de CALL

De acordo com Hubbard e Levy (2016), apesar de sua breve história, o aprendizado de idiomas assistido por computador, mais comumente denominado pela expressão em inglês *CALL (Computer Assisted Language Learning)*, tem sido formado por uma ampla variedade de teorias e essa variedade parece crescer. Ainda para os autores, o conceito de teoria nessa área tem o papel de esclarecer o que acontece quando humanos interagem com materiais e entre si usando a mediação de dispositivos digitais, programas, redes e ferramentas *on-line* para aprender uma segunda língua (HUBBARD e LEVY, 2016).

Teorias na área de CALL representam um conjunto de perspectivas, modelos e estruturas teóricas, além de teorias específicas, que de acordo com Hubbard e Levy (2016):

- a) oferecem generalizações para lidar com fenômenos relacionados ao uso da

- tecnologia digital em busca do aprendizado de uma língua;
- b) fundamentam e sustentam agendas relevantes de pesquisa;
- c) informam um design eficaz de CALL e a prática de ensino

É objetivo desta tese de doutoramento trazer a Teoria da Complexidade para a área de CALL, uma vez que não há uma teoria de CALL estabelecida e nem mesmo um grupo de teorias de CALL até então foi desenvolvido pelos pesquisadores da área para caracterizá-la (HUBBARD; LEVY, 2016). A área de CALL é uma consumidora de teorias de outras fontes, não somente em nível de ensino e desenvolvimento linguístico, mas também em sua tradição de pesquisa (LEVY; STOCKWELL, 2006). O processo de interação aprendiz-computador é complexo devido ao número de agentes envolvidos: aprendizes, professores, falantes nativos, componentes computacionais de hardware e software. Esses elementos participam do processo e interagem um com o outro, tornando, assim, o sistema complexo (SCHULZE; SCHOLS, 2016).

Para se entender o papel de uma teoria na área de CALL não é suficiente focar-se somente na quantidade de teorias e na diversidade de fontes. É importante estabelecer como essas teorias são coadaptadas e/ou combinadas, além de como elas podem evoluir a fim de serem aplicadas em ambientes para os quais elas não foram originalmente concebidas (HUBBARD; LEVY, 2016).

A Teoria da Complexidade é um exemplo do tipo de teoria que pode evoluir e se coadaptar a fim de ser usada em ambientes diferentes do seu original. Tem sua origem nos estudos das teorias de sistemas, estando voltada para pesquisas na área das ciências naturais e buscando examinar a imprevisibilidade e não linearidade dos sistemas. Tal teoria já foi usada em várias áreas de pesquisa, dentre elas Física, Química, Biologia e Economia. De acordo com Larsen-Freeman (2017), é difícil ligar a origem da Teoria da Complexidade a apenas uma fonte, pois há muitos antecedentes. Um químico poderia ligar ao belga/russo Prigogine e seu trabalho sobre auto-organização em sistemas em desequilíbrio ou dissipados pelo qual ganhou o prêmio Nobel. Um meteorologista ligaria à descoberta do americano Lorenz acerca da importância da sensibilidade em um sistema não linear e da sua dependência a condições iniciais, que se tornaram conhecidas como o “efeito borboleta” na Teoria do Caos. Um físico pode apontar para o estudo da sinergia do alemão Haken. Um biólogo teria a referência do austríaco Von Bertalanffy e a sua

Teoria Geral dos Sistemas. Um biólogo chileno, aos também biólogos Maturana e Varela e à noção de autopoiese (LARSEN-FREEMAN, 2017). Livros como *Caos: a criação de uma nova Ciência* (GLEICK, 1987) tornou a pesquisa de sistemas caóticos e complexos mais popular, sendo mais acessível para pesquisadores das ciências sociais e humanas (SCHULZE; SCHOLS, 2016). Já um educador ligaria ao trabalho do francês Edgar Morin (2015), que usando o termo *Pensamento Complexo* vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar para a construção de conhecimento.

Em 1997 foi a vez da área de aquisição de uma segunda língua entrar no mundo da complexidade. Diane Larsen-Freeman publicou o artigo chamado “*Ciência do Caos/Complexidade e Aquisição de Segunda Língua*” (LARSEN-FREEMAN, 1997), no qual apresentou os sistemas adaptativos complexos e encorajou os pesquisadores da área de linguística aplicada a seguir um novo paradigma de pesquisa. Nesse trabalho, a linguista argumenta que há muitas similaridades entre a nova ciência do Caos/Complexidade e a aquisição de segunda língua (L2). Esse artigo deu origem a várias outras publicações na área, como o livro intitulado *Sistemas Complexos e Linguística Aplicada*, de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e, mais recentemente, o artigo *Complexity Theory – The lessons continue* publicado no livro intitulado *Teoria da Complexidade e desenvolvimento linguístico* (ORTEGA; HAN, 2017).

O trabalho de Larsen-Freeman na área de desenvolvimento de uma segunda língua sob o enfoque da Teoria da Complexidade motivou várias pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua, inclusive a dissertação de mestrado de Lopes (2014) que visou a relacionar e analisar a estrutura e a teoria da aprendizagem baseada em tarefas (*Task Based Learning*), sob a ótica da Teoria do Caos/Complexidade. Essa dissertação concluiu que o ciclo da tarefa pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo, uma vez que satisfaz suas regras de baixo nível, já que se trata de um sistema que é dinâmico, complexo, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável (LOPES, 2015).

A pesquisa em nível de mestrado, citada acima, foi realizada na sala de aula presencial, onde os alunos se encontravam semanalmente para participarem usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas como abordagem. Agora, esta pesquisa de

doutoramento, tem como objetivo mudar o ambiente de aprendizagem da sala de aula presencial para o ambiente mediado pelas tecnologias. Tarefas e tecnologias integradas são parceiros ideais, fornecendo oportunidades para que os pesquisadores busquem na sala de aula de L2 aumentar e facilitar os benefícios trazidos pela ABT, assim como discutir como essa abordagem de ensino pode servir de base para pesquisas conduzidas na área de CALL (ZIEGLER, 2016a). Por fim, de acordo com Ziegler (2016a), apesar da disponibilidade de programas de comunicação síncrona, como *Zoom*, *Skype* e *Google Hangout*, há relativamente um número pequeno de pesquisas conduzidas na área usando essa modalidade de comunicação de áudio e vídeo.

Para fazer-se uma transposição teórica, Hubbard e Levy (2016) propõem uma estrutura com o objetivo de caracterizar o tipo de presença teórica na área de CALL. As categorias apresentadas a seguir também objetivam contrastar com a área de CALL chamada ateórica, expressão que pode ser aplicada a estudos que não possuem uma explícita conexão teórica (HUBBARD, 2009). Essa estrutura é assim classificada e será descrita a seguir com base no trabalho de Hubbard e Levy (2016): empréstimo de uma teoria, instanciação de uma teoria, adaptação de uma teoria, conjunto de teorias, síntese de teorias, construção de uma teoria e refinamento de uma teoria.

O empréstimo de uma teoria consiste em tomar uma teoria de um outro domínio, como da Linguística, Psicologia, Educação, interação humano-computador e, especialmente, aquisição de segunda língua, e conectá-la ao ambiente CALL, sem quaisquer alterações. Já a instanciação de uma teoria apresenta-se aqui para acomodar estudos que adotam teorias de propósito geral ou de aprendizagem ampla, como a teoria da atividade, a teoria ecológica ou a teoria das *affordances* e situá-los em um ambiente de aprendizado de idiomas onde a tecnologia e a linguagem podem ser explicitamente reconhecidas como elementos para análise, criando-se, dessa forma, uma nova instância por meio de uma variante do material.

A adaptação de uma teoria é um processo que começa com o empréstimo, mas depois transforma a teoria emprestada. O conjunto de teorias é a noção de que fontes teóricas combinam entre si enquanto mantêm sua individualidade. Já a síntese de uma teoria é quando os construtos de duas ou mais fontes são combinados em uma única entidade teórica.

A construção de uma teoria, como o próprio nome deixa claro, é quando uma teoria exclusiva para CALL é produzida, embora tenha sido informada por teorias anteriores. A construção de uma teoria tem uma certa independência em relação às categorias anteriores. Por fim, o refinamento teórico opera em paralelo com a maioria das categorias anteriores. Traz a ideia de que, de acordo com outras tradições científicas, as teorias melhoram (ou, em alguns casos, pioram) à medida que mais dados as sustentam ou as refutam.

Após a exposição nos parágrafos anteriores, deixa-se bem claro que a Teoria da Complexidade será trazida para a área de CALL, ambiente para o qual ela não foi originalmente concebida, usando a instanciação dessa teoria. Em outras palavras, este trabalho será colocado sob o arcabouço teórico da Teoria da Complexidade, mas agora em um ambiente de aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias criando-se, assim, uma nova instância de aplicação teórica e contribuindo para o desenvolvimento de uma nova área de investigação em CALL.

A tecnologia é dinâmica e muda rapidamente, apesar de já estar firmemente enraizada no nosso dia a dia. Para Larsen-Freeman (2017), a Teoria da Complexidade é uma teoria que analisa sistemas, sendo fundamentalmente uma teoria de mudança. Em paralelo, a evolução da área de CALL e a área de aquisição de uma segunda língua caminham em direção a uma diversidade epistemológica e, por conseguinte, à inclusão de novas teorias.

A Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias incorpora novas agendas de pesquisas que ainda não foram exploradas, como a Teoria da Complexidade e dos Sistemas Dinâmicos (GONZÁLEZ-LLORET, 2017). Nada melhor do que uma teoria que explore e leve em consideração o comportamento e o constante estado de mudança da tecnologia para analisar esses novos espaços de aprendizagem mediados pelo computador. A pesquisa de Sistemas Adaptativos Complexos na área de CALL pode fornecer uma perspectiva integradora e contextualizada, não somente a respeito das interações aprendiz – computador, mas também sobre os processos de aprendizagem de uma segunda língua (SCHULZE; SCHOLS, 2016).

2.6 Nada mais prático do que uma boa teoria⁸

De acordo com VanPatten e Williams (2007), uma teoria, em sua essência, é um conjunto de afirmações sobre um fenômeno natural que explica por que esse fenômeno acontece da maneira que acontece. Nas ciências, teorias são usadas para resolver quebra-cabeças (KUHN, 1996). Usando esse termo, Kuhn (1996) afirma que cientistas observam um fenômeno como um quebra-cabeça ou um problema a ser resolvido. Somando-se a isso, uma teoria deve explicar os fenômenos observados e fazer previsões a respeito do que é possível e do que não é (VANPATTEN; WILLIAMS, 2007).

Chapelle (2009) lista as abordagens teóricas para aquisição de uma segunda língua baseando-se em Vanpatten; Williams (2007) e Ortega (2007). Há treze abordagens listadas, mas esta seção irá deter-se apenas em relação a três, tendo em vista serem as mais relevantes quando a ABT é levada em consideração: *Input Processing*, Interacionismo e, em especial para esta pesquisa, a Teoria da Complexidade.⁹

Input Processing tem como foco teórico os mecanismos que auxiliam os aprendizes a realizarem e a aprenderem a fazer a intersecção entre forma e significado. Pode trazer contribuições para a área CALL sugerindo o formato dos materiais que prendam a atenção dos aprendizes ao abordar a forma e significado. Já o Interacionismo foca nos processos psicolinguísticos para que a aprendizagem de uma língua aconteça através da observação dos padrões linguísticos durante tarefas que tenham como objetivo a comunicação e significação. Pode também trazer implicações positivas para a área de CALL, pois fornece a base para a realização de atividades focadas no significado que também engajem os aprendizes a focarem na forma. Por fim, Chapelle (2009) traz a Teoria da Complexidade que foca na interação entre fatores cognitivos e contextuais, podendo, também, fornecer uma estrutura conceitual para a integração de várias facetas dentro do sistema.

Concluindo, parte-se do pressuposto de que o aprendizado de uma segunda língua é um fenômeno muito complexo para que possa ser explicado por uma única

⁸Afirmção atribuída a KURT LEWIN, uma das expressivas figuras da Teoria das Relações Humanas.

⁹ Ver VANPATTEN, B., WILLIAMS, J. (2007) para as outras 10 abordagens.

teoria de aprendizagem (LEFFA, 2006). Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a ciência da complexidade lida com sistemas que são complexos, não lineares e dinâmicos. Pode-se então dizer que o estudo de tais sistemas é relevante na área da aquisição de uma segunda língua. Outra questão importante, de acordo com Leffa (2006), reside no fato de que falar uma língua exige a presença do outro, mas no caso da língua estrangeira, esse outro foi sempre visto como um sujeito estranho em nossa consciência, apresentando-se como um interlocutor distante e desconhecido. Ainda, segundo Leffa (2006), para aproximar esse sujeito, é preciso a contribuição de várias disciplinas e de uma ferramenta de pesquisa que seja essencialmente híbrida, capaz de circular por diferentes áreas de conhecimento. A ideia defendida aqui é de que essa ferramenta, necessariamente transdisciplinar, está na Teoria da Complexidade (LEFFA, 2006). Essa característica transdisciplinar pode unir os pressupostos teóricos do *Input Processing* e do Interacionismo à Teoria da Complexidade, em busca de novas formulações teóricas que iluminem os atuais ambientes de aprendizagem, como aquele mediado pelas tecnologias.

Por fim, um dos objetivos desta pesquisa não é provar como se aprende uma segunda língua (mediada pelas tecnologias) através de uma teoria, mas sim de melhorar o processo de aprendizagem usando os pressupostos teóricos dessa teoria.

2.7 Sistemas Adaptativos Complexos e o desenvolvimento linguístico

Durante os séculos XX e XXI, uma das tarefas mais árduas dos linguistas aplicados tem sido tentar explicar como aprender uma segunda língua. Várias teorias foram criadas para explicar esse fenômeno, entre elas, a Teoria Behaviorista-Estrutural, a Hipótese do *Input*, o Modelo da Aculturação, o Modelo da Gramática Universal, entre várias outras (PAIVA, 2014, KUMARAVADIVELU, 2006).

No entanto, até hoje não se chegou à conclusão de qual dessas teorias ou modelos explicariam melhor o fenômeno do desenvolvimento de uma L2. Com base em todos esses estudos, pode-se pensar em dizer que, apesar de não se ter chegado a uma conclusão de como se adquire uma língua, sabe-se como esse processo não ocorre, fato que abre caminhos para maiores pesquisas na área.

Para De Bot e Larsen-Freeman (2011), teorias sobre o desenvolvimento de uma segunda língua podem ser descritivas e explicativas. De acordo com os autores, a maioria das teorias são descritivas e tais descrições são essenciais para o entendimento de muitos fenômenos, mas poucas teorias são explicativas. Os autores ilustram essa diferença com o exemplo da teoria que o planeta Terra se move ao redor do sol. Essa teoria descreve o caminho feito pela Terra, mas não explica a razão pela qual o planeta realiza esse movimento. Voltando para a área do desenvolvimento de uma segunda língua, para os autores, a maioria das teorias têm um objetivo explicativo e poucas teorias realmente são explicativas, uma vez que o ato de fazer afirmações absolutas sobre fenômenos humanos é problemático (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). No entanto, para muitos pesquisadores, a explicação é o objetivo principal e eles desdenham uma “mera” descrição (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011).¹⁰

O que se defende é que as teorias que consideram a aprendizagem de uma segunda língua como o processo de desenvolvimento linguístico não podem estar baseadas em uma maneira reducionista, simplificando esse desenvolvimento e fragmentando a língua-alvo em pequenas partes, sendo apresentada e praticada em “pedaços”, de maneira sequencial e gradual. Para Leffa (2009), enfoques reducionistas não têm sido capazes de contribuir para explicar o fenômeno da aprendizagem de uma L2. Essa maneira linear de abordar a aprendizagem de uma segunda língua pode ser comparada com a construção de uma parede, a qual é erguida com um tijolo por vez, sendo que os itens gramaticais considerados fáceis são colocados na base com o propósito de fornecer fundação para os itens linguísticos considerados mais difíceis. Os aprendizes têm a tarefa de colocar os tijolos no lugar correto: primeiramente os tijolos das palavras e depois os das frases. Se os tijolos da parede não forem colocados na ordem certa, a parede entrará em colapso gramatical (NUNAN, 1996). Esse colapso pode ser o fracasso do desenvolvimento linguístico para alguns aprendizes da língua ou a maneira estanque de aprendizado de outros. Nesse sentido:

¹⁰ Nonetheless, for many researchers, explanation is the highest goal and they frown upon “mere description”.

Uma grande parte da educação ainda está baseada em um modelo criado há mais de um século, o qual prevê a aquisição de uma nova língua por meio de um estudo cuidadoso e gradual durante muitos anos tendo como objetivo alcançar o nível de proficiência de um falante nativo dessa língua. Enquanto isso, a realidade é que as pessoas de todas as idades e em especial a juventude estão conseguindo se comunicar através de culturas e línguas, pois eles querem e precisam se comunicar usando seu conhecimento prévio da língua adquirido *on-line* pelas mídias sociais e ferramentas de tradução (KING, 2017)¹¹.

O artigo de Diane Larsen-Freeman, intitulado *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition (1997)*, traçou semelhanças entre o desenvolvimento linguístico de uma L2 e a Teoria da Complexidade/Caos, tendo como objetivo buscar um novo viés teórico para a área da aquisição de uma L2. Nesse trabalho, a linguista argumenta que há muitas similaridades entre a nova ciência do caos/complexidade e a aquisição de uma L2. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma abordagem complexa não se traduz automaticamente em um método complexo para o ensino de línguas. Uma das razões apresentadas pelas autoras consiste no fato de não acreditarem que um método complexo seja possível, pois o ato de limitar o professor e os aprendizes a certas técnicas ou atividades seria contrário à Teoria da Complexidade. No entanto, as autoras discutem a possibilidade do desenvolvimento de uma abordagem complexa para o ensino de línguas, sugerindo quatro componentes como pontos de partida úteis na construção de uma abordagem complexa para o desenvolvimento de uma língua. São eles: a) tudo está ligado; b) a língua é dinâmica; c) a coadaptação é uma dinâmica-chave; d) ensinar é gerenciar a dinâmica da aprendizagem.

Já para Borges e Paiva (2011), por meio 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 subjacentes ao modo de pensar os fenômenos que ocorrem na sala de aula de língua estrangeira.

Em relação ao que me proponho a investigar, tomarei a Teoria da Complexidade como base teórica, uma vez que há muitas semelhanças entre tal

¹¹ Much language education is still based on an essentially 19th-century model of the gradual acquisition of one new language through careful study over a number of years with the aim – for some – of reaching near native proficiency. Meanwhile the reality is that people of all ages, and especially the mobile young, are managing to communicate across cultures and languages because they want to and need to, making use of prior knowledge, language acquired on line or through the media and electronic translation tools.

aporte teórico e a aquisição de L2, destacando-se as seguintes, de acordo com Larsen-Freeman (1997):

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

Acredito que a última semelhança seja a mais relevante, pois a aprendizagem de uma língua é um processo e não um estado, um processo que tem início, mas nunca terá fim, porque é dinâmico e aprende-se um pouco mais a cada dia de estudo ou de exposição à língua. Trata-se, em última análise, de tornar-se um melhor falante ou interlocutor da língua-alvo ao invés de sê-lo. A Teoria da Complexidade é uma teoria de sistemas, sendo também fundamentalmente uma teoria de mudanças (LARSEN-FREEMAN, 2017). Por essa razão, apesar de estar ciente da dicotomia criada por Krashen (1982), que faz a diferença entre aquisição e aprendizagem de uma L2, este trabalho opta por usar o termo “desenvolvimento da língua” por parecer mais adequado ao usar-se a Teoria da Complexidade, evidentemente, focada nas mudanças, como base teórica. De acordo com De Bot; Larsen-Freeman (2011), não existe um ponto em que se pode dizer que a língua foi completamente adquirida, pois seu desenvolvimento é contínuo.

Ao usar “desenvolvimento” ao invés de “aquisição”, nós queremos deixar claro que habilidades linguísticas podem crescer e declinar, e que de acordo com isso, aquisição de uma língua e atrito linguístico são resultados igualmente relevantes provenientes dos processos de desenvolvimento (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011)¹².

Segundo Larsen-Freeman; Cameron (2008), a ciência da complexidade lida com sistemas que são complexos, não lineares e dinâmicos. O estudo de tais sistemas é relevante na área de desenvolvimento da língua inglesa como segunda

¹² By using “development” rather than “acquisition”, we want to make it clear that linguistic skills can grow and decline, and that accordingly, language acquisition and language attrition are equally relevant outcomes of developmental processes. (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011).

língua uma vez que esse processo não deve ser considerado de forma linear e reducionista.

2.7.1 A desafiante tarefa de abordar o desenvolvimento de uma L2 sob a perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo

Abordar a aprendizagem de uma segunda língua sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos não é uma tarefa fácil para professores, nem para os aprendizes.

Primeiramente, sob a perspectiva dessa teoria, devemos fazer uma mudança do termo *aprendizagem* de uma segunda língua para o termo *desenvolvimento* de uma segunda língua. Sistemas complexos, como uma língua, tanto primeira como segunda, são dinâmicos, mudam com o passar do tempo e são alterados ao longo do tempo por seus usuários. O termo aprendizagem implica um fim para o processo, uma reta final que o aprendiz deve cruzar. Ainda, implica padrões estabelecidos de proficiência linguística que os aprendizes devem alcançar, que geralmente dividem a língua-alvo em partes, apresentadas uma depois da outra, em sequência e de forma linear. Por fim, pegando emprestadas as palavras de Gleick (1987), “o simples ato de fazer parte do jogo nos torna capazes de mudar as regras”.¹³

A maioria dos livros usados para o ensino da língua inglesa como segunda língua, foco deste trabalho, apresentam a língua de forma reduzida e linear. Inicialmente, é apresentado aos alunos o presente simples e, após a aquisição desse tempo verbal, é apresentado o presente simples com as terceiras pessoas do singular. Em seguida, passa-se para o passado simples com verbos regulares e só depois com os verbos irregulares. Após os tempos presente e passado, geralmente os livros didáticos apresentam o futuro com o auxiliar *will* e, na sequência, o futuro do pretérito (*Conditional*) com o auxiliar *would*. Os tempos verbais considerados mais complexos, como o presente perfeito ou passado perfeito são raramente apresentados no primeiro livro usado pelos alunos e, quando apresentados, isso acontece no final do livro, com a promessa de serem praticados mais

¹³The act of playing the game has a way of changing the rules.

apropriadamente no futuro. Essa sequência linear pode ser alterada dependendo do livro didático, mas está presente na grande maioria dos livros disponíveis no mercado. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005; OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2006; SOARS; SOARS, 2011).

Há uma crença generalizada em que, ao seguir essa sequência linear, os alunos serão capazes de adquirir a língua de forma mais plena e apropriada, sendo que alguns obtêm sucesso com esse processo e outros não. Muitos acreditam que esse seja o método mais apropriado e não o questionam, pois nunca foram expostos à outra maneira de aprendizagem. Tem-se nesse paradigma de aprendizagem a ideia de se examinar as variáveis isoladas de um sistema com base em uma relação linear de aprendizagem – aquilo que é ensinado é aprendido – ao invés de trabalhar uma relação não linear, na qual nem tudo que é ensinado é aprendido e nem tudo que é aprendido foi ensinado. Em outras palavras, os professores estão bem cientes daquilo que os alunos devem aprender, mas aquilo que os alunos realmente aprendem não pode ser previsto. Por fim, com base em Kramsch (2012), salienta-se que quando aprendemos uma língua, não aprendemos regras e depois as aplicamos, na verdade, essas regras emergem quando se promove interação na sala de aula.

Essa maneira linear de abordar o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua pode estar ligada à segunda hipótese de Krashen (1985) para a aquisição de uma L2: da ordem natural. De acordo com Krashen (1985), essa hipótese foi primeiramente proposta por Corder (1967) e estabelece que adquirimos regras de uma língua em uma ordem previsível, pois algumas delas têm a tendência de serem adquiridas mais cedo do que outras. A ordem não parece ser determinada exclusivamente pela sua simplicidade formal e há clara evidência de que essa ordem é independente das que são ensinadas na sala de aula de línguas (KRASHEN, 1985).

Krashen (1982) destaca cinco hipóteses sobre aquisição de uma segunda língua, afirmando que os adultos possuem duas maneiras independentes e distintas para desenvolver competência em uma segunda língua e mostrando a diferença entre aquisição e aprendizagem. Para ele, aquisição é um processo similar, se não idêntico, no qual as crianças desenvolvem habilidades na sua língua materna, sendo um processo subconsciente, no qual a pessoa não está ciente de que está

adquirindo a língua, mas está ciente de que está se comunicando. No que se refere à aprendizagem de uma segunda língua, afirma ser um processo consciente através do conhecimento de regras e termos linguísticos. Aprendizagem está relacionada ao conhecimento explícito das regras, e significa estar ciente dessas regras e ser capaz de falar sobre elas.

Atualmente, essa maneira de abordar a aprendizagem, considerando tratar-se de um processo consciente de aprendizado de regras e de termos linguísticos, começa a ser questionada, uma vez que muitos aprendizes usam a internet para aprender uma segunda língua e são expostos a maneiras diferentes de aprender. Deve-se questionar: quando tivermos que usar a língua que aprendemos para nos comunicarmos no mundo real, essa língua estará dividida em tempos verbais? Será que uma pessoa que tenha a língua inglesa como língua materna vai começar a conversar conosco usando primeiramente o presente simples, depois o passado com verbos regulares e assim por diante, como é mostrado nos livros didáticos? Minha experiência vivenciando a língua inglesa em países onde ela é a primeira língua mostra que esse reducionismo não condiz com a realidade, até porque nenhuma conversa é linear, previsível, com regras e termos previamente estabelecidos.

Quando abordamos a aprendizagem de uma língua como um sistema complexo adicionamos à primeira hipótese de Krashen, citada anteriormente (distinção entre aquisição e aprendizagem), uma terceira possibilidade que é a expressão desenvolvimento da língua, uma vez que se acredita que esses sistemas nunca são completamente adquiridos e estão em constante desenvolvimento. Ao colocarmos a linha de chegada cada vez mais adiante não estamos enganando nossos alunos, mas sim mostrando que sempre haverá novidades a serem aprendidas nesse novo sistema de comunicação. Ao considerarmos o desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo devemos dizer que esses sistemas demonstram três características básicas: a) possuem pelo menos dois ou mais elementos; b) esses elementos, por sua vez, são interligados um com os outros; c) e, ainda mudam autonomamente ao longo do tempo (DORNYEI, 2011).

A aparente imprevisibilidade, presente em sistemas complexos, é uma outra característica enunciada por Larsen-Freeman (1997), que está intimamente ligada

com a não linearidade do sistema. Em outras palavras, não se pode encontrar relações lineares de causa — efeito nesses sistemas. Por exemplo, o fato de aumentar-se o *input* nesses sistemas não levará automaticamente ao aumento proporcional de *output* (DORNYEI, 2011). Essa não linearidade torna-se clara quando os professores exaustivamente apresentam e praticam verbos conjugados na terceira pessoa do presente, como *She speaks* e *He studies*, e alunos em vários níveis de seu desenvolvimento linguístico ainda apresentam problemas com essa estrutura. Um alto nível de *input*, em sistemas complexos não lineares podem causar um nível muito pequeno ou nenhum impacto, enquanto níveis considerados baixos de *input* podem levar a um impacto desproporcional (DORNYEI, 2011), fenômeno chamado de “efeito borboleta” (LORENZ, 1972). Voltando ao exemplo do professor que se esforça ao máximo para alcançar o resultado em que os alunos produzam corretamente a conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular, pode ser suplantado pelo fato de dizer a palavra certa na hora certa, levando ao resultado esperado sem todo o esforço anterior. Os vários componentes de um sistema, os quais estão interligados, podem influenciar de formas positivas e/ou negativas o impacto de qualquer *input* (DORNYEI, 2011).

Outro desafio ao se abordar o desenvolvimento da língua inglesa como L2 sob a perspectiva de um SAC está no fato de se fazer necessário um alto nível de proficiência linguística por parte do professor não nativo, evitando que ele seja surpreendido em aula. Talvez este seja o principal fato que tenha afastado professores de inglês como L2 de abordagens de ensino como a Aprendizagem Baseada em Tarefas, que criam *affordances* na sala de aula para a emergência dessa imprevisibilidade. O fato de os alunos estarem livres para escolher qual forma linguística usar durante o ciclo da tarefa poderia ser uma ameaça ao professor acostumado a determinar o que acontece na sala de aula, ou seja, ele perderia o domínio do que pretende ensinar naquele momento.

Em conclusão, abordar a aprendizagem de uma segunda língua sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos realmente não é uma tarefa fácil para professores, nem para os aprendizes. No entanto, deve-se buscar alternativas para um modelo que promova o desenvolvimento de uma L2 de forma simplista e linear.

2.8 Ciclo da tarefa como um Sistema Adaptativo Complexo

Este trabalho usa o modelo de Willis (1996) para a ABT, que consiste em pré-tarefa, o ciclo da tarefa e, por fim, a fase de foco na língua. Esta seção tem como objetivo abordar somente o ciclo da tarefa (tarefa – planejamento – relatório) como um SAC.

Faz-se necessária uma definição de termos antes de abordar o tópico principal desta seção. De acordo com De Bot (2017), há vários rótulos para uma classe de sistemas chamados de sistemas dinâmicos ou sistemas adaptativos complexos. Uma vez que tais sistemas são complexos, eles são compostos de diferentes variáveis em interação. Para De Bot (2017), os rótulos mais frequentemente usados são Teoria da Complexidade (TC), Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD) e Teoria do Caos, a qual é uma variante da TSD. Sistemas dinâmicos podem ser descritos a partir das seguintes características (De BOT, 2017):

- a) interação das variáveis do sistema ao longo do tempo;
- b) dependência nas condições iniciais;
- c) não linearidade;
- d) dependência dos recursos;
- e) o desenvolvimento é iterativo.

De Bot (2017) parece não ver a necessidade de se ter duas teorias, TC e TSD, para descrever o mesmo fenômeno e propõe que os dois nomes sejam fundidos em um só, criando, desta forma, o rótulo de Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos (Complex Dynamic Systems Theory) como um rótulo geral para esse tipo de sistema. Apesar de estar ciente desta proposta recentemente introduzida por De Bot (2017), prefiro manter a Teoria da Complexidade e a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos.

A TC foi usada em Lopes (2015) para analisar o ciclo da tarefa na sala de uma aula presencial, porque há muitas similaridades entre essa abordagem e o desenvolvimento de uma segunda língua, sendo que a principal delas reside na ideia de que a TC é uma ciência de processo ao invés de um estado, um processo de

tornar-se ao invés de ser (GLEICK, 1987). Em outras palavras, o ato de tornar-se um melhor comunicador/interlocutor ao invés de ser, já que o processo é contínuo. É um processo sem uma linha de chegada e, por essa razão, o termo desenvolvimento linguístico ilustra esse fenômeno mais adequadamente sob a perspectiva da TC do que aprendizagem ou até mesmo aquisição de uma segunda língua. Ao também usar desenvolvimento em vez de aquisição, De Bot e Larsen-Freeman (2011) têm a intenção de tornar bem claro que habilidades linguísticas podem aumentar e diminuir, deixam, também, implícito que não há um ponto em que se pode dizer que a língua em questão tenha sido completamente adquirida. Isso porque, como referido, o processo de desenvolvimento linguístico é contínuo (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Após esse esclarecimento de termos e suas definições, retorno ao objetivo desta seção, que visa a abordar o ciclo da tarefa (tarefa – planejamento – relatório) como um SAC.

2.8.1 Tarefa

Durante a tarefa, a autoconfiança dos aprendizes aumenta, pois eles notam que podem fazer atividades com os recursos linguísticos que possuem, sem ter a intervenção direta do professor, e sem ter que repetir palavras ditas por outras pessoas. Eles são capazes de alcançar o objetivo da tarefa usando seus próprios recursos linguísticos focando, inconscientemente, no desenvolvimento de sua própria interlíngua.

A tarefa contempla uma das características observada por Larsen-Freeman no que diz respeito à TC e desenvolvimento linguístico: é a partir do reconhecimento da complexidade de um sistema que soluções reducionistas podem ser evitadas. A TC postula que um comportamento complexo emerge com origem nas interações entre os componentes desse sistema. É um processo de baixo para cima (*bottom-up*), baseado nas contribuições de cada um dos agentes do sistema, os quais estão sujeitos a mudanças durante um dado período de tempo observado (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Para Larsen-Freeman (2011), a TC tem como objetivo trazer à luz sistemas que são não-lineares, complexos, dinâmicos, abertos, adaptativos e auto-organizáveis. Foca não somente na estreita relação entre a emergência de estruturas, mas também no processo. Essa característica pode ser encontrada na tarefa. Quando os aprendizes executam a tarefa na privacidade dos seus pares ou pequenos grupos, qualquer item linguístico pode emergir evitando-se, dessa forma, reduzir a língua a estruturas planejadas, ou pelo professor ou pelo currículo a ser seguido. Isso demonstra, em primeira análise, a não linearidade do sistema porque um item específico trabalhado pode ser aprendido pelos alunos conforme o sentido inicialmente planejado ou de forma totalmente diferente e imprevisível. A partir dessa perspectiva dinâmica e complexa, afirma-se que o mesmo *input* não é processado da mesma maneira pelo mesmo aprendiz em momentos diferentes pois o processo de aprendizagem está em constante mudança devido às interações complexas e dinâmicas entre o *input* fornecido e todos os outros fatores que afetam o desenvolvimento linguístico (VERSPOOR; LOWIE; DE BOT, 2008).

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

2.8.2 Planejamento

No planejamento, os alunos devem pensar sobre aquilo que irão relatar para o restante da aula. Uma das características de um SAC que pode ser identificada neste estágio é a auto-organização do sistema pois, durante o planejamento o sistema linguístico se auto organiza para que o aluno seja capaz de relatar os seus

achados durante a tarefa para os colegas na próxima fase do ciclo (relatório). Essa auto-organização pode ser feita em pares ou individualmente. O papel do professor nesta fase é de atuar como um conselheiro linguístico, ajudando os alunos a serem compreendidos e a expressar aquilo que eles realmente pretendem.

De acordo com Larsen-Freeman (2011), falta de instrução explícita leva a um desenvolvimento linguístico limitado. Como o sistema linguístico de um aprendiz nunca estará completo, a desestabilização deste sistema deve ser buscada para que o desenvolvimento da língua ocorra. O planejamento é dinâmico porque o sistema é instável durante a tarefa e busca a estabilidade durante o planejamento. Adaptabilidade é uma outra característica de um SAC encontrada durante o planejamento. Os padrões linguísticos prévios dos aprendizes se adaptam aos novos e esses padrões se tornam parte de seus recursos linguísticos, os quais estarão disponíveis para modificações futuras (LARSEN-FREEMAN, 2011).

2.8.3 Relatório

Durante o relatório, a auto-organização do sistema se estabiliza. O sistema linguístico dos alunos foi desestabilizado durante a tarefa, começou sua organização durante o planejamento e, então, essa auto-organização foi finalizada durante o relatório, estando pronto para mais uma desestabilização. Outra característica de um SAC pode ser encontrada nesta fase do ciclo: o sistema é sensível ao *feedback*. Se o *feedback* for negativo, o aprendiz pode perder motivação e, eventualmente, diminuir sua autoconfiança e aumentar o seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985), deixando mais difícil o processo de desenvolvimento linguístico do aprendiz. O sistema também é aberto não somente nesta fase, mas em todo o ciclo da tarefa, uma vez que fatores externos podem afetar o seu comportamento.

2.9 O Ciclo da Tarefa como um Sistema Adaptativo Complexo – limites e fronteiras

O ciclo da tarefa não é a tarefa proposta aos alunos, mas a tarefa sendo executada e deste processo de execução que emerge todas as características de um sistema adaptativo complexo. O ciclo da tarefa é dinâmico, imprevisível, aberto, adaptativo, complexo, sensível às condições iniciais, caótico, não linear, auto-organizável e sensível ao *feedback* (LOPES, 2015). O ciclo da tarefa só pode ser considerado como um SAC quando há interação entre seus agentes (alunos e professor), que emerge a partir das *affordances* fornecidas pelo sistema.

Neste trabalho, o ciclo (tarefa – planejamento – relatório) é considerado como as restrições possibilitadoras para a emergência de um SAC constituído por uma sequência que cria um desenvolvimento linguístico não linear, assim como oportunidades (*affordances*) para a emergência desse processo, sendo a ordem prevendo a desordem. O caos, gerado por essas condições (possibilitadoras), traz a instabilidade e ao mesmo tempo cria espaços para que os aprendizes se tornem mais autônomos e conscientes das *affordances*, a fim de exercerem criatividade, agência e para que construam sua identidade de falante de uma L2 (PAIVA, 2011). Essa sequência também é considerada como os limites e/ou fronteiras desse sistema complexo. Segundo Cilliers (2005), não podemos conhecer tudo a respeito de sistemas complexos. No entanto, Hiver (2019) contra argumenta dizendo que mesmo com esses limites não se pode dizer que as alegações que fazemos sobre esses sistemas complexos sejam fracas. Ainda nas palavras do autor, pode-se fazer alegações fortes sobre sistemas complexos, sendo modestos a esse respeito (HIVER, 2019).

Ao adotar o ciclo da tarefa como unidade de análise sob a perspectiva de um SAC, emerge o problema definido por Larsen-Freeman (2017) como “o problema de fronteira” (*the boundary problem*), o qual pode ser resumido da seguinte forma: se tudo está conectado a tudo de uma forma complexa e dinâmica, como pode-se alcançar a representação de um sistema complexo? E como os pesquisadores devem separar os sistemas de seu interesse do contexto e de outros sistemas sem estabelecer linhas que quebrem aquilo que está sendo explicado? (LARSEN-

FREEMAN, 2017). Algumas alternativas são oferecidas pela própria autora, assim como por outros pesquisadores da área da complexidade.

Cilliers (2005) defende que fronteiras (limites) são necessárias mesmo quando se deseja falar sobre sistemas complexos de uma maneira significativa. Ele vai um pouco além, afirmando que esses limites são de fato necessários (CILLIERS, 2005). Já Larsen-Freeman (2017) oferece a possibilidade do sistema resolver-se por si só, deixando que a unidade de pesquisa, que no presente trabalho é o ciclo da tarefa, se defina. Para Horn (2008), a fim de aplicar o entendimento de limites e fronteiras ao se pesquisar educação deve-se, primeiramente, permitir que tais sistemas, como o ciclo da tarefa, se tornem complexos. Essa estratégia requer metodologias (como a ABT) que não reduzam o fenômeno estudado para se enquadrar no repertório de pesquisa predominante (HORN, 2008). Para Preiser (2016) decidir onde estabelecer os limites de um sistema focal de interesse sempre envolve um elemento de escolha que não pode ser justificado objetivamente. Larsen-Freeman (2017) oferece uma segunda alternativa, que é começar por um ponto particular de entrada no sistema complexo a ser estudado e continuar a observação enquanto ele se desenvolve, e ainda modificar sua funcionalidade através da interação de seus agentes ao mesmo tempo que se revisita constantemente a questão de onde o limite está estabelecido para esse sistema de interesse, conduzindo, assim, um boa etnografia (netnografia no caso desta tese), a qual é totalmente compatível com a Teoria da Complexidade.

Esta tese busca suporte teórico ao mesclar as palavras de Cilliers (2002), Preiser (2016) e Larsen-Freeman (2017), a fim de estabelecer o ciclo da tarefa como limite de um SAC. Primeiro, com base em Cilliers (2002), o trabalho destaca que ao estudar sistemas complexos, nosso conhecimento será sempre enquadrado em um contexto e em um momento histórico. Segundo, na linha de Preiser (2016), faz-se a escolha de estabelecer o ciclo da tarefa como os limites do sistema complexo, que está no foco dos meus estudos há mais de 20 anos, culminando na dissertação de mestrado (LOPES, 2015) e agora na tese de doutorado. Por fim, de acordo com Larsen-Freeman (2017), esta tese estabelece a tarefa como porta de entrada neste SAC, agora mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona, continuando sua observação durante as etapas do planejamento e relatório, fazendo a análise de seu desenvolvimento ao conduzir uma pesquisa de caráter netnografico, tópico a ser abordado no próximo capítulo.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas (WILLIS, 1996; GONZÁLEZ; ORTEGA, 2014; LOPES Jr., 2014), sob a perspectiva da Teoria da Complexidade (GLEICK 1998; LARSEN-FREEMAN 1997 e 2017; LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008). Em relação aos objetivos específicos esta pesquisa visa a: a) analisar o ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade; b) definir o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC); c) testar o emprego da ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2, de caráter autoinstrucional; d) avaliar os resultados da transposição da ABT do ambiente presencial para o ambiente virtual mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona.

A partir disso, a fim de atingir os objetivos estipulados, este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos dados desta pesquisa qualitativa, de caráter netnográfico (KOZINETTS, 2014). Na primeira seção abordo a netnografia, que consiste em uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje, mediados por computadores. Na segunda seção, os participantes da pesquisa são descritos e, logo após, a terceira seção, aborda as duas entrevistas realizadas antes e após a realização das aulas *on-line*. A quarta seção aborda a ferramenta de comunicação síncrona (*Zoom*) utilizada na pesquisa para a construção dos dados. A quinta seção descreve o nivelamento utilizado para confecção das tarefas, e a sexta seção descreve as cinco tarefas utilizadas. Por fim, a sétima e última seção deste capítulo aborda as etapas dos procedimentos metodológicos adotados para construção dos dados.

3.1 Pesquisa de caráter netnográfico

As aulas que originaram os dados desta pesquisa foram ministradas pelo próprio professor-pesquisador que esteve imbricado em sua própria construção de dados, dando a essa pesquisa um caráter netnográfico. A opção por esse modo de fazer pesquisa está intimamente ligada à teoria escolhida para esse trabalho, que possui um caráter descritivo ao invés de explicativo, pois o ato de fazer afirmações absolutas sobre fenômenos humanos é problemático (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). É uma teoria não reducionista, que considera a aprendizagem de uma L2 um processo e não simplifica esse processo fragmentando a língua-alvo em pequenas partes, sendo apresentando-a e praticando-a em “pedaços”, de maneira sequencial e gradual.

Esse aporte teórico me fez buscar a netnografia como modo de realizar pesquisa, pois o que a diferencia de uma coleta e codificação de dados *on-line* qualitativa é o fato de ser uma abordagem participativa para o estudo de culturas e comunidades *on-line*, adaptando os procedimentos etnográficos observacionais participantes (KOZINETS, 2014). Ainda de acordo com Kozinets (2014), a netnografia é uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje, mediados por computadores. Além disso, foi desenvolvida para nos ajudar a entender a realidade dessas pessoas. A escolha pelo caráter netnográfico do trabalho se deve ao fato de que esse modo de fazer pesquisa mostra-se como uma alternativa bastante significativa, tendo em vista que permite lidar com questões relativas à teoria e à prática, adaptando a pesquisa etnográfica através da descrição de um ambiente mediado pela tecnologia e, assim, analisar a influência da internet no nosso dia a dia.

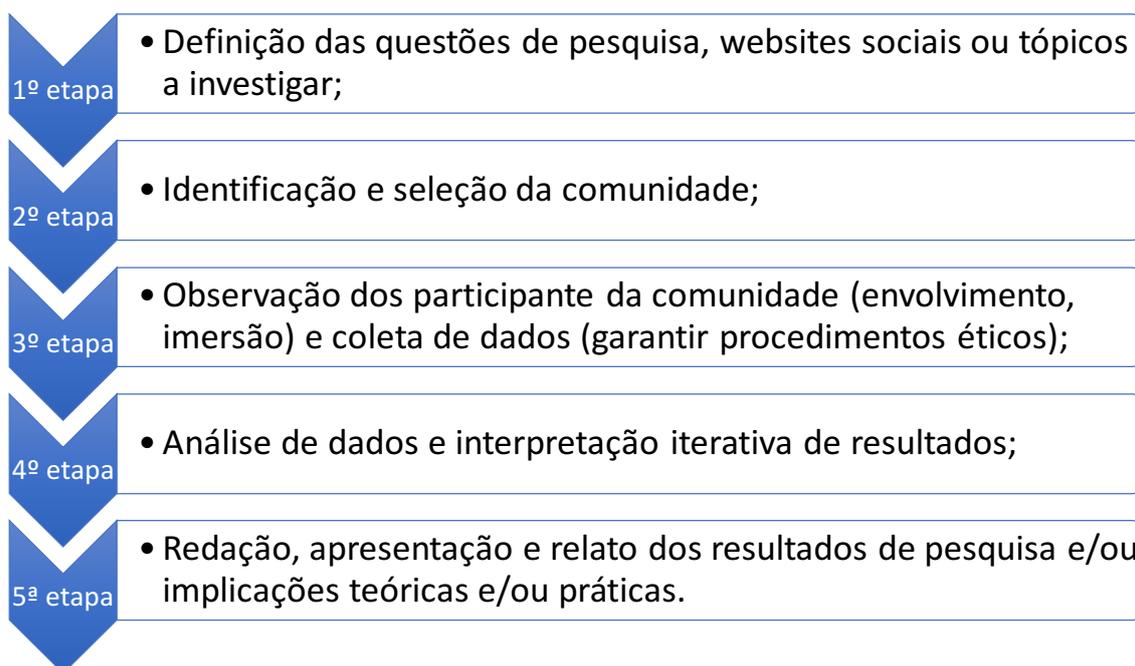
A participação do pesquisador imbricado nesse tipo de pesquisa é de suma importância, uma vez que fora da comunidade *on-line*, vindo posteriormente apenas colher dados qualitativos, não teria como recorrer aos seus integrantes para validar, discutir ou expandir sua interpretação. Ou, ainda pior, o netnógrafo pode acabar por ignorar os significados culturais imbuídos na comunidade trabalhada e oferecer uma análise superficial, puramente descritiva, que codifica e classifica as palavras e outros conteúdos que encontram *on-line* (KOZINETS, 2014).

Somando-se a isso, esse modelo de pesquisa foi escolhido tendo em vista que a netnografia é adaptada para ajudar o professor a estudar não apenas fóruns, bate-papos e grupos de notícias, como também blogs, comunidades audiovisuais, fotográficas e de *pod-casting*, mundos virtuais, jogadores em rede, comunidades móveis e *websites* de redes sociais (KOZINETS, 2014). Ao considerar diversas formas de se pesquisar a educação, a netnografia revela-se uma alternativa apropriada e relevante para o contexto abordado. Assim como a etnografia, a vantagem da netnografia para a pesquisa em L2 está na ênfase holística, na descrição densa e nas análises das interações entre professores e aprendizes, além de considerar os vários níveis de contextos em que essas interações ocorrem (WATSON-GECEO, 1995). Ainda, métodos de pesquisa qualitativos, como o etnográfico, parecem servir para a compreensão da língua como um sistema dinâmico complexo (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008).

Agar (2004) foi ainda mais longe, argumentando que a etnografia, é em si, um sistema adaptativo complexo que evolui e adapta-se enquanto o pesquisador o usa. Já Fialho (2012) afirma que pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras realizadas na perspectiva do Paradigma Complexo ganham força se entendermos que uma sala de aula presencial ou a distância se comporta como um sistema complexo e que, na interação dos seus membros, produz novos elementos, que significam algo diferente do que a soma de suas partes e, portanto, é imprevisível. O uso da netnografia como método de pesquisa é, dessa forma, justificado, uma vez que este trabalho visa a definir o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC).

A netnografia, portanto, segue seis passos da etnografia: planejamento do estudo; entrada; coleta de dados; interpretação; garantia de padrões éticos e representação da pesquisa. A Figura 2 apresenta um fluxograma simplificado de um projeto de pesquisa netnográfico que pode sofrer alterações durante o seu processo, pois se trata de um sistema imprevisível (KOZINETS, 2014).

Figura 2 - Fluxograma simplificado de uma pesquisa com caráter netnográfico



Fonte: (KOZINETTS, R.V. 2014)

Finalizando esta seção, tem-se que a netnografia é, em si uma pesquisa de caráter qualitativo que colabora para a investigação de ambiente em CALL. Levy e Moore (2018) defendem que há duas características da área de CALL, como campo de pesquisa, que se prestam a abordagens qualitativas como a netnografia. Primeiro, ajuda a esclarecer e a detalhar os fatores do contexto de pesquisa, os quais têm impacto no sucesso ou na falta de sucesso ao se implementar a aprendizagem mediada pelas tecnologias. Em segundo lugar, busca informar o *design*, desenvolvimento e a avaliação de novas ferramentas para a área de CALL como aplicativos para aprendizagem de línguas, *softwares*, sistemas de aprendizagem e tarefas em CALL. Faz essa busca através de uma compreensão profunda do ambiente sob a perspectiva do usuário e dos processos dinâmicos, momento-a-momento ao se completar uma tarefa no ambiente virtual (LEVY; MOORE, 2018). Mostra-se, assim, que este trabalho está em consonância com as duas propostas de Levy e Moore (2018) citadas anteriormente, pois visa a analisar o processo de aprendizagem da língua inglesa como L2 na área de CALL momento-a-momento, com ênfase na interação oral em um ambiente mediado por um *software* de comunicação síncrona (ZOOM) de forma dinâmica e complexa (Teoria da Complexidade), usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas como abordagem de

ensino.

3.2 Os participantes

As aulas utilizadas para construção dos dados desta pesquisa foram frequentadas por seis alunos e suas identidades foram preservadas sendo, referenciados por nomes fictícios: Ana, Gabriela, Gabriel, Nicole, Vinícius e Liara. A média de idade dos participantes da pesquisa foi de 22.6 anos, sendo o grupo composto por quatro alunas, duas cursando doutorado em Biotecnologia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e duas mestrado na mesma área; e dois alunos cursando a graduação em Biotecnologia na mesma universidade. Os participantes se conheciam e trabalhavam juntos no mesmo laboratório da UFPel, sendo os alunos de graduação e mestrado co-orientados pelos do doutorado. Para esse grupo, a aprendizagem do inglês como segunda língua é de grande importância, não somente pelo fato de as pesquisas mais recentes serem publicadas exclusivamente em inglês, mas também porque o departamento de Biotecnologia da UFPel tem bom relacionamento com várias universidades em países estrangeiros e recebe visitantes de outros países para troca de ideias, além de enviar estudantes para universidades nos EUA com fim de realizarem estágios de pesquisa. Sendo assim, esses alunos necessitam aprender a língua inglesa em um nível de proficiência elevado. Todas as oportunidades para melhorar o nível de proficiência linguística são bem-vindas e quando o contato foi feito através de uma das participantes (Liara), convidando a todos para serem voluntários na presente pesquisa, o convite foi prontamente aceito.

Esses alunos também foram atraídos a participarem da pesquisa exatamente pelo fato de as aulas serem oferecidas totalmente *on-line*. As entrevistas e aulas foram realizadas no ambiente virtual, mediado pelo *Zoom*, ferramenta de comunicação síncrona que será descrita a seguir. Os participantes mencionaram como vantagens: primeiro, não teriam que se deslocar para um curso de inglês convencional e poderiam participar da aula de onde estivessem, seja em casa seja nos laboratórios da universidade; e segundo, o fato de que a comunicação com universidades estrangeiras já ser feita usando ferramentas de comunicação síncrona

(*Skype*, por exemplo). Assim, eles teriam prática de conversação em um ambiente mediado pelas tecnologias, desenvolvendo não somente a proficiência na língua, mas também a sua habilidade para usar uma nova ferramenta de comunicação síncrona, que vem a ser o meio mais eficiente e moderno de comunicação, assim como a troca de conhecimento internacional entre as universidades.

3.3 Entrevistas

A primeira entrevista, realizada antes do início das aulas, aborda questões sobre a experiência prévia dos alunos com a aprendizagem da língua inglesa como L2. Já a segunda, realizada após o término do curso, aborda perguntas sobre as opiniões dos participantes a respeito das tarefas realizadas em um ambiente mediado pelo computador. Diversas perguntas foram feitas e o guia usado para estas entrevistas pode ser encontrado nos Anexos A e B, tendo sido realizadas individualmente, com duração de até máximo 30 minutos. As informações mais relevantes para esta pesquisa serão resumidas a seguir.

3.3.1 Entrevista inicial

Inicialmente foram apresentados os dados da primeira entrevista realizada com os seis participantes da pesquisa: Ana, Gabriela, Gabriel, Nicole, Vinícius e Liara. As perguntas usadas foram de caráter aberto e fechado, buscando abranger questões sobre a experiência prévia dos aprendizes com a aprendizagem da língua inglesa como L2.

Os alunos foram questionados sobre com que idade começaram a estudar inglês como L2 e quais as razões que os levaram a estudar. Ainda, nesse primeiro item, foi pedido que explicassem por que quiseram estudar ou, se foi por necessidade, dizer para quais fins. Por fim, por que precisam da língua inglesa nos dias atuais.

Ana, a primeira aluna entrevistada, começou a estudar inglês aos 12 anos de

idade, na escola regular de sua cidade natal, Caxias do Sul/RS, mas sua mãe a incentivou a buscar mais conhecimento em uma escola particular de inglês, onde ela permaneceu por 4 anos. Quando se mudou para Pelotas e iniciou a graduação na UFPel, fez parte do Idiomas sem Fronteiras¹⁴ e afirmou que estuda inglês porque toda a literatura na área da Biotecnologia é publicada neste idioma e que todas as leituras realizadas nos últimos quatro anos foram realizadas em inglês.

A segunda aluna a ser entrevistada, chamada Gabriela, nunca estudou inglês formalmente em uma escola particular. Ela teve um contato muito superficial com a língua nos ensinos fundamental e médio, o que não fez muita diferença no desenvolvimento da língua. No entanto, ela apresentou uma maneira de aprender diferente, mas que está se tornando cada vez mais comum entre os jovens, por meio da internet e assistindo a filmes *on-line* para desenvolver a língua. Como ela também é aluna do curso de Biotecnologia, apresentou as mesmas razões para continuar os estudos da língua inglesa, isto é, estar preparada para a leitura de artigos científicos da área de atuação.

Gabriel foi o terceiro aluno a ser entrevistado, disse que começou a estudar com sete ou oito anos, não lembrando exatamente a idade, mas tem certeza de que foi antes de completar dez anos. Quando mostrou-se interessado em estudar, seus pais o colocaram em um curso particular, na sua cidade natal, Alegrete/RS. Afirmou também que precisa do aprendizado do idioma para ler artigos e livros na sua área de pesquisa.

A quarta entrevista foi feita com a Nicole, que começou a estudar no início da pré-adolescência, entre 11 e 13 anos. Disse que começou a estudar inglês por influenciada por seus pais, que sempre acreditaram que dominar a língua inglesa seria um fator importante para o futuro. Ela estudou durante quatro anos e meio em uma escola particular, na sua cidade natal, Pelotas/RS e, diferentemente da primeira entrevistada, não participou do Idiomas sem Fronteiras na UFPel, tendo apenas realizado a prova de nivelamento *Toefl*, oferecida pelo núcleo de idiomas da universidade, atingindo acima de 600 pontos, o que mostrou um nível avançado de proficiência. Atualmente, cursa doutorado em Biotecnologia e precisa da língua

¹⁴ **Idiomas sem Fronteiras (IsF)** é um programa desenvolvido pelo MEC que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado de idiomas no Brasil, além de propiciar grandes mudanças no ensino de línguas estrangeiras nas universidades federais.

inglesa para ler e escrever artigos na sua área.

Vinícius foi o quinto entrevistado. Ele é aluno do curso de graduação em Biotecnologia na UFPel e teve seu primeiro contato com o idioma nas escolas de ensino fundamental e médio, mas nunca se dedicou muito porque não alcançava bons resultados. Começou a estudar em uma escola de línguas mais tarde do que os outros alunos, com 18 anos, e continua até os dias de hoje na sua cidade natal, Pelotas/RS. Seu interesse em relação à língua se deu pelo fato de ser extremamente necessária para o curso de Biotecnologia, sendo que atualmente a literatura acadêmica é publicada principalmente em inglês.

A última aluna foi a Liara. Na época da entrevista, ela era aluna no segundo ano do curso de doutorado em Biotecnologia na UFPel e coordenava um dos laboratórios onde todos os outros alunos trabalhavam. Liara começou a estudar inglês somente quando entrou no curso de mestrado em Biotecnologia, sendo a aluna que começou os estudos da língua mais tarde. Entretanto, o motivo foi o mesmo: leitura e escrita de artigos científicos na área de Biotecnologia. Como ela havia feito seu curso de graduação na área de Biologia em outra instituição, ficou surpresa ao entrar no curso de mestrado e ver o quanto era necessária a língua inglesa para acompanhar as pesquisas e publicações. Então, tomou a decisão de começar imediatamente um curso de inglês e continua estudando até os dias atuais.

Seguindo a entrevista, destaca-se que uma das perguntas mais relevantes para esta pesquisa foi em relação ao método de ensino ao qual eles foram expostos durante o aprendizado da língua inglesa e se consideravam que o inglês que sabiam hoje estava direta e unicamente relacionado ao trabalho feito na sala de aula.

Começando novamente pela aluna Ana, o método usado pela sua escola de inglês não era um dos melhores, o que somente agora conseguiu notar, pois consistia da apresentação de conteúdos gramaticais na sala de aula e havia lição de casa que nem sempre estava relacionada ao conteúdo estudado, o que trazia dificuldade para compreender, fazendo sentir-se mal com esta situação. Já quando estudou no Idiomas sem Fronteiras da UFPel, cujo curso usava a Aprendizagem Baseada em Tarefas nas aulas presenciais, ela afirma que desenvolveu mais a conversação, que não era o foco do curso anterior, e conseguiu sanar dúvidas persistentes sobre a língua alvo. Ela consegue identificar claramente que no seu primeiro curso o foco era mais gramatical e no segundo mais na conversação,

diferenciando, assim, as abordagens de ensino usadas nos dois cursos.

Gabriela não conseguiu responder essa pergunta, pois foi a única participante da pesquisa que não havia estudado formalmente em uma escola de inglês.

Já o aluno Gabriel disse que a base para aquilo que ele sabe hoje foi aprendido nas aulas que teve na escola de inglês, mas acredita que o vocabulário expandiu muito mais usando outros meios de aprendizagem, como videogames e ao assistir a séries em inglês. No entanto, ele considera que a metodologia foi ficando “chata” e “repetitiva” com o passar dos anos de estudos.

Nicole afirmou que a aula presencial era mais focada na conversação e os temas de casa eram mais voltados para gramática, mas ela julgava o método repetitivo. Acredita que o inglês que ela sabe hoje não foi exclusivamente aprendido nas aulas. Afirma que aprendeu bastante gramática, mas que desenvolveu melhor a pronúncia escutando música e assistindo a séries.

Vinícius identificou suas aulas no curso de inglês com o ensino incidental de gramática, isto é, não é um ensino gramatical direto. Ele acredita que o inglês que ele sabe hoje não está totalmente ligado às aulas no curso. Afirma que aprendeu muito realizando outras atividades, como assistindo a séries e a vídeos no Youtube.

Liara afirmou que suas aulas eram totalmente focadas na gramática e, além disso, eram dadas em português e não em inglês. A conversação não era o objetivo principal e o nível de inglês que tem hoje não foi alcançado com a ajuda desse curso.

A pergunta seguinte feita aos participantes da pesquisa questiona se eles acreditam que a aprendizagem de uma língua poderia ser classificada como um processo que tem início, meio e fim, ou se é um processo sem fim. Todos os alunos concordaram que é um processo contínuo e que sempre há algo novo para se aprender. No entanto, o aluno Gabriel ressaltou que, às vezes, o aprendiz tem um objetivo em aprender uma língua e quando esse propósito é alcançado, ele pode considerar o processo terminado. Ele cita o exemplo de aprender uma lista de palavras que nunca serão usadas em uma situação real de conversação e destaca esse tipo de aprendizagem como perda de tempo.

A pergunta que sucedeu abordou o tópico de ensino explícito de gramática, os questionando se acreditavam que essa abordagem era necessária nas salas de aulas de ensino de inglês como L2 para um melhor aprendizado da língua.

Ana acredita que é necessário, e sente falta de um conhecimento mais explícito de gramática. Ela afirma que a gramática ajuda na construção das frases e por isso sua importância. No entanto, pensa que a gramática deve ser inserida em um contexto e que uma aula somente voltada para este tópico ficaria muito “maçante” e “cansativa”. Gabriela concorda com a colega e acrescenta que o conhecimento de gramática ajuda na escrita, habilidade muito importante na sua área de pesquisa. Gabriel também concorda com as colegas e considera que o estudo de gramática ajuda a diferenciar aquilo que está certo do que está errado. Nicole faz o mesmo comentário que sua colega Ana e concorda até com o fato de a gramática ser inserida em um contexto para tornar o ensino mais interessante. Vinícius também acredita ser importante, destacando que é o ponto inicial de uma conversa mais correta e avalia que é a área na qual encontra mais falhas no seu inglês e ainda concorda com o fato de que a gramática deve ser ensinada incidentalmente. A última aluna questionada sobre esse assunto foi Liara, que considera, como Gabriela, que o ensino da gramática é a base para uma escrita acadêmica de bom nível.

A última pergunta provocou os alunos a imaginarem que, se fosse dada a eles a tarefa de criar um método de ensino de inglês como L2, que características eles incluiriam nesse método.

Ana incluiria aulas com movimento e cita o exemplo de se aprender vocabulário de cozinha com aulas de culinária. Gabriela adicionaria mais exercícios de audição, usando séries e músicas. Gabriel citou a conversação no método de ensino para melhorar a pronúncia e também destacou que, ao conversar com outras pessoas, o aluno tem a possibilidade de treinar não somente a fala, mas também a compreensão ao mesmo tempo. Nicole, assim como Gabriela, proporia muitos exercícios de compreensão auditiva, com a ajuda de séries, e acrescenta que uma boa técnica para melhorar a pronúncia é repetir aquilo que as pessoas falam nos vídeos. Vinícius considera que o ensino deveria ser indireto e não direto, em outras palavras, aprendizagem mais incidental, tornando a aula mais interessante e menos “chata”. Liara incluiria a obrigatoriedade de falar sempre em inglês durante as aulas,

mesmo que ainda se fale errado. Ela afirma que um ambiente onde todos estejam falando inglês é mais benéfico para a aprendizagem.

3.3.2 Entrevista final

A entrevista final, realizada após o término do curso, abordou perguntas sobre as opiniões dos alunos a respeito das aulas no ambiente mediado pelo computador e foram realizadas individualmente, com duração de, no máximo, 30 minutos. O guia usado para essa entrevista pode ser encontrado no Anexo B.

No entanto, devido ao valor para esta pesquisa do relato dos alunos ao final das aulas, opto por descrever com detalhes no próximo capítulo, onde faço a análise e discussão dos dados. As informações dadas pelos alunos corroboram os achados do pesquisador em relação aos objetivos de pesquisa alcançados.

3.4 A ferramenta de comunicação síncrona – Zoom

Zoom é uma ferramenta de comunicação síncrona *on-line*, semelhante ao *Skype*, *Face Time* e *Google Hangouts*, que funciona em todas as plataformas (*Mac*, *Windows*, *IOS* e *Android*) não podendo ser caracterizado como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pois não é uma plataforma de ensino a distância que está disponível 24h por dia e que disponibiliza materiais multimídia para os participantes. Apesar de os AVAs disponibilizarem fóruns de discussão, essa atividade acontece de forma assíncrona, isto é, os alunos colocam sua participação no fórum e os outros respondem quando se conectarem ao sistema. O *Zoom* é uma ferramenta de comunicação síncrona para conectar pessoas e não uma plataforma de ensino a distância, mas que também pode ser usado como uma ferramenta acoplada a um AVA. No entanto, o *Zoom* apresenta alguns diferenciais relevantes para o ensino de uma L2, especialmente usando a ABT.

O *Zoom* usa uma tecnologia baseada na nuvem, disponibilizando ferramentas modernas para vídeo conferência, podendo conectar, de acordo com o fabricante,

até 100 pessoas ao mesmo tempo¹⁵. Uma característica importante dessa ferramenta é a possibilidade de as aulas serem gravadas para posterior análise, enquanto outras necessitam de um software extra para a gravação. No caso do *Zoom*, é só clicar no botão “gravar” e as conversas começam a ser gravadas automaticamente, sendo após o término colocadas na nuvem e podem ser baixadas para o computador facilitando, assim, a construção e análise dos dados neste novo ambiente de pesquisa.

Um outro diferencial e, talvez, o mais importante para o ensino de uma L2 usando a ABT, é a possibilidade de dispor os alunos em salas separadas. Essa funcionalidade é de grande valor para ABT quando as tarefas são executadas em pares ou pequenos grupos. Na pré-tarefa todos os alunos são colocados na mesma sala, mas quando eles passam para a etapa da tarefa, são colocados em pares ou em pequenos grupos em salas separadas, onde realizam a tarefa sem o escrutínio do professor ou dos colegas. Há também a possibilidade de gravação dessas salas pelos alunos, mediante o comando dado no sistema pelo professor. Ao final da execução das tarefas eles retornam à sala principal ou o professor fecha as salas separadas e todos retornam automaticamente para sala principal, a fim de dar seguimento ao ciclo da tarefa – planejamento e relatório. Há também duas possibilidades de o professor interagir com os alunos durante a execução das tarefas nas salas separadas. Essa interação pode ser feita por mensagens enviadas para cada par ou grupo, ou o professor pode entrar em cada uma dessas salas em vídeo, caracterizando essa ferramenta de comunicação síncrona, como também uma ferramenta de vídeo conferência. Essa possibilidade de interação é de grande valor, pois ao mesmo tempo que o professor está disponível para ajudar os alunos quando eles estiverem fora da sala principal, a privacidade do par ou grupo não é alterada. Pode-se verificar a seguir (Figura 3) imagens desta ferramenta: a primeira onde todos os alunos estão juntos com o professor na sala principal recebendo instruções para a tarefa e depois imagens de quando os alunos estão realizando as tarefas na privacidade dos seus pares.

¹⁵Esta pesquisa conectou seis alunos e mais o professor. Em outra coleta de dados realizada durante meu período de doutorado sanduíche na Universidade de Berkeley/EUA, foi possível conectar dez alunos mais o professor sem o menor problema de conexão.

Figura 3 - Sala principal



Figura 4 - 1º par – Nicole e Ana



Figura 5 - 2º par – Gabriel e Liara



Figura 6 - 3º par – Gabriela e Vinícius



Usando o *Zoom*, o professor tem total controle dos comandos usados na sala de aula virtual. Ao compartilhar a tela com os alunos, o professor pode usar o dispositivo de anotações, tornando possível escrever na tela aquilo que está sendo mostrado. Essa facilidade disponibilizada pelo *Zoom* pode ser usada quando se

estiver corrigindo exercícios com os alunos, funcionando como se fosse um quadro ou lousa digital. Além disso, o professor pode colocar todos ou alguns microfones no modo mudo, controlar o acesso dos alunos a alguns comandos, como dar ou retirar a permissão para gravar a conversa, e, ainda, permitir que os alunos contribuam para conversa simplesmente levantando sua mão virtualmente. O espaço para conversas escritas – *chat window* – permite que os alunos se comuniquem entre si e com o professor por escrito, caso julguem necessário. Sendo também um espaço em que há a possibilidade de compartilhar documentos em Word quando o professor necessitar enviar folhas de exercícios para os alunos ou estes quiserem entregar as suas tarefas de casa.

Um ponto negativo do *Zoom* é que é gratuito pelos primeiros 50 minutos de uso e, caso a aula dure mais do que esse tempo, deve-se pagar o valor de 14 dólares mensais. Uma alternativa para sanar essa questão seria terminar a aula ao final dos 50 minutos e começar outra logo em seguida. No entanto, esse aspecto negativo pode ser superado por mais um ponto positivo que consiste na sua boa funcionalidade mesmo quando a velocidade da internet dos participantes for de baixa qualidade.

A escolha do *Zoom* também se deu pelas seguintes razões: em primeiro lugar, por ser uma ferramenta de comunicação de áudio e vídeo síncrona, pela qual é possível observar-se a interação entre os participantes, objeto de estudo desta pesquisa; em segundo lugar, por ser uma ferramenta de mediação tecnológica, tem o potencial de transformar a ABT através da união dos aprendizes, pelo propósito da comunicação colaborativa e, dessa forma, não somente construir conhecimento em conjunto, mas também focar no processo de aprendizagem ao invés de focar no produto. Por fim, como mencionado na seção anterior, de acordo com Ziegler (2016a), apesar da disponibilidade de programas de comunicação síncrona, como *Zoom*, *Skype* e *Google Hangout*, há um número relativamente pequeno de pesquisas conduzidas na área usando essa modalidade de comunicação de áudio e vídeo.

3.5 Nivelamento das tarefas

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

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

O QECRL sofreu uma atualização no ano de 2017, em que o nível de proficiência relacionado à interação on-line foi incluído considerando discussões e conversas no ambiente virtual, assim como colaborações entre os aprendizes que tinham um objetivo em comum. A inclusão desse item no QECRL demonstra a importância dos ambientes mediados pelas tecnologias para a aprendizagem de uma L2.

Resumidamente, em relação à interação *on-line*, espera-se que um aprendiz de uma L2 no nível B1 possa se engajar em trocas *on-line* com mais de um participante e reconhecer as intenções comunicativas de cada um dos participantes, mesmo não entendendo detalhes ou implicações, sem que lhe sejam dadas explicações mais detalhadas.

Aprendizes nesse nível podem postar relatos de eventos sociais, experiências e atividades relacionadas às mídias sociais e compartilhar sentimentos pessoais. Da mesma forma que no ambiente presencial, devem ser também capazes de postar contribuições compreensíveis em uma discussão *on-line* sobre tópicos familiares e

que sejam de seu interesse. Ainda, os aprendizes estarão preparados para fornecer um texto escrito de antemão e usar as ferramentas *on-line* para resolver problemas relacionados à língua, além de verificar a acurácia dos termos usados. Por fim, o aprendiz B1 pode, por meio *on-line*, responder individualmente aos comentários dos outros aprendizes, embora a limitação léxica às vezes leve a repetições ou a formulações linguística inapropriadas. Para maiores detalhes sobre a atualização do QECRL acessar o arquivo no seguinte link¹⁶.

3.6 As tarefas

Após uma breve explanação sobre o nivelamento das tarefas usadas durante a construção dos dados desta pesquisa, segue a descrição das tarefas. Destaca-se que esta pesquisa visa a analisar o ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. Esse ciclo é composto pela tarefa, planejamento e relatório, como abordado no capítulo anterior. A pré-tarefa (etapa anterior ao ciclo da tarefa) é exposta a seguir para contextualização, mas não é levada em consideração na construção e análise dos dados. As folhas de tarefas dos alunos e os planos de aula podem ser encontradas nos Anexos de C a M.

3.6.1 Tarefa 1 (aula 1) – *Talk about your dreams, ambitions and achievements* (Falar sobre seus sonhos, ambições e conquistas).

Nesta tarefa os alunos precisaram falar sobre seus sonhos, ambições e conquistas. Inicialmente esclareceram os significados das palavras *dreams* (sonhos), *ambitions* (ambições) e *achievements* (conquistas). Logo após, ouviram cinco pessoas falando sobre esses mesmos tópicos e precisaram relacionar as pessoas com as respectivas fotos que estavam na folha de exercícios previamente enviada a eles e compartilhada na tela pelo professor no momento da aula. Este exercício de audição forneceu um exemplo da tarefa a ser realizada.

¹⁶Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>

Em seguida, os alunos receberam as instruções para a tarefa e foram colocados em salas separadas onde, em pares, falaram com o seu colega sobre seus sonhos, ambições e conquistas. O professor deixou claro para todos que quando voltassem à sala principal teriam que relatar para os outros aquilo que o colega contou. A tarefa poderia abordar emprego, vida escolar, lugares que gostariam de viver ou visitar, alguma posse (objetos), alguém que eles gostariam de conhecer ou que conheceram, algo que gostariam de inventar ou descobrir, casamento e ter filhos, um sonho ou conquista relacionados à vida esportiva, algo que aprenderam ou gostariam de aprender, e qualquer outra ideia que tivessem.

Ao final da tarefa, todos retornam para sala principal e o professor alocou cinco minutos para o planejamento do relatório. Nesse tempo, os alunos revisaram as anotações feitas durante a tarefa e organizaram o relatório. Após esses cinco minutos, relataram para o grande grupo aquilo que descobriram sobre seu colega durante a tarefa e a respeito dos tópicos propostos. Durante esse relato, estavam livres para fazerem perguntas uns aos outros e esclarecerem pontos que entendesse necessários. O professor fechou o ciclo perguntando aos alunos quem tinha a ambição mais interessante? Mais incomum? Quais alunos tinham as mesmas ambições/sonhos?

3.6.2 Tarefa 2 (aula 2) – *Decide how to spend lottery money* (Decidir como gastar/investir o dinheiro de uma loteria).

Nesta tarefa os alunos precisaram decidir como gastar ou investir uma quantidade de dinheiro arrecadada por uma loteria de uma ilha imaginária. Primeiro, para contextualizar, leram um pequeno texto sobre a ilha e ouviram representantes de cinco organizações que gostariam de receber o dinheiro. Ainda, realizaram um exercício de vocabulário com o professor, através da tela compartilhada, abordando palavras usadas pelos representantes das cinco organizações.

Logo em seguida, eles receberam as instruções de que seriam membros da comissão organizadora da loteria e deveriam decidir como o dinheiro seria investido. No primeiro momento, precisariam decidir individualmente e pensar em como

justificariam suas sugestões de investimento. Então, os alunos foram colocados em pares em salas separadas e deveriam discutir com o seu colega como investiram o dinheiro. Cada par deveria chegar a um consenso de como fazer esse investimento com base nas opções fornecidas na sua folha de tarefa, enviada previamente e compartilhada na tela.

Ao final do tempo estipulado pelo professor, os alunos deveriam chegar a uma conclusão de como investiriam o dinheiro e se prepararem para relatar e talvez convencer os outros colegas no grande grupo. Terminado esse tempo de planejamento, todos os alunos retornam para a sala principal e discutiram seus investimentos, sendo assistidos pelo professor. Vale lembrar que não há resposta certa para esses investimentos e que o propósito da tarefa é promover o debate e interação, primeiro com seus pares e depois no grande grupo. O professor faz um fechamento da discussão, resumindo a participação dos alunos e os questionando sobre quais foram as organizações que receberam mais dinheiro, quais receberam menos e qual foi a diferença de orçamentos entre os grupos.

3.6.3 Tarefa 3 (aula 3) – *Make a list of things you'd hate to be without* (Fazer uma lista de objetos sem os quais não gostaria de viver).

Na terceira tarefa foi pedido aos alunos que fizessem uma lista de objetos que odiariam viver sem. Inicialmente, destaca-se que na pré-tarefa os alunos escutaram seis pessoas falando sobre esse tipo de objeto e, após ouvirem essas pessoas, preencheram uma tabela, colocando na primeira coluna o nome do objeto, na segunda como essa pessoa descreveu o objeto, e na terceira coluna a razão pela qual esse objeto é importante para eles. Esse exercício foi rapidamente corrigido, lembrando que a pré-tarefa não é o foco deste estudo.

Os alunos, então, receberam as instruções para a terceira tarefa, na qual eles teriam que apresentar uma lista de no mínimo cinco objetos sem os quais não gostariam de viver. Algumas ideias de objetos foram fornecidas na folha dos alunos, mas estavam livres para escolher qualquer objeto. Foi dado ao grupo um tempo de cinco minutos para que pensassem sobre a sua lista e fizessem algumas anotações sobre seus objetos. Em seguida, os alunos foram colocados em pares e em salas

separadas, sendo que deveriam apresentar suas listas para o colega e, ainda, foram instruídos a fazerem anotações sobre os objetos dos seus colegas, pois teriam que fazer esse relato para o grande grupo quando voltassem para sala principal. Se eles tivessem acesso a esses objetos, poderiam mostrar para o seu colega de sala durante a conversa.

Finalizada a tarefa, todos retornaram para sala principal e o professor alocou o tempo de cinco minutos para o planejamento de seus relatos baseados nos objetos dos seus colegas. Ao final desse tempo, o professor pediu que relatassem para o grande grupo os seus achados durante a tarefa e fez um fechamento do ciclo perguntando quais foram os objetos mais comuns e incomuns escolhidos.

3.6.4 Tarefa 4 (aula 4) – *Find things in common* (Encontrar coisas em comum).

A quarta tarefa propõe que os alunos encontrassem algo em comum entre si, podendo abordar vários aspectos da vida, como família, casa, interesses, gostos, trabalho, estudo e o seu cotidiano. Saliente-se que na pré-tarefa, os alunos escutaram duas conversas de pessoas que se encontravam em uma festa e precisaram preencher uma tabela dizendo, na primeira coluna, se as pessoas já se conheciam ou não, e na segunda completar com informações sobre os assuntos que conversaram.

Antes de iniciar a tarefa foi pedido que os alunos fizessem par com algum colega com quem eles ainda não tivessem trabalhado. As instruções da tarefa foram passadas, devendo os alunos encontrarem algo em comum com o seu par e também as diferenças que há entre eles. Eles deveriam conversar sobre, pelo menos, seis tópicos colocados na folha de tarefa enviada e compartilhada na tela pelo professor. Foi dado um tempo, aproximadamente de cinco minutos, para que pensassem em perguntas relevantes para fazerem a seus colegas durante a tarefa. O professor estava disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Ao final desse tempo, os pares foram colocados em salas separadas e os alunos deveriam, usando as perguntas que elaboraram, entrevistar o seu colega. Foi também recomendado que fizessem algumas anotações sobre o colega, já que

quando voltassem para a sala principal teriam que relatar as suas conversas para o grande grupo. O tempo para a conversa nas salas separada foi estipulado em 10 minutos e, ao término desse tempo, todos retornam à sala principal.

Nesse retorno, o professor alocou mais cinco minutos para que revisassem suas anotações e planejassem seus relatórios. Ao final desse tempo, começaram a relatar aquilo que discutiram nas salas separadas com foco nas atividades que tinham em comum e também sobre alguma diferença entre eles. Ao final do relatório, o professor fechou o ciclo da tarefa perguntando ao grande grupo qual par encontrou mais aspectos em comum e qual encontrou menos e, por conseguinte, mais diferenças.

3.6.5 Tarefa 5 – *Talk about someone you admire* (Falar sobre uma pessoa que você admire).

Na quinta e última tarefa utilizada para construção dos dados desta pesquisa, os alunos deveriam falar sobre alguém que eles admiravam. Na pré-tarefa já havia sido perguntado quantas pessoas expostas na folha da tarefa e compartilhada na tela eles reconheciam. Logo após, ainda na pré-tarefa, foi pedido que ouvissem duas pessoas falando sobre alguém que elas admiravam. Os alunos deveriam ouvir e identificar essas pessoas nas fotos e fazer anotações de algumas informações fornecidas.

Após fazerem os comentários em relação ao exercício de audição na pré-tarefa, os alunos receberam as instruções para a última, na qual teriam que falar sobre uma pessoa que particularmente admiravam, podendo ser famosa ou de suas relações. Foi dado um tempo de cinco minutos para que decidissem sobre quem falariam e se precisassem de dados mais específicos sobre essas pessoas foi permitido usarem a internet. Os alunos foram, então, colocados em pares e em salas separadas onde deveriam falar para o seu colega sobre quem admiravam. Antes de separar as salas, o professor deixou claro que quando voltassem para sala principal teriam que contar para o grande grupo sobre a pessoa que o seu colega escolheu, recomendando, portanto, que fizessem algumas anotações. Ao término do tempo estipulado, todos retornaram a fim de dar continuidade ao ciclo da tarefa.

Neste momento, o professor alocou cinco minutos para que os alunos revissem suas anotações, planejando o relatório sobre a pessoa que seu colega escolheu. Ao final desse tempo, começaram seus relatórios e o professor fechou o ciclo da tarefa falando sobre a pessoa que ele próprio escolheu. Nesta tarefa em específico, foi pedido que os alunos fizessem, além do relatório oral, também um escrito, no qual eles deveriam incluir algumas informações específicas sobre quem escolheram, como breves detalhes biográficos, suas conquistas, suas características físicas e de personalidade, e as razões que pelas quais a admiravam. Esse relato escrito foi pedido como tarefa para casa e foi retornado para o professor por e-mail ou via *chat* no Zoom.

Tem-se, então, nos parágrafos anteriores a descrição das cinco tarefas usadas para construção dos dados desta pesquisa. É oportuno lembrar mais uma vez que esta pesquisa analisa o ciclo da tarefa, o qual é composto da tarefa, planejamento e relatório como abordado no capítulo anterior. A pré-tarefa (etapa antes do ciclo da tarefa) é exposta para contextualização, mas não é levada em consideração na construção e análise dos dados.

3.7 Procedimentos netnográficos

Esta pesquisa usa como procedimento os cinco passos da netnografia, mencionados anteriormente e aqui detalhados. As palavras de Agar (2004) sobre a etnografia são levadas também para a netnografia, quando menciona essa maneira de fazer pesquisa é, em si um sistema adaptativo complexo que evolui e adapta-se enquanto o pesquisador o usa.

O uso da netnografia como método de pesquisa é aqui justificado porque este trabalho analisa um ambiente de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL, mediado pela tecnologia síncrona de comunicação. Tem-se na sequência das cinco etapas da pesquisa netnográfica as restrições possibilitadoras, que consistem nas condições estruturais do sistema com o fim de criar as *affordances* para a emergência de um sistema adaptativo complexo de pesquisa.

A primeira etapa de uma pesquisa netnográfica é a definição das questões de pesquisa, *websites* sociais ou tópicos a investigar. Nesta pesquisa, tem-se o propósito geral de analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL, com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. Também são propósitos dessa pesquisa: a) analisar o ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade; b) definir o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo (SAC); c) testar o emprego da ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2 de caráter autoinstrucional; d) avaliar os resultados da transposição da ABT do ambiente presencial para o ambiente virtual mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona.

Na segunda etapa, identificou-se e selecionou-se um grupo de alunos voluntários para participar das aulas *on-line*, onde se deu a construção dos dados. Esses alunos, descritos em maiores detalhes anteriormente, foram escolhidos pelo fato de necessitarem praticar seu inglês usando uma ferramenta de comunicação síncrona, já que grande parte da comunicação feita entre o laboratório onde trabalhavam na UFPel e outros laboratórios em universidades estrangeiras é feita usando a mediação de uma dessas ferramentas e em inglês. Alunos que precisam estar atualizados com a literatura de suas áreas, biotecnologia, cujos trabalhos de pesquisas são predominantemente escritos em inglês.

A terceira etapa, observação participante da comunidade (envolvimento e imersão), foi feita através da participação do professor/pesquisador no ambiente de comunicação síncrona expondo os alunos às tarefas e gravando as aulas, com o fim de proporcionar uma construção dos dados que possam ser revistados iterativamente, sempre garantindo a ética na pesquisa e pedindo autorização dos alunos para gravação, com a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido disponível no Anexo N.

A quarta etapa desta pesquisa netnográfica foi realizada através da análise detalhada da execução das cinco tarefas propostas, que foram gravadas usando a própria ferramenta de comunicação síncrona (*Zoom*), realizando-se uma

interpretação iterativa dos dados em busca de se atingir os objetivos de pesquisa. Essa interpretação iterativa, e não repetitiva, dá-se, porque cada vez que as aulas foram assistidas, novos fatores foram identificados incrementando, dessa forma, as interpretações e somando-se àquelas já existentes.

A quinta e última etapa consiste na redação, apresentação e relato dos resultados encontrados na pesquisa, como também as implicações não teóricas e práticas, as quais são expostas neste volume nos Capítulos 4 e 5. Ainda nesta etapa, tem-se a análise e discussão dos dados, com as considerações finais.

Assim, com base especialmente em Willis (1996; 2012), González-Lloret e Ortega (2014), Larsen-Freeman (1997; 2011; 2017), Larsen-Freeman e Cameron (2008), a implementação dos procedimentos netnográficos foi conduzida da seguinte forma, com o fim de analisar o impacto que as tecnologias exercem nas tarefas em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona:

1. Preparar cinco tarefas em nível Pré-intermediário.
2. Preparar entrevistas.
3. Selecionar seis alunos brasileiros que estejam no nível Pré-Intermediário de proficiência e que não estejam estudando inglês no momento da coleta de dados.
4. Aplicar a primeira entrevista.
5. Ministrando o curso de cinco horas-aula no ambiente virtual usando ferramenta de comunicação síncrona (*Zoom*) com tarefas previamente elaboradas. Essa ferramenta permite a gravação das aulas *on-line* para facilitar a construção e análise de dados.
6. Aplicar a segunda entrevista.

A estrutura da ABT de Willis (1996;2012) usada para sala de aula presencial foi adaptada, nesta pesquisa, para um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona da seguinte forma:

Pré-Tarefa

Antes de encontrar os alunos no ambiente virtual:

- 1) As instruções para as tarefas são enviadas por *e-mail* para os alunos lerem com atenção antes de entrarem no ambiente virtual e para que já tenham a tarefa em mãos antes de começar a aula *on-line*.

Tarefa

- 1) O professor encontra os alunos *on-line*.
- 2) O professor revisa as instruções para as tarefas e pede para que um dos alunos fale aquilo que acha que deve ser feito na tarefa.
- 3) Se o professor estiver satisfeito com a revisão, divide os alunos em pares ou em pequenos grupos de 3 alunos. O professor orienta que a ligação via Zoom será dividida em salas com dois alunos (ou três) para a realização da tarefa. Um tempo para a realização da tarefa é estipulado e ao final desse tempo os alunos deverão retornar para a sala principal. O professor deverá lembrar os alunos de que no próximo estágio eles terão que relatar para os outros colegas aquilo que descobriram sobre o seu par.

Planejamento

- 1) Quando o primeiro par tiver terminado a tarefa, eles devem retornar para a sala principal. Os outros pares deverão fazer o mesmo assim que forem terminando a tarefa.
- 2) O professor determina um tempo, cerca de cinco minutos, para os alunos planejarem seus relatórios sobre os colegas. Neste estágio, o professor estará disponível para perguntas ou esclarecimento sobre vocabulário e gramática, se requisitado pelos alunos.

Relatório

- 1) Quando o tempo estipulado para o planejamento estiver encerrado, o professor pedirá aos alunos que relatem para o grande grupo *on-line* os seus achados durante a tarefa. O professor também lembra que eles estão livres para fazerem perguntas e participarem da interação.
- 2) O professor deve fazer anotações sobre questões de pronúncia, vocabulário e itens gramaticais, os quais julgue haver a necessidade de revisão na etapa seguinte.

Foco na língua

- 1) Nesta etapa o professor dará um *feedback* para o desempenho de cada um dos alunos, levando em conta a forma e não o significado da língua. O

professor tratará de questões relacionadas à pronúncia, ao vocabulário e à gramática que, eventualmente, forem usados de forma inconsistente no relatório, servindo para análise linguística.

- 2) O professor elegerá um ou dois pontos gramaticas em relação aos quais os alunos necessitam mais prática e enviará por *e-mail* exercícios extras relacionados a esses pontos. Os alunos deverão retornar à atividade por *e-mail* e receberão um *feedback* individualizado.

Dessa forma, termina-se a aula mediada por uma ferramenta síncrona de comunicação (*Zoom*), que teve como estrutura base o modelo de Willis (1996; 2012) para a Aprendizagem Baseada em Tarefas. As tarefas usadas nas aulas *on-line* foram descritas anteriormente e os planos de aula podem ser encontrados nos Anexos deste volume.

Com base no referencial teórico citado no Capítulo anterior e seguindo os passos da pesquisa netnográfica já expostos, os dados foram construídos com um grupo de estudantes, descritos anteriormente, durante a execução de cinco ciclos completos das tarefas, em uma sala de aula mediada pela comunicação síncrona (*Zoom*) de um curso de inglês como L2. Os alunos foram expostos à Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona (*ZOOM*), visando a analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL (Computer Assisted Language Learning), com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação, usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas (WILLIS, 1996; GONZÁLEZ; ORTEGA, 2014; LOPES Jr., 2014), sob a perspectiva da Teoria da Complexidade (GLEICK 1998; LARSEN-FREEMAN 1997 e 2017; LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008).

O próximo Capítulo usará a construção dos dados coletados a partir dos procedimentos netnográficos aqui especificados, a fim de analisar e discuti-los tendo como foco satisfazer os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

4 Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo são apresentadas as descrições dos conteúdos dos vídeos gravados durante a realização dos encontros *on-line*, discussões e reflexões sobre os dados construídos ao longo da execução das tarefas propostas na metodologia do estudo. Encontram-se os dados construídos a partir da entrevista final e da contribuição dos alunos para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Este Capítulo está dividido em quatro seções: Apresentação da análise; O ciclo da tarefa mediado pela tecnologia como um sistema adaptativo complexo; Entrevista final e Contribuição dos alunos. Ainda, ao longo das análises, são feitas considerações relativas às percepções do pesquisador quanto aos comportamentos e relatos dos alunos. Apresento a maneira que a análise foi organizada, estabelecendo as dez características de um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997) como categorias de análise e as relações feitas a partir dessas categorias. Faço essa análise retomando aspectos relevantes do referencial teórico com o propósito de tecer considerações sobre eles. Busco analisar os fatos mais marcantes, relacionando as respectivas categorias de análise, isto é, as dez características de um sistema adaptativo complexo.

4.1 Apresentação da análise

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL, com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. A fim de conduzir a análise dos dados construídos durante a execução das tarefas em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona, optei pela perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, usando as características desses sistemas como categorias de análise.

A partir dessa perspectiva fiz a análise dos vídeos das tarefas sendo executadas pelos alunos e coordenadas por mim como professor e, portanto, imbricado nesta pesquisa de caráter netnográfico. Todas as características de um sistema adaptativo complexo (SAC), algumas mais frequentemente do que outras, foram identificadas na execução das tarefas e estão listadas a seguir, com uma análise e discussão mais aprofundada.

Fiz a opção de incluir neste Capítulo dados oriundos da entrevista final realizada com os alunos após o término das aulas, a qual abordou perguntas sobre as opiniões dos participantes a respeito das aulas no ambiente mediado pelo computador. As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram a duração de até 30 minutos. O guia usado para essa entrevista pode ser encontrado no Anexo B.

Por acreditar na relevância para essa pesquisa da participação e contribuição do relato dos alunos ao final das aulas, fiz a opção de incluir esses dados neste Capítulo. As informações dadas pelos alunos corroboram os achados do pesquisador, atingindo os objetivos de pesquisa e podem ser encontradas na seção abaixo, intitulada Contribuição dos alunos.

Acredito ser necessário retomar, brevemente, e antes de começar a análise, a descrição das tarefas executadas pelos alunos neste novo ambiente de pesquisa. Na primeira tarefa os alunos precisaram falar sobre seus sonhos, ambições e conquistas. Na segunda tarefa eles deveriam decidir como gastar ou investir uma quantidade de dinheiro arrecadada por uma loteria de uma ilha imaginária. Já na terceira, foi pedido aos alunos que fizessem uma lista de objetos sem os quais eles odiariam viver. A quarta tarefa propôs que os alunos encontrassem algo em comum entre eles, podendo abordar vários aspectos da vida, como família, casa, interesses, gostos, trabalho, estudo e o seu cotidiano. Na quinta e última tarefa, usada para a construção dos dados, os alunos deveriam falar sobre alguém que eles admirassem. A seguir, apresento as relações entre o ciclo da tarefa mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona e as características de um sistema adaptativo complexo.

4.2 O ciclo da tarefa mediado pela tecnologia como um sistema adaptativo complexo.

De acordo com Larsen-Freeman (1997), são considerados sistemas adaptativos complexos aqueles que apresentam as seguintes características: são sistemas abertos e, por isso, suscetíveis a ações externas, imprevisíveis, dinâmicos, adaptativos, complexos, caóticos, não lineares, sensíveis às condições iniciais, auto organizáveis e, por fim, sensíveis ao *feedback*. Todas essas características não atuam de modo isolado, mas estão interligadas umas com as outras, o que leva à emergência desse tipo de sistema.

Em suas últimas publicações (LARSEN-FREEMAN, 2010; DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2017), a linguista Diane Larsen-Freeman explora mais um fator que caracteriza um sistema adaptativo complexo e afirma que esses sistemas possuem também propriedades emergentes, isto é, pelo potencial que esses sistemas demonstram para promover a emergência de um comportamento complexo a partir das interações entre seus agentes (no caso deste estudo, entre alunos e professor) e um ambiente que forneça as *affordances* para essa interação. Também se pode dizer que sistemas adaptativos complexos emergem da interconectividade dos seus subsistemas e agentes (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Padrões linguísticos emergem a partir da interação entre os indivíduos que adaptam seus recursos linguísticos à mudança do ambiente no qual estão inseridos. Cada uso significativo da língua muda os recursos do aprendiz ou do usuário e, agora alterados, estão potencialmente disponíveis para o próximo evento de fala (LARSEN-FREEMAN, 2010). As características emergentes do ciclo da tarefa como um SAC estão intimamente ligadas com suas outras características uma vez que, ao invés de se investigar variáveis únicas, deve-se buscar padrões que emergem da interação entre seus componentes (DE BOT e LARSEN-FREEMAN, 2011).

De agora em diante, mostrarei como essas características emergiram nos ciclos das tarefas, mediadas pela tecnologia, por meio de uma ferramenta de comunicação síncrona denominada *Zoom*, no trabalho desenvolvido com um grupo de alunos aprendizes da língua inglesa como L2, já descritos anteriormente, a fim de

caracterizar essa fase da Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias como um SAC. O objetivo também é mostrar como o ciclo da tarefa, caracterizado como um SAC, comporta-se e muda ao longo das aulas analisadas.

As tarefas, assim como os planos de aula, podem ser encontradas nos Anexos de C a M. Essas mesmas tarefas já foram brevemente descritas na seção anterior.

4.2.1 Aberto e suscetível a ações externas

Sistemas adaptativos complexos são abertos porque evoluem e aumentam sua complexidade através da constante mudança, também porque dependem dos recursos internos, assim como dos externos. Definem-se internos a capacidade do aprendiz para desenvolver seu sistema linguístico e também sua motivação para tal; e externos o ambiente em que o aprendiz está inserido e como esse meio afeta sua aprendizagem (DE BOT e LARSEN-FREEMAN, 2011). O ciclo da tarefa como um SAC está sempre aberto à mudança e, assim, pode ser influenciado pelos seus agentes (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Nas aulas on-line, verificou-se configurada a característica de sistema aberto e suscetível a interferências externas quando o aluno Vinícius, ao executar a primeira tarefa (falar sobre seus sonhos, ambições e conquistas), precisa silenciar o seu microfone para conversar com uma pessoa que entrou no seu quarto, onde ele estava realizando a tarefa *on-line*. Ele conversa com a pessoa, que não aparece no vídeo, e volta para a atividade com o seu colega, desculpando-se pela intromissão. Esse tipo de interferência externa em um sistema mediado pela tecnologia não poderia ser encontrado na sala de aula presencial com as mesmas características. Essa mesma interrupção acontece por uma segunda vez.

Na segunda tarefa (decidir como investir o dinheiro arrecadado por uma loteria), durante o relatório, o professor pediu a participação da aluna Ana, perguntando a razão pela qual ela não deu nenhum dinheiro para a empresa de petróleo ou associação esportiva. Durante a sua fala, outros alunos comentam as

opiniões da aluna, mostrando que o sistema é aberto, pois é influenciado pelos seus agentes, nesse caso, os alunos.

Na terceira tarefa (fazer uma lista de objetos sem os quais odiariam viver), o sistema mostrou-se aberto e suscetível a ações externas mais uma vez. Essa característica foi constatada quando a aluna Nicole estava participando da aula do seu laboratório na universidade e foi interrompida por um dos seus colegas de laboratório para quem teve que passar instruções sobre o experimento que estavam fazendo. A conversa entre ela e o seu colega foi ouvida no ambiente virtual e atrapalhou as instruções que o professor estava passando para a tarefa. Quando a conversa entre Nicole e seu colega acabou, o professor decidiu repetir as instruções.

Durante a quarta tarefa (encontrar algo em comum entre eles), no par Ana e Nicole, o sistema mostrou-se aberto e suscetível a ações externas, pois a comunicação entre as duas colegas não estava boa, principalmente em relação a Nicole. Sua voz estava entrecortada e a imagem congelava. Possivelmente a qualidade da internet de Nicole não estava boa nesse dia. Esse fato não impossibilitou a execução da tarefa, mas a deixou mais difícil porque a comunicação entre as alunas não estava boa afetando, aparentemente, sua motivação para terminar a tarefa. O mesmo problema persistiu durante o relatório.

Já na quinta e última tarefa, não foi possível encontrar nenhuma evidência de que o sistema tenha se comportado de forma aberta. No entanto, já que essa característica foi encontrada em todas as outras quatro tarefas, pode-se afirmar que o ciclo da tarefa neste novo ambiente de pesquisa é um sistema aberto e, portanto, suscetível a ações externas.

4.2.2 Imprevisibilidade

A maior razão para o comportamento imprevisível de um SAC está ligada à sua dependência nas condições iniciais, pois uma leve mudança nas condições iniciais pode ter grandes resultados no comportamento futuro do sistema (LARSEN-FREEMAN, 1997).

A imprevisibilidade do ciclo da primeira tarefa foi identificada em mais de uma oportunidade. O primeiro exemplo emerge quando o par Vinícius e Gabriel executam a tarefa e classificam suas ambições como “reais” e “bobas”, tipo de instrução que não foram orientados a fazer. No entanto, como o comportamento do sistema é de difícil previsão, os alunos estão livres para tomarem esse rumo alternativo.

O par Ana e Gabriel, ao executar a segunda tarefa proposta, fizeram exatamente a mesma divisão do dinheiro. Aqui notamos como o ciclo da tarefa é imprevisível, pois é esperado que os alunos não tenham a mesma opinião e que isso gere a discussão, no entanto, eles fizeram uma divisão igual, não dando espaço para muita conversa. A tarefa é elaborada para se discutir, mas isso não aconteceu nesse caso e o diálogo dos alunos acabou bem antes do final do tempo estipulado pelo professor. Diferente da primeira aula, em que o outro par de alunos acabou a tarefa mais cedo e começou a conversar sobre outro assunto, nesta aula, Ana e Gabriel não fizeram isso e um dos alunos ainda colocou o seu microfone no mudo.

A imprevisibilidade esteve presente também na terceira tarefa (fazer uma lista de objetos os quais eles odiariam viver sem). No momento que os alunos são colocados nas suas salas, Vinícius e Gabriela mostram no vídeo os seus gatos e começam a falar sobre os animais. Eles não fazem menção que odiariam ficar sem seus gatos, acredito que por não considerarem seus bichos de estimação objetos (tópico da tarefa). Ao final de uma breve conversa sobre os gatos, Vinícius interrompe e propõe o início da tarefa.

No par Vinícius e Gabriela, durante a quarta tarefa, a imprevisibilidade esteve presente mais uma vez associada à adaptabilidade do sistema. Essas duas características podem ser vistas a partir da transcrição abaixo, ao final da tarefa.

V: I think we ended the exercise, right? I just want to say that .. I .. what's the word... it's borrow? I think it's ... a costume the name is (not possible to hear) ... you know a freira?
 G: uhum!
 V: Do you know?
 G: Freira ???
 V: Yes, a freira the horror movie!
 G: Yes, what about it?
 V: Yes, because I have a Halloween party this weekend. I'm gonna dress as a freira.
 G: hahahah (laughs).. Ok!
 V: I'm gonna send a picture to you!

Como Vinícius achou que a tarefa estava terminada, decidiu contar para sua amiga que iria a uma festa de dias das bruxas fantasiado de freira, em alusão ao filme de terror do mesmo nome. Esse fato demonstra a emergência de um assunto que não estava previsto na tarefa e também que o sistema se adaptou a esse novo tópico (atrator) por alguns minutos.

Na última e quinta tarefa, o par Liara e Ana escolheram suas mães por terem criado seus filhos sozinhas, mesmo as crianças tendo pais. Essa coincidência gerou uma outra discussão não prevista para a tarefa que foi o fato de seus pais não terem ajudado nas suas criações mostrando, mais uma vez, a imprevisibilidade do ciclo da tarefa.

A imprevisibilidade, como uma característica de um SAC, foi encontrada em todas as tarefas e, em algumas delas, mais de uma vez. Essa característica geralmente está alinhada com a dinamicidade do sistema, pois a partir dela o sistema muda seu comportamento. Pode-se afirmar, baseado nos achados descritos anteriormente, que o ciclo da tarefa como um SAC tem na imprevisibilidade a sua característica mais comum.

4.2.3 Dinâmico

O ciclo da tarefa é um sistema dinâmico, pois muda com o tempo. Inspirado nas palavras de Gleick (1987), o estudo desta etapa da ABT está baseado na mudança e não no estado, no fato de tornar-se um melhor comunicador na língua inglesa, ao invés de ser o melhor comunicador. Depois que uma mudança acontece, podemos olhar para trás e descrever o padrão emergente a partir da interação das variáveis do sistema. Nas palavras de Larsen-Freeman (2016), uma vez que o objetivo é alcançado, o pesquisador pode traçar as adaptações que ocorreram para se chegar lá.

Analisando a primeira tarefa proposta, foi possível identificar, logo no início, a *dinamicidade* do ciclo da tarefa. A mudança constante e, às vezes, com variações caóticas, nas quais o sistema temporariamente se acomoda nos estados atratores,

faz essa dinamicidade emergir a partir da interconectividade dos elementos desse sistema (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Essa característica é primeiramente evidenciada pelo aluno Vinícius, que faz perguntas para Gabriel durante a primeira tarefa. Os alunos não tinham sido instruídos a fazer perguntas, somente a falar para o colega sobre seus sonhos, ambições e conquistas, mas Vinícius se mostrou interessado no assunto do colega e pede mais informações.

Ao final da discussão da segunda tarefa proposta, o par Gabriela e Liara chegaram à conclusão de investir o dinheiro em três organizações, não em duas, nem em cinco, como tinham previamente estipulado. Aqui, o sistema se mostra ao mesmo tempo dinâmico e adaptativo porque as alunas chegaram a um entendimento depois da discussão.

A terceira tarefa também se mostrou dinâmica quando Vinícius decidiu mudar um pouco o foco da tarefa como representado na sua fala transcrita abaixo. Essa mudança demonstrou a dinamicidade da tarefa.

V: Again it's not like I hate to be without but are things that I always keep with me ... like in my bag sempre has this

A etapa do planejamento da terceira tarefa mostrou-se dinâmica quando Gabriela mostra sua gata no vídeo para todo o grupo e o professor faz uma pergunta a ela, sendo que todos os alunos querem participar:

P: Are you a cat person Gabi?
 G: No. I am becoming one.
 L: I am a cat person
 G: I am a dog person
 P; How about you Vinícius?
 V: I don't know. I have three cats...
 P: And you Nicole?
 N: I am a dog person. I have one dog.

A etapa do relatório da quarta tarefa também se mostrou dinâmica, pois houve uma mudança no rumo da conversa quando um dos alunos falou que gostaria de morar no Canadá. Todos os outros quiseram contribuir mostrando que também gostariam de morar nesse país. A dinamicidade fica clara já que houve uma

mudança no rumo da conversa em direção a um novo atrator e permaneceu nesse atrator pelo resto do relatório.

O ciclo durante a quinta tarefa também foi dinâmico quando o aluno Gabriel entrou no ambiente on-line por último, após todos já terem feito a tarefa. Gabriel estava presente na pré-tarefa, mas sumiu do sistema antes de começar a atividade e com sua entrada após o término da tarefa, fez com que o professor tivesse que promover mudanças no ciclo para acomodar sua fala. É também válido acrescentar que o caráter dinâmico está associado à imprevisibilidade.

A dinamicidade, assim como a imprevisibilidade, como uma característica de um SAC, foi encontrada em todas as tarefas e em algumas delas, mais de uma vez. Essa característica geralmente está alinhada com a imprevisibilidade do sistema. Pode-se afirmar, com base nos achados descritos nesta subseção, que o ciclo da tarefa como um SAC tem na dinamicidade a sua segunda característica mais comum.

4.2.4 Adaptativo

Sistemas adaptativos não respondem passivamente às mudanças, mas se apropriam dessas mudanças em seu benefício (LARSEEN-FREEMAN, 1997). Esses sistemas estão intimamente ligados à mudança através da interação com o ambiente e, em consequência dessa mudança, adaptam-se a um novo estado. São adaptativos, pois podem “aprender” como resultado de experiência, em outras palavras, o seu comportamento está imbricado com a sua habilidade de responder a novidades (LARSEN-FREEMAN, 2017).

O ciclo da tarefa se mostrou adaptativo no par Ana e Liara durante a primeira tarefa, pois, após o problema de comunicação entre as duas alunas (apenas Liara escutava Ana), o sistema se adaptou a uma nova realidade e emergiu reorganizado em um novo formato de comunicação em apenas dois minutos.

Durante o relatório da segunda tarefa, Ana também introduziu os assuntos sobre casar e ter filhos, abordados pela colega Liara, que foi perguntado a todos os participantes, mesmo aqueles que não falaram sobre esse assunto, mostrando a

adaptabilidade do sistema, cuja característica emergiu devido aos componentes desse sistema estarem em interação e reagirem um com o outro durante o ciclo da tarefa.

Durante a terceira tarefa, quando Vinícius mudou levemente o foco da conversa, o sistema mostrou-se, além de dinâmico, também adaptativo. Isto porque o sistema se adaptou a um novo foco, isto é, Vinícius falou sobre os objetos que sempre leva com ele e não necessariamente aqueles sem as quais não gostaria de viver.

Na quinta tarefa, já que o par Liara e Ana escolheram as mesmas pessoas (suas mães), Liara decide falar sobre uma outra pessoa que admirava. Isso demonstra que a tarefa se adaptou a uma nova realidade, além de mostrar que este caráter adaptativo está também ligado à sua imprevisibilidade.

A adaptabilidade do ciclo da tarefa também está intimamente ligada como sua dinamicidade, pois se o sistema muda a partir de um evento não esperado, deve se adaptar a uma nova realidade. A característica do ciclo da tarefa de adaptar-se após uma mudança também se apresenta com frequência, sendo característica comum no ciclo visto como um SAC.

4.2.5 Complexo

Ao se caracterizar o ciclo da tarefa como complexo, não se pretende dizer que é complicado, mas, sim, que há diversas variáveis em interação e é a interconectividade completa entre essas variáveis que torna esse sistema complexo.

A complexidade também emergiu durante o ciclo da primeira tarefa quando o professor acessou a sala das alunas e foi informado sobre o problema com o áudio da aluna Ana, mas podia ser ouvido pela Liara. Ana, que antes não podia ouvir Liara, de repente começou a ouvi-la. Alguma variável desse sistema complexo não estava de acordo, enquanto o par estava isolado, mas começou a funcionar quando o professor ingressou na sala.

A complexidade emergiu na terceira tarefa, pois houve uma interconectividade completa entre as variáveis do sistema quando Nicole desapareceu do vídeo e

retornou um minuto depois. Ela falou que a internet caiu no seu laboratório e que no local não é de boa qualidade. Ela então pede a Vinícius que repita os últimos itens da sua lista porque ela não conseguiu ouvir.

A complexidade também se fez presente na quarta tarefa, no par Gabriela e Vinícius, como demonstrado a seguir:

G: Can you hear my noise?
 V: a little bit.
 G: It's my panela de pressão
 V: You are doing what?
 G: Milho.
 V: Corn. We also love corn.
 G: Ok. I have to turn it off now (mostrando o celular). Just a minute. I'll be right back.
 V: Ok. No problem.
 G: I am back. I almost fell running to the fogão.
 V: Oven is fogão?
 G: Oven is forno. Fogão is I don't know
 V: the cooker... I checked here er... it's stove.

A interconectividade entre as diferentes variáveis do sistema possibilita a emergência da complexidade. Nesse exemplo, temos a suscetibilidade do sistema a fatores externos (a panela de pressão), a dinamicidade (a mudança repentina no rumo da conversa) e o fato de o sistema ser ou não sensível ao *feedback*. No caso da palavra “panela de pressão” não houve feedback, ao contrário da palavra “milho”. Já na palavra “fogão”, Vinícius fez uma rápida pesquisa na internet e forneceu a palavra “stove” demonstrando, assim, que a tarefa nesse novo ambiente de aprendizagem é também suscetível a fatores externos. Essas quatro variáveis interconectadas fizeram emergir o caráter complexo durante a quarta tarefa.

Na quinta tarefa o ciclo também se mostrou complexo, visto que, por alguma variável, não identificada pelo aluno, Gabriel não conseguiu fazer parte do grupo. O professor imaginou que a conexão com a internet do aluno havia caído, mas quando ele voltou ao ambiente on-line afirmou que a conexão estava razoável e que ele não sabia o que havia acontecido. Isso demonstra a complexidade da tarefa como um SAC, pois como todas suas variáveis estão interconectadas, um problema em uma delas pode afetar todo o sistema.

4.2.6 Caótico

Essa característica está ligada às mudanças constantes e, às vezes, caóticas, nas quais o sistema temporariamente se acomoda em estados chamados de atratores (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). Podemos identificar que essa característica emergiu no ciclo da tarefa a partir do seguinte exemplo.

No par Liara e Ana, a imprevisibilidade levou o sistema ao caos durante a execução da primeira tarefa, como já descrito anteriormente, a aluna Liara escutava, mas a colega Ana não. Elas ficaram tentando ajustar o *software* por quase dois minutos e, não tendo sucesso, Ana propôs falar e que a colega Liara digite suas respostas no *chat*. Duas características de um SAC emergiram neste momento: o sistema mostrou-se além de imprevisível (como já citado acima) também caótico, pois essa falta de comunicação levou o sistema à beira do caos, tendo quase impedido que participassem da tarefa.

O par Liara e Gabriel, ao acabarem a segunda tarefa, começam a conversar sobre outros assuntos: inicialmente sobre o sistema de gravação da plataforma Zoom e depois sobre assunto relacionados a suas vidas universitárias, sobre a facilidade que Gabriel tem de ficar chateado e, por fim, sobre assistir à série *Game of Thrones*. Constata-se, assim, que o sistema muda de forma caótica e se acomoda temporariamente em quatro estados atratores até que Gabriel decide fechar a sala e retornar para a sala principal.

O relatório da terceira tarefa também se mostrou caótico quando o sistema foi atraído pelo tópico da “grávida de Taubaté” e Liara perguntou para Vinícius a razão pela qual ele tinha a foto dessa mulher em específico na proteção de tela do seu celular, e, por isso, o sistema passou por uma mudança, acomodando-se no atrator caótico, “a grávida de Taubaté”.

O ciclo da quinta tarefa se mostrou caótico em conjunto com outras características que são detalhadas no item auto organizável, analisado adiante. Destaca-se que essa característica auto organizável não foi encontrada durante a segunda e quarta tarefas.

4.2.7 Não linear

Uma das principais características de um sistema adaptativo complexo é o seu desenvolvimento não linear já que, ao contrário de sistemas lineares, nos quais o efeito é resultado da causa nas mesmas proporções, em sistemas não lineares, como o ciclo da tarefa, o efeito não é proporcional à causa (LARSEN-FREEMAN, 1997). Em outras palavras, quando temos que aprender vocabulário em uma L2, espera-se fixar o dobro de palavras quando investimos o dobro de tempo. No entanto, essa relação entre causa e efeito nos sistemas adaptativos complexos não é linear, isto é, não há um efeito proporcional para uma determinada causa (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). Além disso, a não linearidade está intimamente ligada com a complexidade e com a imprevisibilidade do sistema uma vez que, quanto maior a interação entre os componentes, mais problemático é prever como o sistema irá mudar. Enfim, não linearidade significa que o simples fato de estar no jogo nos dá a possibilidade de mudar suas regras (GLEICK, 1987).

Já no final da fase do relatório da primeira tarefa, Gabriel, quando estava terminando seu relato sobre o colega Vinícius, lembrou de mais uma conquista e quis compartilhar com o grupo, fato que causou surpresa a todos, pois o aluno relatou que havia comprado um jogo de quebra-cabeça de mil peças e considerava a montagem uma conquista. Essa participação extra do aluno Vinícius, já na fase do relatório, demonstra que o caráter não linear do sistema emergiu mais uma vez, pois o aluno Vinícius, quando já estava no final do ciclo, retorna à primeira etapa em que ele deveria ter falado sobre o quebra-cabeça, demonstrando a íntima relação entre a não linearidade do sistema e sua imprevisibilidade.

A não linearidade é também encontrada na terceira tarefa quando Vinícius, que já havia terminado de falar sobre a lista de seus objetos, motivado pela descrição da aluna Nicole sobre a cor da capa do seu computador, interrompe o relato da colega para falar sobre o seu telefone celular, que julga importante. Segue abaixo uma curta transcrição da conversa.

N: And my computer has a purple ... how do you say a purple cover. I don't know how much polegadas ...
 V: Oh! I didn't describe ... one thing different is that my cel phone is broke broken ... the screen is broke

O ciclo da tarefa se mostrou não linear ao final da quinta tarefa porque o aluno Gabriel, que teve problemas com sua conexão, realizou a atividade ao final do relatório, quando contou para seus colegas sobre a pessoa que ele admirava. O sistema voltou para a tarefa por um momento, Gabriel fez sua participação, e todos os colegas fizeram observações sobre a pessoa escolhida por ele.

4.2.8 Sensível às condições iniciais

As mudanças imprevisíveis e caóticas estão intimamente ligadas à dependência desses sistemas nas suas condições iniciais porque pequenas diferenças entre os aprendizes, mesmo quando eles passam pelas mesmas experiências de aprendizagem, podem levar a resultados diferentes. Em outras palavras, a mesma abordagem de ensino não necessariamente levará à mesma aprendizagem (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). Esse processo, também conhecido como o “efeito borboleta”, de Edward Lorenz (1972), estabelece que as mínimas diferenças nas condições iniciais de um sistema podem ter um grande efeito mais tarde (“o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode causar um tornado no Texas”). A emergência dessa dependência está demonstrada a seguir.

Na segunda tarefa, o professor estipula o tempo de 6-8 minutos para a sua execução e, quando está prestes a dividir o grupo nas suas salas, uma das alunas faz uma pergunta. Ela quer esclarecer se o dinheiro deve ser distribuído entre as cinco organizações ou se ela pode escolher somente uma ou duas organizações. O professor esclarece a dúvida da aluna e, nesse momento, temos a emergência de uma das características de um SAC nesta tarefa, pois o sistema é sensível às condições iniciais. Se a aluna não tivesse esclarecido a sua dúvida antes de realizar a tarefa, ela poderia ter tomado um outro caminho, mas já que a dúvida foi esclarecida, a trajetória do sistema foi alinhada. Nesse exemplo, pode-se

caracterizar as instruções para a realização da tarefa como condições iniciais e o ciclo da tarefa como um SAC mostra-se sensível a essas condições.

A terceira tarefa mostrou-se mais uma vez sensível às condições iniciais no grupo composto por três alunos quando Nicole fez perguntas para os dois colegas, questionando se ela deveria fazer anotações sobre a lista deles como representado na transcrição abaixo. Mais uma vez, instruções demonstram que a tarefa é sensível às condições iniciais.

N: Are we gonna have to say ... like ... what the other person said?
 V: After, I think yes.
 G: Yeah
 N: So, do I write about both of you or ...
 G: I think so.
 V: I don't know.
 N: Ok. You can start now.

Um outro exemplo, demonstrando que as instruções para a tarefa são caracterizadas como condições iniciais, acontece durante a execução da quarta tarefa, no par Ana e Nicole, a qual o objetivo é encontrar interesses em comum, e o par conversou sobre aquilo de que gostava e não gostava, falou sobre livros, comida, mas, ao final, não definiu o que tinham em comum.

Na quinta tarefa pode-se constatar mais uma vez que as instruções servem como condições iniciais para a emergência de um sistema complexo, pois o aluno Vinícius demonstrou que gostaria de falar sobre alguém da sua família que admirava, mas como entendeu que precisava se referir sobre alguém famoso, resolveu falar sobre Osvaldo Cruz, um cientista da sua área de atuação. Aparentemente, as instruções não ficaram suficientemente claras para Vinícius, pois ele poderia falar sobre quem quisesse, inclusive sobre pessoas da sua família, como o par Liara e Ana fizeram.

4.2.9 Auto-Organizável

O sistema do par Ana e Liara, durante a primeira tarefa, mostrou-se auto-organizável, isto é, mudanças foram ocasionadas pelas interações com o ambiente e

reorganização interna (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011), levando à emergência de uma ordem. A auto-organização interna do ciclo da tarefa se torna possível a partir da interação entre seus agentes

Na fase de relatório do primeiro ciclo da tarefa, a aluna Ana, apesar de encontrar dificuldades durante a execução da tarefa, pode relatar para o grande grupo aquilo que conversou com sua colega Liara. Ana cometeu alguns erros de pronúncia, como nas palavras *mainly*, *marriage*, e de gramática, com *go to abroad*; no entanto, em um erro cometido (*she want*) ela o corrigiu (*she wants*), demonstrando a emergência da auto-organização do seu subsistema. Também durante o relatório, a aluna Liara demonstrou problemas com o pronome *he/she* ao se referir à sua colega, mas seu subsistema se auto organizou e ela corrigiu seu erro, usando o pronome *she*.

Durante a segunda tarefa, a aluna Liara recebeu e aceitou o *feedback* da colega em relação à pronúncia da palavra “divide” e, assim, o seu subsistema se auto organiza e não comete mais esse erro. No ciclo da tarefa, visto como um SAC, há sempre duas forças em ação: interação entre os seus agentes e auto-organização interna (LARSEN-FREEMAN, 2017).

A auto-organização do sistema também foi constatada na terceira tarefa, quando Vinícius interrompe a conversa sobre os gatos, que não era o foco da tarefa, para então propor que o grupo foque no objetivo da tarefa que era fazer uma lista de objetos sem os quais eles odiariam viver.

A quarta tarefa mostrou-se auto-organizável quando a aluna Liara falava sobre o tipo de comida que gostava:

L: I like caseira food er..... homemade food.

Liara lembrou da palavra “caseira” em inglês e o sistema se auto organizou sem o uso da palavra em português, fato que não aconteceu, por exemplo, com as palavras “churrasco”, “lasanha” e “autoestima, “ que ambos usaram um português.

A etapa do planejamento da quinta tarefa se mostrou auto-organizável após um período caótico, quando o aluno Gabriel entrou no ambiente virtual após todos os alunos terem terminado a tarefa. Como cada aluno teria que falar sobre a pessoa que o seu par admirava, Gabriel, por não ter executado a tarefa em nenhum dos pares, falaria durante o planejamento sobre a pessoa que escolheu. Isso demonstra

que as características de um SAC emergem em pares ou até mesmo em grupos, e, nesse caso, podemos constatar a presença no sistema de quatro características de um SAC: a imprevisibilidade quando o aluno fica fora do sistema por alguma razão; a complexidade por uma das variáveis ter afetado essa ausência; o caráter caótico quando o aluno retorna ao final da tarefa; e a adaptabilidade do sistema buscando novamente uma ordem após o caos.

4.2.10 Sensível ao *feedback*

A última característica de um SAC – sua sensibilidade ao *feedback* – está ligada à iteração, o que significa que o presente nível de desenvolvimento do sistema depende criticamente do nível de desenvolvimento anterior (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). Em outras palavras, o produto (*output*) do sistema pode ser usado como insumo (*input*) para o mesmo sistema, tornando-o, assim, sensível ao *feedback*. Essa característica emergiu em dois momentos descritos abaixo.

Durante a primeira tarefa executada pelo par Gabriel e Vinícius, os alunos falam de seus sonhos, ambições e conquistas, e o ciclo da tarefa como um SAC se mostra sensível ao *feedback* quando um aluno não compreende o outro. Gabriel fala sobre uma banda finlandesa usando a expressão “a Finnish band”, mas Vinícius não entende e pede esclarecimentos. Gabriel então modifica a frase e usa “a band from Finland” e o colega agora compreende. Essa situação é representada no diálogo abaixo:

G: My last dream would be meet my favourite band!
V: Go to a concert?
G: Go to a concert, of course!
V: Which band is?
G: It's Sonata Arctica, I am not sure how to pronounce it.
V: Oh!
G: It's a Finnish band? Yes, it's a Finnish band!
V: a what?
G: a Finnish band ... from Finland.
V: Ok. Cool!!!

Ainda, conforme transcrição que segue, extraída da fase do relatório, a aluna Liara usou a palavra *anniversary* referindo-se a *birthday*, e o professor, ao invés de corrigir, repetiu a frase usando a palavra certa e a aluna identificou seu erro e repetiu a frase novamente de maneira correta, mostrando que o sistema é sensível ao *feedback*.

L: Vinícius, we will make this cake for you in your next anniversary.

P: Yes, for his next birthday.

L: Yes, birthday not anniversary.

No par Liara e Gabriela, ao executar a segunda tarefa (decidir como investir o dinheiro arrecadado por uma loteria), a aluna Gabriela começou a sua proposta dividindo o valor somente entre duas organizações, enquanto Liara decidiu dividir entre as cinco organizações, usando o argumento de que mesmo pouco para cada uma é melhor do que nada. Liara errou duas vezes a pronúncia do verbo “*divide*” em inglês; na segunda vez, a sua colega a corrige e ela aceita a correção e não comete o mesmo erro no tempo restante.

A sensibilidade ao feedback e o caráter colaborativo é demonstrada na terceira tarefa a partir da seguinte curta transcrição:

V: ... what's the name of the thing keeps the money? It's a belt?

G: Wallet?

V: Wallet !! In my bag I always have this. I can't go out from home without it.

O par Liara e Gabriela executando a terceira tarefa também demonstra sensibilidade ao feedback e caráter colaborativo:

L: with less ansiedade ...

G: anxiety

L: Yes, thank you. Less anxiety.

O relatório da terceira tarefa também se mostra sensível ao feedback. Vinícius quer usar uma palavra, mas não lembra e os colegas, ao notarem a dificuldade de Vinícius, tentam ajudar.

V: She also put in her list her bed and her TV because when she is which is the word?

N: Arrives?

V: No! When you ...

G: Lie in bed?

V: No lazy when you are ...
P: Relaxing?
V: Yeah, when she arrives in her home ... she usually lie down and watch TV

Vinícius demonstra na sua frase final que adicionou todas as contribuições anteriores confirmando-se, assim, que o relatório é sensível ao feedback.

A quarta tarefa também se mostrou sensível ao feedback no par Liara e Gabriel como pode ser constatado pela transcrição abaixo:

L: I hate all kind of preconceito I don't know how I say preconceito in English.

G: Prejudice. I don't know how to speak but I know how to write it.

L: Ok, prejudice.

Na quinta e última tarefa, a sensibilidade do sistema ao feedback não foi identificada, entretanto, como essa característica foi encontrada nas outras quatro tarefas e mais de uma vez, pode-se caracterizar o ciclo da tarefa como sensível ao feedback e, assim, como um SAC.

Esta seção teve o objetivo de demonstrar como as características de um SAC emergiram durante o ciclo da tarefa em cinco atividades executadas por um grupo de alunos aprendizes da língua inglesa como L2, já descritos anteriormente, e foram mediadas pela tecnologia, usando a ferramenta de comunicação síncrona (*Zoom*). A próxima seção deste trabalho trará os dados provenientes da entrevista final executada com os alunos após a execução das tarefas propostas.

4.3 Entrevista final

A primeira pergunta foi elaborada com o objetivo de saber se os alunos gostaram de realizar as tarefas propostas no ambiente virtual e por quais razões.

Nicole respondeu que gostou por que era um grupo pequeno e as tarefas bem objetivas. Quando questionada sobre essa objetividade, esclareceu que o professor fornecia um tópico para os alunos conversarem dando, dessa forma, um rumo para

o diálogo e tornando a aula mais objetiva. Gabriela também respondeu positivamente, adicionando que nunca havia realizado aulas de inglês, presenciais ou on-line, por isso tinha sido uma nova experiência e ainda citou, como pontos positivos, o fato de a aula ter sido ministrada totalmente em inglês e haver uma boa interação no grupo, deixando o ambiente mais descontraído. Por fim, disse que gostou muito da experiência porque tudo era novo.

Gabriel achou as tarefas bem diferentes e interessantes, comparou-as com as aulas que já havia feito em outros cursos e afirmou que as anteriores eram muito repetitivas, bem diferente das aulas on-line, em que os tópicos foram bem variados. Disse que gostou mais de umas tarefas do que de outras, especificando que a atividade mais interessante foi a segunda, na qual eles precisavam decidir como investir o dinheiro de uma loteria, sendo que a menos interessante teria sido a terceira, na qual eles deveriam fazer uma lista de objetos sem os quais odiariam viver.

Liara afirmou que também gostou de realizar as tarefas, pois os tópicos propostos eram interessantes e não havia pensado nessa abordagem, adicionou que as atividades geraram discussões que podem ser usadas para outras finalidades, até mesmo para provas de proficiência. Vinícius achou as tarefas boas e justificou dizendo que a abordagem das aulas de inglês foi mais “leve”, possibilitando conversar e aprender gramática ou vocabulário sem saber ou notar que está aprendendo. Ele pensa que as aulas em geral deveriam ser desse modo e as tarefas propostas seguiram essa abordagem. Ana, a última aluna a ser entrevistada, também disse ter gostado das aulas, considerando mais interessante as atividades em pares e afirmou que os alunos ficam mais autônomos ao trabalharem em pares, ficando com mais tempo para falar na língua-alvo.

A segunda pergunta indagou se os alunos notaram alguma diferença entre a abordagem usada nas aulas on-line e nas presenciais, com as quais já tinham tido experiência.

Começando pela Nicole, ela compara que no seu curso regular havia conversação como nas aulas on-line, mas a parte gramatical era mais pesada e tinha um maior enfoque. Ela acrescenta que nas aulas on-line os alunos podiam elaborar e desenvolver aquilo que realmente queriam dizer e estavam aptos a se comunicar. Alguns pontos gramaticais foram abordados implícitamente e não de

uma forma maçante, como é de costume nos cursos regulares de inglês. Gabriela não conseguiu fazer essa comparação porque nunca frequentou um curso de inglês regular e com aulas presenciais, e tudo o que sabe, aprendeu sozinha, usando a internet. Gabriel encontrou diferenças entre a experiência com aulas on-line e presenciais e citou como fator principal as aulas on-line promoverem mais conversação.

Liara também mencionou que as aulas realizadas on-line foram mais focadas na conversação quando comparadas às presenciais que frequentou. Vinícius, por outro lado, considerou as aulas on-line mais superficiais do que as presenciais, com as quais ele já teve experiência. Ele relaciona essa superficialidade ao fato de que nas aulas presenciais o ensino da gramática se dá de forma linear e explícita, com o qual está acostumado no seu curso de inglês, pois para ele o nível linguístico de cada aluno está atrelado aos tempos verbais já aprendidos. Por essa razão, disse que a turma on-line era mais heterogênea do que a sua turma presencial, não sendo possível saber quais tempos verbais os alunos haviam estudado antes.

Ana disse que notou a diferença entre as aulas, observou que as presenciais eram mais lineares, as quais eventualmente havia interação, mas este não era o foco principal. Afirmou que o mais próximo das aulas on-line foram as aulas presenciais que ela teve no curso ministrado no Idiomas sem Fronteiras da UFPel, programa que usava a Aprendizagem Baseada em Tarefas de forma presencial. Ela adiciona que essa abordagem proporciona que alunos com estilos diferentes de aprendizagem consigam ter aulas no mesmo nível de proficiência.

A terceira pergunta abordou se os alunos se sentiam motivados a continuar com aulas on-line ou ainda preferiam aulas presenciais.

Nicole disse que preferia continuar com aulas on-line por serem mais flexíveis em relação aos horários e deslocamento. Gabriela gostaria de continuar no espaço on-line se fosse voltado para conversação, mas se fossem “aulas em si”, ela gostaria de presenciais. Ela classifica “aulas em si” como as mais teóricas e que abordam exercícios gramaticais e de vocabulário, pois acredita que nesse tipo de aula há proximidade aluno-professor, fazendo diferença na aprendizagem. Gabriel escolheria continuar com aulas presenciais, mas não porque acredita que aprenderia mais presencialmente, mas apenas pelo seu jeito de ser, pois quando chega em casa não quer ter mais nenhuma responsabilidade, sendo mais fácil estabelecer

uma rotina se forem presenciais do que on-line. Liara escolheria as aulas presenciais por considerar que há uma melhor interação e também pelo seu jeito de ser, pois gosta de estar mais próxima do professor e, sentindo-se mais à vontade, vai conseguir se soltar e desenvolver mais.

No entanto, a aluna mencionou o fato de que aulas on-line possibilitam o uso da internet para esclarecer dúvidas de pronúncia e vocabulário. Vinícius afirmou que também optaria pela aula presencial e justificou que o fator social, que se dá no encontro com os colegas e professor, pode contribuir para a sua aprendizagem. Já Ana, considerando que fosse a mesma abordagem de ensino, optaria pelas aulas on-line. Acredita que o ensino presencial e a distância possuem a mesma eficiência, entretanto, optaria pelo espaço on-line por ser mais cômodo em relação a não precisar se deslocar para uma escola e poder fazer as aulas de onde estiver, sendo de casa ou do seu laboratório na faculdade.

A quarta pergunta abordou se o fato de terem uma experiência mais avançada com a tecnologia afetou de forma positiva o andamento das aulas, sendo que todos os alunos responderam afirmativamente, dizendo que o trânsito mais fácil com as tecnologias atuais facilitou a participação.

A quinta pergunta indagou se os alunos sentiram falta de explicações e práticas gramaticais durante as aulas.

Nicole disse que não sentiu falta por já ter visto muita gramática no seu curso de inglês, mas afirmou que talvez uma pessoa que esteja iniciando seu aprendizado e que precise, eventualmente, prestar uma prova de proficiência, sinta falta dessa prática mais explícita. Disse que para ela, em particular, caso estivesse no início do seu desenvolvimento linguístico, gostaria de começar pela estrutura do que pela conversação para ter certeza de que está falando corretamente. No entanto, para pessoas mais espontâneas, acredita que fosse melhor iniciar pela conversação. Gabriela também não sentiu falta de explicações gramaticais, acreditando que as aulas on-line que foram propostas são para pessoas que já possuem conhecimento prévio.

Gabriel disse que as aulas não tiveram enfoque gramatical e para ele isso não fez falta, tendo notado, ao final de cada aula, que aprendia aspectos da gramática de forma incidental como, por exemplo, quando aprendeu que a palavra

“*equipment*,” em inglês, não pode ser colocada no plural (*equipments*) e se deve dizer “*two pieces of equipment*”. Liara também não sentiu falta de explicações gramaticais. Vinícius expressou a falta de uma prática gramatical explícita durante as aulas e explicou que um pouco de gramática, como os tempos verbais, sempre é bom porque só falar não vai levar a uma aprendizagem plena. Ana afirmou que não sentiu falta da gramática, mas acrescentou que o mais interessante nessa abordagem é o fato de as tarefas serem propostas e as dúvidas em relação à gramática e ao vocabulário irem surgindo com o passar do tempo. Ela caracteriza esse processo como mais natural e mais fácil de fixar o idioma do que se fosse uma aula especificamente de gramática.

A sexta pergunta abordou se os alunos sentiram falta de receber um *feedback* após a realização da tarefa.

Todos os alunos concordaram ao dizer que não sentiram falta do *feedback*, mas consideraram que seria bom incluir essa etapa para saberem se estão “falando certo” e, com base nisso, poderem melhorar o seu nível linguístico.

A sétima e última pergunta foi se os alunos recomendariam alguma mudança para as aulas on-line caso viessem a fazê-las novamente.

Nicole recomendou incluir um *feedback* personalizado e enviado por *e-mail* após cada tarefa. Gabriela também mencionou adicionar o *feedback* às aulas, mas não personalizados, devendo ser mais geral, abrangendo todos os alunos. Gabriel também sugeriu a inclusão de uma etapa em que o aluno receberia *feedback* por parte do professor. Assim como a aluna Nicole, ele afirmou que gostaria que o *feedback* fosse personalizado e privado. Liara aconselhou a inclusão de uma etapa na qual o aluno receba um *feedback* das atividades realizadas, mas não especificou se gostaria de um *feedback* personalizado ou geral. Vinícius fez uma recomendação em relação a outro aspecto, disse que as aulas on-line deveriam ser mais dinâmicas no que diz respeito ao retorno dos alunos para a sala principal, quando já terminaram a tarefa antes dos outros, pois observou que esse processo de serem colocados nas salas separadas para realizarem as tarefas e depois o retorno para a sala principal foi demorado e poderia ser mais dinâmico. Ana incluiria usar mais a facilidade que o programa *Zoom* possui de compartilhar a tela para explicações gramaticais e para dar *feedback* aos alunos.

Esta seção teve como objetivo relatar as opiniões dos alunos sobre a Aprendizagem Baseada em Tarefas, mediada por um programa de comunicação síncrona. Nota-se, pela análise das entrevistas que, além de os alunos terem participado das aulas on-line, eles também conseguiram identificar as etapas da ABT, inclusive a etapa final, que não era o foco desta pesquisa. Eles também identificaram, sem ter o conhecimento explícito, que o ciclo da tarefa exibe características de um SAC. Esses dois tópicos serão abordados na próxima seção.

4.4 Contribuições dos alunos

A entrevista final com os alunos serviu para corroborar os dados identificados nas aulas e para definir o ciclo da tarefa como um SAC, desenvolvido no trabalho, realizado em ambiente on-line de comunicação síncrona. Os alunos, mesmo sem terem o conhecimento da Teoria da Complexidade identificaram, usando suas próprias palavras, que o ciclo da tarefa mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona exibe as principais características desse tipo de sistema.

Nicole percebeu que o ciclo da tarefa é sensível às condições iniciais quando afirmou que o fato de ter gostado das aulas estava ligado à objetividade delas. Ao ser questionada sobre essa objetividade, ela esclareceu que o professor fornecia um tópico para os alunos conversarem dando, dessa forma, um rumo para o diálogo e tornando a aula mais objetiva. Em outras palavras, Nicole classificou os tópicos e instruções fornecidos pela tarefa como condições iniciais para que o ciclo da tarefa, como SAC, possa emergir. Nicole também identificou a imprevisibilidade da tarefa quando acrescenta que nas aulas on-line os alunos podem elaborar e desenvolver aquilo que realmente querem dizer.

Gabriela indicou o caráter caótico do sistema, não como uma desordem, mas sim no sentido grego da palavra caos, ligado à Teoria do Caos, o qual significa o vazio de onde tudo surge. Ela identificou essa característica com suas palavras, ao responder que havia gostado das aulas, e adicionou que nunca havia realizado aulas de inglês, nem presenciais nem on-line, e por isso tudo foi uma nova experiência.

Ao estabelecer as diferenças entre a experiência com aulas on-line e presencias, Gabriel identificou o caráter emergente e complexo do ciclo da tarefa como um SAC, citando o fato das aulas on-line promoverem mais conversação. O aluno também citou o caráter não linear do ciclo da tarefa quando disse que as aulas não tiveram enfoque na gramática, mas notou que, ao final de cada aula, aprendeu aspectos gramaticais, tendo dado como exemplo a palavra “*equipment*” em inglês não pode ser colocada no plural (*equipments*), e se deve dizer “*two pieces of equipment*”. Estes exemplos citados por Gabriel demonstram que o efeito não é proporcional à causa e que, mesmo sem um enfoque direto na gramática, ele aprendeu que a palavra “*equipment*” em inglês é um substantivo incontável demonstrando, assim, a não linearidade do sistema. A interação entre os agentes do sistema, neste caso os alunos e o professor, mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona, torna possível a emergência de um sistema complexo não somente durante a tarefa, mas também durante o ciclo como um todo.

O aluno Vinícius, ao ser indagado se havia notado alguma diferença entre a abordagem usada nas aulas on-line e nas presenciais, com as quais já tinham experiência, também identificou o caráter não linear da tarefa, pois afirmou que está mais acostumado com o ensino linear de gramática explícita no seu curso de inglês, considerando que para ele o nível linguístico de cada aluno está atrelado aos tempos verbais já aprendidos. Ainda, disse que a turma on-line era mais heterogênea do que a presencial, embora não fosse possível saber quais tempos verbais os alunos haviam estudado antes. De acordo com suas palavras, pode-se interpretar que considera o ensino linear de gramática mais eficiente que o não linear, entretanto, ao mesmo tempo afirmou que aprenderam gramática nas aulas, mas de forma incidental, ao invés de ser na forma estrutural e fora de um contexto, como nas aulas tradicionais e lineares.

Liara identificou que o ciclo da tarefa mediado por tecnologias síncronas de comunicação é aberto e, por isso, suscetível a ações externas quando disse, na entrevista, que, apesar de preferir aulas presenciais, observou que aulas on-line possibilitam que o aluno use a internet para esclarecer dúvidas de pronúncia e vocabulário enquanto participa da aula.

Pelas declarações da aluna Ana, identificou-se, novamente, uma das principais características desse tipo de sistema: a sua não linearidade. Quando

questionada sobre a diferença entre as aulas on-line e sua experiência com presenciais, ela observou que as presenciais eram mais lineares, nas quais eventualmente havia interação, mas a interação não era o foco principal. Dessa maneira, ela acredita que as aulas usando a ABT em um ambiente virtual não são lineares e destaca essa característica como uma vantagem. Ana também percebeu duas outras características: a sensibilidade ao *feedback* e a auto-organização que emergem nesses sistemas. Quando perguntada se havia gostado das aulas, ela respondeu afirmativamente e destacou o fato de que os alunos ficam mais autônomos quando realizam a tarefa em pares e não sofrem a interferência do professor ou dos colegas de aula. Ela acredita que, assim, os alunos usam a língua inglesa como L2 de forma mais autônoma e estão livres para dizerem aquilo que precisam e da maneira que consideram correta, podendo ajudar um ao outro de forma colaborativa, corrigindo aquilo que o colega não sabe e sendo corrigido pelo colega. Essa forma colaborativa de fazer correções mostra que após receber o *feedback* há uma mudança no ciclo da tarefa que foi ocasionada pelas interações com o ambiente e reorganização interna (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011), levando à emergência de uma ordem. A auto-organização interna do ciclo da tarefa se torna possível a partir da interação entre seus agentes.

Ana também identificou o caráter adaptativo do ciclo da tarefa ao mencionar que essa abordagem proporciona que alunos com estilos diferentes de aprendizagem consigam ter aulas no mesmo nível de proficiência. Em outras palavras, o ciclo da tarefa como um SAC se adapta às necessidades de seus agentes e não simplesmente responde passivamente às mudanças; os agentes se apropriam dessas mudanças em seu benefício.

A aluna Ana vai além e identifica o caráter dinâmico do ciclo da tarefa quando afirma que não sentiu falta da gramática, mas acrescentou que o mais interessante nessa abordagem é o fato de as tarefas serem propostas e as dúvidas em relação à gramática e ao vocabulário surgirem com o passar do tempo, caracterizando esse processo como mais natural e mais fácil de fixar o idioma do que se fosse uma aula especificamente de gramática. Portanto, essas declarações da aluna identificam que o ciclo da tarefa é dinâmico, pois as mudanças são constantes e, por vezes, caóticas.

Todos os alunos concordaram ao dizer que não sentiram falta do *feedback*, mas consideram que seria bom incluir essa etapa para saberem se estão falando corretamente e, com base nisso, poderem melhorar o seu nível linguístico. Nota-se, pelas respostas dadas, que além de terem identificado as principais características de um SAC durante o ciclo da tarefa, os alunos também indicaram, sem conhecerem todas as etapas da ABT, a necessidade da próxima etapa. Logo após o ciclo da tarefa, tem-se o Foco na Língua (*Language Focus*), quando é dado o *feedback* necessário e a língua que emergiu durante o ciclo da tarefa é analisada e praticada.

Um outro aspecto identificado pelos alunos, especialmente por Nicole, Gabriel e Liara, consiste no caráter social e colaborativo da ABT. Nicole mencionou, na entrevista final, que nas aulas on-line os alunos podiam elaborar e desenvolver em pares aquilo que realmente queriam dizer e se comunicarem com aquilo que sabiam. Gabriel citou que as aulas on-line promovem mais conversação, fato com o qual Liara concorda ao afirmar que as aulas realizadas on-line foram mais focadas na conversação quando comparadas às aulas presenciais que frequentou.

Um ponto relevante para esta pesquisa foi perceber que três entre os seis entrevistados gostariam de continuar com as aulas on-line. Esses alunos afirmaram que optariam por esse tipo de aula devido à sua comodidade, isto é, poder participar de onde estiverem, seja em suas casas ou em laboratórios, e não perderem tempo com locomoção. Já entre os que optariam por aulas presenciais, temos Gabriela, que disse acreditar que com aulas mais teóricas, abordando exercícios gramaticais e de vocabulário, com proximidade aluno-professor, faria diferença na aprendizagem. Liara, por sua vez, escolheria as aulas presenciais por acreditar que há uma melhor interação e também pelo seu jeito de ser, pois gosta de estar mais próxima do professor e, sentindo-se mais à vontade, conseguirá “se soltar” e desenvolver mais. Por fim, Vinícius afirmou que também optaria pela aula presencial e justifica que o fator social, que se dá no encontro presencial com os colegas e com o professor, contribui para a sua aprendizagem.

As razões expostas pelos últimos alunos indicam novos rumos de pesquisa na área de CALL, com o fim de aproximar mais os agentes da sala de aula on-line. Entretanto, é interessante notar que os alunos que optariam pelas aulas presenciais justificam a preferência porque valorizam o convívio social, com a proximidade entre colegas de aula e com o professor, sem fazer referência ao sistema aplicado nas

aulas. Os três alunos demonstraram interesse, entusiasmo e bons resultados no aprendizado baseado em tarefas, apontando como único obstáculo para a preferência on-line a questão preponderantemente social, pela valorização da proximidade entre pessoas.

Os alunos, mesmo sem conhecimento teórico e com suas próprias palavras, interpretadas pelo pesquisador nesta seção, demonstraram identificar que o ciclo da tarefa em um ambiente on-line, mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona, pode ser caracterizado como um sistema adaptativo complexo. Os alunos foram além e identificaram a necessidade de uma etapa final para ABT, na qual eles poderiam receber o *feedback* e aprimorar seus níveis linguísticos, etapa essa prevista na ABT e chamada de *Language Focus* (Foco na Língua), mas que não é o foco desta pesquisa.

O próximo Capítulo tem como objetivo apresentar as considerações finais desta pesquisa. Além disso, visa a discutir aspectos relevantes para a reflexão sobre os objetivos de pesquisa apresentados na introdução, discutir as limitações do estudo e apresentar as contribuições para o desenvolvimento de uma nova área de investigação na área de CALL.

5 Considerações Finais

Com base nos resultados da análise do ciclo das tarefas em um ambiente *on-line* mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona, feita ao longo desta pesquisa, e a partir das discussões teórico-práticas e dos procedimentos metodológicos, torna-se possível discutir aspectos relevantes sobre os objetivos da pesquisa, os quais foram apresentados na introdução desta tese.

Ao retomar o objetivo geral de pesquisa, consistente em analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como segunda língua na área de CALL, com ênfase na interação oral em um ambiente mediado pela tecnologia síncrona de comunicação, usando a Aprendizagem Baseada em Tarefas, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, demonstrou-se que há uma forte sinergia entre tarefas para o ensino de uma L2 e a área de CALL, principalmente quando esse processo é investigado a partir da Teoria da Complexidade.

Durante a análise desse processo em um ambiente alternativo de aprendizagem, constatou-se que tarefas oferecem um encaixe adequado ao uso de uma ferramenta de comunicação síncrona, possibilitando o avanço do desenvolvimento linguístico dos alunos envolvidos. Essa combinação entre tarefas e tecnologia fornece as *affordances* para um uso significativo da língua inglesa como L2, uma vez que os aprendizes estão focados na comunicação ao invés de estarem primariamente na forma, fazendo emergir a necessidade de transmitirem informações, resolverem problemas e expressarem suas opiniões. Ainda, este processo está centrado no aluno e na sua aprendizagem, cujo objetivo é a finalização da tarefa, usando seus próprios recursos linguísticos e não linguísticos, além de seu letramento digital. Foram também identificadas as *affordances* criadas para uma aprendizagem reflexiva e colaborativa neste ambiente *on-line*, proporcionando aos alunos a oportunidade não só de aprender fazendo, mas também de considerar o processo como um todo, a fim de motivá-los a se tornarem participantes ativos da sua própria aprendizagem.

No sentido de satisfazer o primeiro objetivo específico de pesquisa, relacionado à análise do ciclo da tarefa em CALL sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, demonstrou-se que esta pesquisa não tem o objetivo de provar como se aprende a língua inglesa como L2 em um ambiente *on-line* usando a Teoria da Complexidade, mas busca melhorar o processo de aprendizagem usando os pressupostos teóricos dessa teoria. Foi identificado, a partir das análises feitas à luz da Teoria da Complexidade, que o ciclo da tarefa mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona pode ser caracterizado como um SAC, constatação essa que será abordada a seguir, corroborando para satisfazer o primeiro objetivo específico da pesquisa, uma vez que um subsistema está aninhado em outro e contribui para formação de um SAC.

Ao atingir o primeiro objetivo de pesquisa, busca-se contribuir para Linguística Aplicada trazendo a Teoria da Complexidade para a área de CALL, ambiente para o qual ela não foi originalmente concebida, usando a instanciação dessa teoria. Em outras palavras, este trabalho de pesquisa utilizou a Teoria da Complexidade, agora em um ambiente de aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias, criando-se, desse modo, uma nova instância de aplicação teórica.

O segundo objetivo específico de pesquisa, consistente em definir o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona na perspectiva de um Sistema Adaptativo Complexo, foi alcançado durante a análise dos cinco ciclos executados pelos alunos nesse ambiente de aprendizagem, nos quais foram identificadas as dez características de um SAC. Na análise dos dados construídos durante a realização das tarefas mediadas pelo *Zoom* demonstrou-se que o sistema é aberto e, por isso, suscetível a ações externas, imprevisível, dinâmico, adaptativo, complexo, caótico, não linear, sensível às condições iniciais, auto-organizável e, por fim, sensível ao *feedback*. Além disso, a entrevista final dos alunos corroborou os dados construídos durante a análise dos ciclos, pois mesmo sem terem o conhecimento das características de um SAC, conseguiram identificá-las usando as suas próprias palavras que foram interpretadas e apresentadas no capítulo anterior. Observou-se na análise dos ciclos que algumas características foram mais frequentes do que outras, sendo a imprevisibilidade, a dinamicidade e a capacidade de auto-organização do sistema as três mais emergentes. Entretanto, os alunos identificaram a não linearidade do sistema como a característica mais

emergente, que, surpreendentemente, ocupou a última posição em relação à frequência na análise dos ciclos.

Esta pesquisa não teve como objetivo estabelecer a frequência com que as características de um SAC emergiram durante os ciclos. Entretanto, quando se constata que os alunos identificaram a não linearidade mais frequentemente, enquanto a construção dos dados indicou a imprevisibilidade, dinamicidade e auto-organização com mais frequência demonstrou-se, mais uma vez, que o ciclo da tarefa em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona pode ser caracterizado como um SAC, indicando que as variáveis do sistema em interação e sua interconectividade tornam esse sistema complexo.

Como o ciclo da tarefa constitui-se na parte central da ABT, definir essa etapa como um SAC mostra que essa abordagem, considerada forte por Ellis (2003), evita executar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como L2 de forma reducionista, isto é, evita simplificar o desenvolvimento linguístico e fragmentar a língua-alvo em pequenas partes, sendo apresentada e praticada em “pedaços”, de maneira sequencial e gradual. A interconectividade entre os agentes do ciclo da tarefa faz emergirem as características de um SAC e cria as *affordances* para que os alunos elaborem e expandam o desenvolvimento do inglês como L2, usando todos seus recursos linguísticos.

Ao retomar o terceiro objetivo específico, dedicado a testar o emprego da ABT mediada por uma ferramenta de comunicação síncrona como alternativa de interação oral para complementar cursos de inglês como L2 de caráter autoinstrucional, constatou-se o encaixe adequado entre a ABT e o *Zoom*. Após o sucesso desse teste, pode-se oferecer a ABT, cuja abordagem se baseia nas interações aluno-aluno e aluno-professor, de forma social e colaborativa para o desenvolvimento da língua inglesa como L2, como uma alternativa para promover interação oral síncrona, na qual os alunos podem negociar significados e relacionar aquilo que aprendem de forma assíncrona, em cursos autoinstrucionais, com as tarefas que são executadas usando a língua em nosso dia a dia.

Por fim, ao abordar o quarto e último objetivo específico, que consiste em avaliar os resultados da transposição da ABT do ambiente presencial para o virtual, mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona, identificou-se que o *Zoom* facilitou essa transposição, apresentando algumas características positivas para

esta abordagem de ensino. Primeiro, destaca-se, a capacidade de conectar várias pessoas ao mesmo tempo e não necessitar de uma banda de internet de alta velocidade, funcionando muito bem com participantes que tenham internet de menor qualidade. Ainda, destaca-se como grande diferencial positivo do *Zoom*, nessa transposição, a possibilidade de colocar os alunos em salas separadas. Essa funcionalidade é de grande valor para a ABT, especialmente quando eles executam as tarefas em pares ou pequenos grupos. Na dinâmica de aula, quando se está na pré-tarefa os alunos são colocados na mesma sala, mas quando passam para a etapa da tarefa formam-se pares ou pequenos grupos em salas separadas, onde realizam a tarefa sem o escrutínio do professor ou dos colegas.

Além disso, outra característica dessa ferramenta que ajuda na avaliação positiva da transposição é a possibilidade de gravação das aulas nas salas onde os alunos se encontram em pares realizando as tarefas, o que torna possível a análise do ciclo da tarefa em maiores detalhes por parte do professor-pesquisador. Essa ferramenta demonstrou ter o potencial de transformar a ABT através da união dos aprendizes, pelo propósito da comunicação colaborativa e, dessa forma, não somente construir conhecimento em conjunto, mas também focar no processo de aprendizagem ao invés de focar no produto.

Ao alcançar o terceiro e quarto objetivos específicos, essa pesquisa visa a contribuir para o desenvolvimento de uma nova área de investigação em CALL pois, de acordo com Ziegler (2016a), há uma crescente necessidade de se entender melhor as implicações pedagógicas das interações que acontecem dentro de um contexto mediado pelo computador. A pesquisadora, baseada em seu estudo de meta-análise (ZIEGLER, 2016a), afirma que apesar da disponibilidade de programas de comunicação síncrona, como *Zoom*, *Skype* e *Google Hangout*¹⁷, há relativamente um número pequeno de pesquisas conduzidas na área, usando essa modalidade de comunicação de áudio e vídeo. Uma melhor compreensão desse novo espaço de aprendizagem se faz mais uma vez necessária se seguirmos a proposta de Chun (2016), a qual sugere que as áreas de CALL e de aquisição de uma L2 movam-se em direção da normalização, que para a área de CALL refere-se ao estágio em que a tecnologia está completamente integrada ao ensino e aprendizagem de uma L2,

¹⁷ A pesquisadora menciona em sua publicação de 2016 somente *Skype* e *Google Hangout*. Adiciono aqui a ferramenta *Zoom* a qual é usada nesta pesquisa.

da mesma forma que os livros, lápis e quadro negro ocupam atualmente na sala de aula tradicional, sem deixar a tecnologia apenas para um lugar especial ou incomum nesse processo (CHUN, 2016).

Neste momento de considerações finais é oportuno retornar ao item 2.9 desta tese, o qual abordou os limites e/ou fronteiras de um SAC. Como citado anteriormente, a sequência do ciclo (tarefa – planejamento – relatório) é primeiramente considerada como restrições possibilitadoras para a emergência de um SAC constituído por uma sequência que cria um desenvolvimento linguístico não linear, assim como oportunidades (*affordances*) para a emergência desse processo, sendo a ordem prevendo a desordem.

Em segundo lugar, essa sequência é considerada como os limite e/ou fronteira desse sistema complexo. Falar sobre esses aspectos não é tarefa fácil, no entanto, de acordo com Cilliers (2002), não se pode compreender completamente tais sistemas. O autor argumenta que os estudos das características dos sistemas dinâmicos e complexos nos mostram a razão pela qual é inevitável limitar-se o conhecimento ou por que deve ser limitado. Ao levar em consideração tais sistemas, nosso conhecimento será sempre enquadrado em um contexto e em um momento histórico (CILLERS, 2002). A própria noção de sistema pressupõe a existência de um limite e para que seja identificado como SAC deve-se estabelecer a diferença entre aquilo que faz parte do sistema e aquilo que não faz. No caso deste estudo, o ciclo da tarefa estabeleceu os limites do sistema a ser estudado e compreendido.

Destaco que esta pesquisa apresenta limitações, como o fato de o *Zoom* ser uma ferramenta gratuita apenas nos primeiros 50 minutos, desconectando os participantes ao final deste tempo. Entretanto, apresenta-se como alternativa terminar a aula ao final dos 50 minutos e começar uma outra logo em seguida, ou pagar o valor de 14 dólares mensais pelas funcionalidades sem limite de tempo do programa *Zoom*. Por outro lado, este estudo indica caminhos futuros de pesquisa, com o fim de realizar a comparação entre as diferentes ferramentas de comunicação síncrona existentes no mercado, tendo em vista que este estudo utilizou apenas o *Zoom*. Como ideia inicial pode-se experimentar executar cada tarefa utilizando uma das ferramentas disponíveis no mercado, por exemplo, realizar a primeira tarefa usando o *Zoom*, a segunda usando o *Skype*, a terceira usando o *Google Hangouts*, a quarta usando o *FaceTime* e a quinta tarefa usando o *Whatsapp*, para ao final das

cinco tarefas realizar uma avaliação identificando as vantagens e desvantagens de cada *software* para a aprendizagem da língua inglesa como L2 em um ambiente mediado por uma ferramenta de comunicação síncrona.

Como já mencionado anteriormente, abordar a aprendizagem de uma segunda língua sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos não é tarefa fácil. No entanto, essa abordagem reflete como funciona o mundo em que vivemos, cada vez mais tecnológico, e de forma não linear, onde a interação entre todas as variáveis e subsistemas envolvidos em interação faz emergir o caráter dinâmico e complexo da aprendizagem de línguas.

Atualmente, contamos com a ajuda de assistentes virtuais. Entre eles estão a *Siri* (Apple), *Alexa* (Amazon) e *Google Assistant* (Google). Esses dispositivos são ligados à internet e, dessa forma, possuem acesso a todas informações disponíveis na rede mundial de computadores. São programas capazes de interagir com o usuário através da voz. Podemos imaginar a situação de alguém estar fazendo sua mala para passar uma semana na cidade de São Paulo e, ao invés de interromper o que está fazendo para saber como estará o tempo no seu destino digitando no seu computador ou *smartphone*, pode simplesmente perguntar a esse assistente: “Hey Google, qual a previsão do tempo para São Paulo na próxima semana?”. O assistente virtual dará a resposta e a mala continuará a ser feita, colocando as roupas de acordo com a previsão, sem que tenha perdido tempo procurando o site para previsão do tempo e digitando a pergunta em um dispositivo.

Com esses assistentes virtuais, cada vez mais utilizados no mundo moderno e tecnológico em que vivemos, podemos fazer em voz alta todas as perguntas que digitamos no nosso computador e receber as respostas de que necessitamos. Essas perguntas podem ser simples, como no exemplo citado anteriormente, ou mais complexas. Como experiência, ao invés de questionar o assistente virtual de onde viemos e para onde vamos, decidi perguntar para o *Google Assistant* como se aprende a língua inglesa como L2. A resposta foi a mesma dada sobre nossa origem e nosso destino: “Desculpe-me, mas ainda não estou preparado para responder essa pergunta”.

Como estamos condicionados a pensar linearmente, não nos sentimos confortáveis quando não temos resposta para uma pergunta e, então, nosso cérebro busca uma ilusão de ordem. Na área de ensino da língua inglesa como L2, essa

ordem reducionista pode ser notada na maioria dos livros didáticos que dividem suas unidades em tempos verbais. Inicialmente, o aluno deve aprender o presente simples, logo após o presente simples com as terceiras pessoas, então o passado simples com verbos regulares e só depois o passado simples com os verbos irregulares, e assim por diante.

Talvez o paradigma complexo não seja uma escolha conveniente para a análise de dados. No entanto, concordo com as palavras de De Bot *et al.* (2013) quando afirmam que uma alternativa a essa abordagem seria fingir que a língua é adquirida e não desenvolvida, e que essa aquisição se dá de forma linear com um claro ponto final. Em outras palavras, isso seria aceitar essa ilusão de ordem que o nosso cérebro sempre tenta nos oferecer ao ser confrontado com dados insuficientes.

Minhas experiências como professor e pesquisador mostram que o desenvolvimento de uma L2 não é tão simples assim, pois ocorre de forma não linear e está sempre em movimento, devido a sua dinamicidade. Sendo assim, com base nos dados apresentados, estou convencido de que não é viável fingir que a língua é adquirida de forma linear. A perspectiva dos sistemas adaptativos complexos tenta mudar esse paradigma linear e reducionista ao abordar o desenvolvimento da língua inglesa como L2 (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Ao se contemplar o futuro e a necessidade de um maior número de estudos de caráter longitudinal na área de CALL, Chun (2016) e Hubbard (2008) concordam no sentido de que se faz necessário criar teorias nativas da área de CALL. Hubbard (2008) demonstra que há uma falha em se empregar teorias que não levam em consideração as propriedades únicas da tecnologia e sugere um trabalho em direção à criação de novos domínios teóricos, em particular, na área de CALL. Para Chun (2016), essa tarefa proposta por Hubbard (2008) ainda aguarda para ser executada. Assim, diante de tais colocações, esta tese de doutoramento busca propor a Teoria da Complexidade como um novo domínio teórico para a área de CALL, por ser uma metateoria (LARSEN-FREEMAN, 2017) de caráter transdisciplinar e demonstrar um encaixe adequado dos seus princípios à Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias, estabelecendo essa abordagem como uma alternativa na área de desenvolvimento da língua inglesa como L2 em ambientes mediados pela tecnologia.

Por fim, esta pesquisa visa a trazer a Aprendizagem Baseada em Tarefas para o ambiente mediado pelas tecnologias, usando ferramentas de comunicação síncrona, por ser uma abordagem que, na sua forma mais purista, tenta evitar o ensino da língua inglesa como L2 de forma reducionista. E, destaca-se, mostrando que a interconectividade entre agentes do sistema faz emergirem as características de um SAC e cria as *affordances* para que os alunos elaborem e expandam o seu conhecimento.

Concluindo esta tese, a *Singularity University*¹⁸, uma empresa privada que oferece cursos focados no progresso científico e tecnologias exponenciais, sediada no Vale do Silício, na Califórnia, apresentou um resumo de suas previsões ao final da sua conferência anual de 2017. Uma das previsões aborda que o futuro da educação está no tipo de aprendizagem “aprenda fazendo”¹⁹. Essa previsão está em total consonância com o segundo procedimento metodológico proposto por Long (2015) para se abordar a Aprendizagem Baseada em Tarefas, o qual afirma que se deve aprender fazendo. Ao se respeitar o conhecimento dos pesquisadores dessa região tão desenvolvida tecnologicamente dos EUA, tem-se que a ABT continua à frente do seu tempo, pois vem sendo usada e pesquisada desde o início dos anos 1990.

Uma outra previsão consiste na afirmativa de que entre os anos de 2022 e 2025, o mundo inteiro estará conectado à internet. Isso será possível através dos *Google Balloons*²⁰, que são balões especiais colocados na estratosfera, na altitude de aproximadamente 18 km, a fim de criar uma rede sem fio de internet a uma velocidade 4G. Com uma maior conectividade, os pesquisadores da *Singularity University* acreditam que haverá um aumento substancial em cursos a distância, mediados pelas tecnologias. Sendo assim, a área em CALL deve receber uma procura exponencial por cursos na área de ensino de uma L2 e, por isso, deve estar preparada para oferecer uma abordagem de ensino que esteja em consonância com essa nova realidade. Esta pesquisa oferece a Aprendizagem Baseada em Tarefas como tal abordagem, razão pela qual este trabalho de pesquisa se faz relevante pois, como já mencionado, há relativamente um número pequeno de pesquisas conduzidas na área, usando essa modalidade de comunicação de áudio e vídeo

¹⁸ Disponível em: <<http://www.su.org>>.

¹⁹ Learning by doing.

²⁰ Disponível em: <<http://www.loon.co>>.

(ZIEGLER, 2016a), principalmente uma modalidade que não aborde o desenvolvimento de uma L2 através de um viés reducionista e simplista, mas que seja por um viés complexo e dinâmico.

Referências

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

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**. v. 36, n. 1, p. 5-18. 1981.

BARALT, M. The impact of cognitive complexity on feedback efficacy during online versus face-to-face interactive tasks. **Studies in second language Acquisition**. v. 35, n. 4, p. 689-725, 2013

BARALT, M. Task sequencing and task complexity in traditional versus online classes. In: BARALT, M.; GILBERT, R.; ROBINSON, P. (Eds.). **Task sequencing and instructed second language learning**. London: Bloomsbury, 2014. 4, p. 95-122.

BARALT, M.; GÓMEZ, J.M. Task-Based Language Teaching Online: A guide for teachers. **Language Learning & Technology**. v. 21, n. 3, p. 28-43, 2017.

BARON, N.S. See you online: Gender issues in college students use of instant messaging. **Journal of Language and Social Psychology**, 23, p. 397-423, 2004.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.337-356, 2011.

BREEN, M. The evaluation cycle for language learning tasks. In: JOHNSON, R.K. (Ed.) **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 12, p. 187-206.

BYGATE, M. TBLT: Building the road as we travel. In: BYGATE, M. (Ed.) **Domains and Directions in the Development of TBLT**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. 1, p. 1 – 26.

CANDLIN, C. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.) **Language Learning Tasks**. London: Prentice Hall International, 1987. p. 5-22.

CHAKA, C. Portable Handheld Language Learning: from CALL, MALL to PALL. In: MARRIOT, R.C.V.; TORRES, P.L. (Eds.) **Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition**. Hershey: Information Science Reference, 2009. 33, 539 – 553.

CHAPELLE, C. The relationship between second language acquisition theory and Computer-Assisted Language Learning. **The Modern Language Journal**, v.93, n. 1, p. 741-753, 2009.

- CHAPELLE, C. Afterword: Technology-Mediated TBLT and the Evolving Role of the Innovator. In: GONZÁLEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. (Eds.) **Technology-Mediated TBLT: Researching Technology and Tasks**, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 12, 323 – 334.
- CHUN, D. The Role of technology in SLA research. **Language Learning & Technology**, v. 20, n. 2, p. 98-115, 2016.
- CHUN, D.; SMITH, B.; KERN, R. Technology in language use, language teaching, and language learning. **Modern Language Journal**, v.100, n. 1, p. 64–80, 2016.
- CILLIERS, P. Why we cannot know complex things completely. **Emergence**,v.4, n.1/2, p. 77-84, 2002.
- CILLIERS, P. Knowledge, limits and boundaries. **Futures**, v. 37, p. 605-613, 2005.
- COMPTON, L. K. Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. **Computer Assisted Language Learning**, v. 22, n. 1, p. 73–99, 2009.
- CORDER, S.P. The significance of learner’s errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.
- COVERDALE-JONES, T. The use of video-conferencing as a communication tool for language learning: Issues and considerations. **IALJ Journal of Language Learning Technologies**, v. 32, n.1, p. 27–40, 2000.
- CUNNINGHAM, S.; MOOR, P. **New Cutting Edge Elementary**. Oxford: University Press, 2005.
- DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or different. In: Ortega L.; Han Z. (Ed.) **Complexity Theory and Language Development. In: Celebration to Diane Larsen-Freeman**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 2, p. 51- 58.
- DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching SLD from a DST perspective. In: Verspoor, M.; De Bot, K.; Lowie, W. (Ed.). **A Dynamic Approach to Second Language Development**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. 1, p. 5 – 23.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; THORNE, S. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. In: MAYO, M.P.G.;MANGADO, M.J.G.; ADRÍAN, M.M. (Eds.) **Contemporary approaches to second language acquisition**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. 10, p. 199-220.
- DORNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 47, n.1, p. 80–91, 2011.

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

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

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

FIALHO, V.R. Educação a Distância na perspectiva da Complexidade: análise das condições iniciais para a eclosão de um sistema de aprendizagem. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C. e; FIALHO, V. (Org.) **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: Educat. 2012. p. 257-285

GLEASON, J. Dilemmas of blended language learning: Learner and teacher experiences. **CALICO Journal**, v. 30, n.3, p. 323–341, 2013.

GIBSON, J.J. **The Ecological approach to visual perception**. 2.ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1986.

GLEICK, J. **Chaos. Making a new Science**. New York: Penguin Books, 1987.

GONZÁLEZ-Lloret, M.; ORTEGA L. Towards technology-mediated TBLT. In: GONZÁLEZ-Lloret, M.; ORTEGA L (Eds.) **Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 1, 1 – 22.

GONZÁLEZ-Lloret, M. *The need for need analysis in technology-mediated TBLT*. In: GONZÁLEZ-Lloret, M.; ORTEGA L (Eds.) **Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 2, p. 23-50.

_____. **A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2015.

_____. Technology and Task-Based Language Teaching In: THORNE, S; MAY, S. (Ed.). **Language, Education and Technology**. Auckland: Springer International Publishing, 2017. 15, p. 193 – 205.

HAMPEL, R.; STICLER, U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. **Computer Assisted Language Learning**, v. 18, n.4, p. 311–326, 2005.

HEMPEL R. Task design for a VLE in a distance language course. In: THOMAS, M.; REINDER, H. (Ed.). **Task-Based Language Learning and Teaching with Technology**. London: Continuum International Publishing Group, 2010. 7, p. 131-152.

HIVER, P. **Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics**. Multilingual Matters, 2019.

HORN, J. Human Research and Complexity Theory. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 1, p. 130-143, 2008.

HUBBARD, P. Twenty-five years of theory in the CALICO journal. **CALICO Journal**, v. 25, n. 3, p. 387-399, 2008.

HUBBARD, P. Developing CALL theory: A new frontier. In M. Thomas (Ed.), **New Frontiers in CALL: Negotiating Diversity**, Japão: JALT CALL SIG: 1-6, 2009. Online. Disponível em:
<https://web.stanford.edu/~efs/JALTCALL2008_files/frame.htm>

HUBBARD, P.; LEVY, M. Theory in computer-assisted language learning research and practice In: FARR, F. e MURRAY, L. (Eds.) **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology Routledge**. London: Routledge, 2016. 2, p. 24 – 38.

JANACSEK, K.; FISER, J.; NEMETH, D. The best time to acquire new skills: age related differences in implicit sequence learning across the human lifespan. **Developmental Science**, v. 15, n. 4, p. 496-505, 2012.

JEPSON, K. Conversations and negotiated interaction in text and voice chat rooms. **Language Learning and Technology**. v.9, n. 3, p.79-98, 2005

KENNING, M-M. **ICT and Language Learning: From print to the mobile phone**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

KING, L. **The impact of multilingualism on global education and language learning**. Cambridge, UK: Cambridge English Language Assessment, 2017

KOZINETS, R.V. **Netnografia – realizando pesquisa etnográfica online (Métodos de Pesquisa)**. Edição Kindle: Penso Editora Ltda, 2014.

KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? **Mélanges CRAPEL**. n. 33, p. 9-24, 2012.

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

KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis. Issues and Implications**. Longman Group UK Ltd, 1985.

KRASHEN, S.D.; TERREL, T.D. **The natural approach – language acquisition in the classroom**. Longman, 1983.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAI, C.; LI, G. Technology and Task-Based Language Teaching: a critical review. **Calico Journal**, v. 28, n. 2, p. 498-521, 2011.

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

_____. Having and doing; learning from a complexity theory perspective. In: SEEDHOUSE, P.; WALSH, S.; JENKS, C. (Eds.). **Conceptualising learning in applied linguistics**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010. 4, p. 52 – 68.

_____. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.) **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011. 2, p. 48 – 70.

_____. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. **Studies in second language learning and teaching**. v. 6, n.3, p. 377-393, 2016.

_____. Complexity Theory – The Lesson Continues. In: Ortega, L.; Han, Z. (Eds.) **Complexity Theory and Language Development**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 1, p. 11 – 50.

_____. Looking Ahead: Future directions in, and research into, second language acquisition. **Foreign Language Annals**. v. 51, n.1, p.55-72, 2018.

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

LEAVER, B. L.; WILLIS, J.R. (Eds.). **Task-Based Instructions in foreign language education: Practice and programmes**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2004.

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

_____. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do *emergentismo*. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.

LEVY, M.; MOORE, P.J. Qualitative research in CALL. **Language Learning & Technology**, v. 22, n.2, p. 1-7, 2018.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. **Call Dimensions Options and Issues in Computer Assisted Language Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In: Hyltenstam, K. e Pienemann, M. (Eds.) **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. 3, p. 77 – 99.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.C.; BHATIA, T.K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York, N.Y.: Academic Press, 1996. 13, p. 413-468.

LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015.

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

LOPES JR., J. **Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas: uma proposta de trabalho com ciclo complexo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas.

LOPES JR., J. Task based learning: a complex perspective. **Revista Desempenho**, v. 1, n.23, 2015.

LORENZ, E.N. **The essence of chaos**. Seattle: University of Washington Press, 1993.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTTERAM G.; THOMAS M. Future directions for Technology-Mediated Tasks. In: THOMAS, M; REINDER, H. (Eds.). **Task-Based Language Learning and Teaching with Technology**. London: Continuum International Publishing Group, 2010. 11, p. 218-236.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ORTEGA, L. Second language acquisition explained? SLA across nine contemporary theories. In: VanPatten, B.; Williams, J. (Eds.) **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. 12, p. 225 – 250.

ORTEGA, L.; GONZÁLEZ-LLORET, M. Staking out the territory of technology-mediated TBLT. In: Bygate, M. (Ed.) **Domains and Directions in the Development of TBLT**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. 3, p. 59 - 86

ORTEGA, L.; HAN, Z. (Eds.) **Complexity Theory and Language Development. In celebration of Diane Larsen-Freeman**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New English File**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistema Adaptativos Complexos – Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editoras, 2011. p. 187 – 203.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

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

PREISER, R. **Paul Cillier's Critical Complexity**. Berlin: Walter de Gruyter, 2016.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. **Approaches and methods in language teaching (2ª edição)**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v.11, n. 2, p.129-158, 1990.

SCHULZE, M.; SCHOLS, K. Call Theory Complex Adaptive Systems. In: CAWS, C.; HAMEL, MJ (Eds.). **Language-Learner Computer Interaction Theory, methodology and CALL applications**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. 4, p. 65-87.

SCHULZE, M. Complexity Approaches to Computer Assisted Language Learning. In: THORNE, S; MAY, S. (Eds.). **Language, Education and Technology**. Auckland: Springer International Publishing, 2017. P. 301 – 312.

SMITH, B. Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 26, n. 3, p. 365-398, 2004.

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

SKEHAN, P. A framework for the implementation of Task-Based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n.1, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOARS, L.; SOARS, J. **New Headway Elementary Student's book. 4ª edição**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

STICKLER, U.; SHI, L. Supporting Chinese speaking skills online. **System**, v. 41, n. 1, p. 50–69, 2013.

STICKLER, U.; SHI, L. Eye movements of online Chinese learners. **CALICO Journal**, v. 32, n. 1, p. 52–81, 2015.

VAN DER ZWAARD, R.; BANNINK, A. Video Call or chat? Negotiation of meaning and issues of face in telecollaboration. **System**, 44, p. 137-148, 2014.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. The nature of Theories In: VanPatten, B.; Williams, J. (Eds.), **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. 1, p. 1–16.

VERSPoor, M.; LOWIE, W.; DE BOT, K. Input and second language development from a dynamic perspective. In: PISKE, T.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (Eds.) **Input matters in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2008. 3, p.62 – 80.

VETROMILLE-CASTRO, R. Social Interactive Entropy and Interaction in the Language Teacher Education Classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.13, n. 2, p. 625 - 641, 2013.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575 – 592, 1998.

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996;2012.

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

WILLIS, D.; WILLIS, J. Task-based language learning. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 25, p. 173-179.

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

WILKINS, D. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press. 1976

ZIEGLER, N. Taking Technology to Task: Technology-Mediated TBLT, Performance, and Production. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 36, p. 136-163, 2016a.

ZIEGLER, N. Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 38, n. 3, p. 553 – 586, 2016b.

Anexos

Anexo A – Roteiro entrevista inicial

- 1- Com que idade você começou a estudar inglês? Por que precisou /quis começar a estudar inglês? Para que você precisa hoje da língua inglesa?
- 2- Em que circunstâncias você estudou inglês? Em uma escola, sozinho, no trabalho, em uma viagem a uma país de fala inglesa ou com amigos?
- 3- Se a aprendizagem tiver sido em uma escola de línguas, em que escola foi? O que era ensinado? Como era ensinado? Você acha que sua experiência nesta escola poderia ter sido melhor?
- 4- Você consegue identificar que método de ensino foi usado nas suas aulas? Por exemplo, o professor baseava as aulas na apresentação de pontos de gramática e depois pedia para que essa gramática fosse praticada até a sua perfeição? As aulas eram conversacionais? Com um foco maior na conversa e nas mensagens do que na gramática?
- 5- Você acha que o inglês que sabe hoje foi aprendido nessas aulas? Em caso negativo, como você chegou ao nível de inglês que tem hoje?
- 6- O que você lembra sobre suas experiências aprendendo inglês? Você lembra de alguma situação divertida ou embaraçosa enquanto aprendia? Como você se sente tentando comunicar-se em inglês?
- 7- Quais são as recompensas em aprender inglês como segunda língua?
- 8- Quais são (ou foram) as frustrações neste processo?
- 9- Você acredita que a aprendizagem de uma língua é um processo sem fim ou que aquele aluno que atinge o nível avançado chegou ao fim do processo de aprendizagem?
- 10- Você acredita que o ensino de gramática é necessário? Caso positivo, levando em conta o seu estilo de aprendizagem, você acha que a gramática deve ser o foco principal das aulas? Ou que a gramática pode ser aprendida incidentalmente, usando outras atividades não focadas especificamente na gramática?
- 11- Você acredita que para se aprender bem a língua inglesa seria necessário viver por um período em um país que tenha o inglês como língua oficial, como os EUA ou Inglaterra?
- 12- Se lhe fosse dada a tarefa de criar um método de ensino de inglês, com o qual você aprenderia a língua, que características você incluiria nesse método?
- 13- Nota do TOEFL?

Anexo B – Roteiro entrevista final

1. Você gostou de realizar as tarefas propostas? Por quê?
2. Você encontrou diferenças entre a abordagem usada nas aulas online e as aulas que teve presenciais? Quais?
3. Você se sentiu motivado em continuar com aulas online ou prefere as aulas presenciais? Por quê?
4. Você acha que suas experiências com a tecnologia influenciaram a sua opinião? Por quê?
5. Você sentiu falta de explicações e práticas gramáticas durante as aulas?
6. Você sentiu falta de feedback após a realização das tarefas? Por quê?
7. Você recomendaria alguma mudança na abordagem das aulas?

Anexo C – Plano de Aula 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PLANO DE AULA Nº 01



TAREFA

Fale sobre seus sonhos, ambições e conquistas (Talk about dreams, ambitions and achievements)

PRÉ-TAREFA

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

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Dar aos alunos aproximadamente cinco minutos para que, individualmente, façam uma lista com quatro ou cinco sonhos, ambições ou conquistas das suas vidas. Chamar a atenção dos alunos para os tópicos que estão listados na tarefa.
- 2- Dividir os alunos em salas separadas, um para por sala, e pedir para que cada um fale para o seu colega sobre a sua lista, descrevendo seus sonhos, ambições e conquistas. Dar permissão para um aluno gravar a sala e pedir para que esse aluno lembre de gravar a conversa.
- 3- Alertar os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a lista do seu colega.

PLANEJAMENTO

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

RELATÓRIO

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

Anexo D – Folha alunos – Aula 1

TASK – Talk about your dream, ambitions and achievements

PRE-TASK

1) Match the words to the definitions below

an achievement

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

an ambition

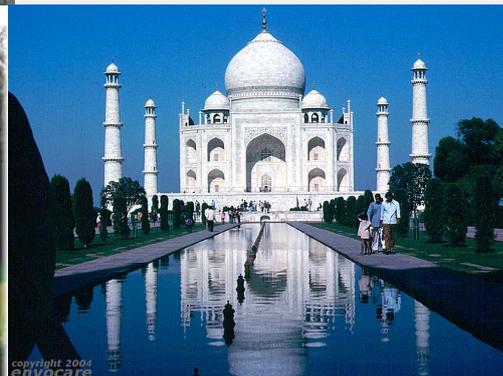
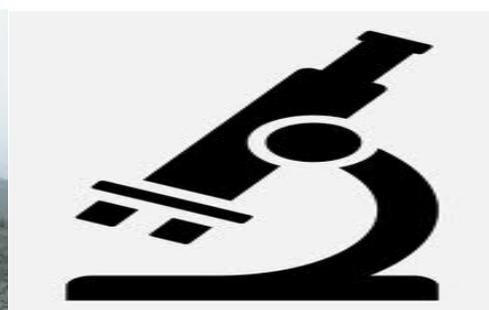
something you have done and you are proud of

a dream

something you want to do

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

- Bill
- Ralph
- Deb
- Ian
- Swati



TASK CYCLE

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

- job/school
- places you'd like to live in / visit
- something you'd like to own (a car, a house)
- money
- someone you'd like to meet / have met
- something you'd like to discover or invent
- marriage/children
- a sporting dream/ achievement
- something you have learnt / would like to learn

PLANNING: Spend a few minutes thinking about what you would like to say about your partner.

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

- Who has the most interesting or unusual ambition?

Which people have the same ambition?

Anexo E – Plano de Aula 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PLANO DE AULA Nº 02



TAREFA

Decidir como gastar o dinheiro de uma loteria (Decide how to spend lottery money)

PRÉ-TAREFA

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

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Os alunos, que agora fazem parte da comissão que decidirá em que organizações o dinheiro da loteria será investido, devem, primeiramente, trabalhar individualmente e decidir como o dinheiro (10 milhões) deve ser dividido entre as diferentes organizações.
- 2- Após decidirem individualmente como o dinheiro será investido, os alunos devem ser divididos em salas separadas, um par por sala, e contar uns para os outros como eles decidiram dividir o dinheiro. O par ou pequeno grupo deve chegar a um consenso de como dividir o dinheiro, pois terão que defender suas ideias perante o grande grupo. Dar permissão para um aluno gravar a sala e pedir para que esse aluno lembre de gravar a conversa.

PLANEJAMENTO

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

RELATÓRIO

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

Anexo F – Folha alunos – Aula 2

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

PRE-TASK

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

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

TASK CYCLE

TASK

- 1) You are going to present your own list of five things you'd hate to be without. You could include some of the following.
- furniture and ornaments
 - machines and technology
 - things of sentimental value
 - useful everyday objects
 - CDs or books
 - photos
 - clothes
 - jewellery
- 2) Work in pairs or small groups. Tell the other students about the objects on your list, and if you have the object with you, show it to the group. Answer any questions the other students have.

PLANNING

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

REPORT

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

Anexo G – Plano de Aula 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PLANO DE AULA Nº 03



TAREFA

Faça uma lista de coisas que você odiaria não ter (Make a list of things you'd hate to be without)

PRÉ-TAREFA

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

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Dar aos alunos aproximadamente cinco minutos para que, individualmente, façam uma lista com no mínimo cinco coisas que eles odiariam não ter. Falar para os alunos que essas coisas podem ser grandes ou pequenas, caras ou baratas.
- 2- Dar aos alunos mais cinco minutos para que façam anotações de como descrever essas coisas e a razão pela qual elas são importantes para eles.
- 3- Colocar os alunos em pares e pedir para que cada um fale para o seu colega sobre a sua lista, descrevendo o item e dizendo a razão pela qual é importante para ele/ela.
- 4- Alertar os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a lista do seu colega.

PLANEJAMENTO

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

RELATÓRIO

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

Anexo H – Folha alunos - Aula 3

TASK: Decide how to spend lottery money

PRE-TASK

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

St. Ambrosia

Area: 630km²
 Population: 250,000
 Unemployment: 15%
 Capital: Port Thomas (population 55,000)
 Climate: Warm – costal 18-30%
 Currency: St. Ambrosian dollars

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

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

St. Ambrosian Hotel and Tourism Association
 Needs SA\$ _____
 What for? _____

St. Ambrosian Sports Association
 Needs SA\$ _____
 What for? _____

University of St. Ambrosia
 Needs SA\$ _____
 What for? _____

International Petroleum Incorporated
 Needs SA\$ _____
 What for? _____

<p>St. Ambrosia Children's Hospital Needs SA\$</p> <hr/> <p>What for? _____</p> <hr/>
--

d) Which organisation says the following things?

- 1 – It will **provide** a social centre for the island.
- 2- There may be large **oil deposits** near the island.
- 3- Young people will no longer have to go abroad for their education.
- 4- It will bring in 50,000 tourists a year and create hundreds of jobs for local people.
- 5- It cannot get enough money from **foreign investors**.
- 6- It needs money for beds and **medical equipment** to help the poor.
- 7- It will help us to send a team to the Olympics.
- 8- It is **taking a risk** by **investing** in St Ambrosia.

TASK CYCLE

TASK

- 1) Work individually. You are on the lottery commission. Decide how you think the money should be divided between different organizations. Plan how you will justify your suggestions. Ask your teacher for any words or phrases you need.
- 2) Work in pairs or small groups. Discuss the best way to spend the money and agree together on a budget.

PLANNING

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

REPORT

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

Anexo I – Plano de Aula 4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PLANO DE AULA Nº 04



TAREFA

Encontre algo em comum (Find things in common)

PRÉ-TAREFA

- 5- Professor dá 3 minutos para os alunos lerem as instruções da pré-tarefa.
- 6- Ao final deste tempo o professor introduz o tópico e revisa as instruções com os alunos. Os alunos deverão ouvir duas conversas e completar a tabela (folha alunos) com as informações requisitadas.
- 7- O professor instruí os alunos que eles ouvirão a gravação duas vezes para completar a tabela e então toca a gravação.
- 8- A verificação do exercício é feita no grande grupo. A pré-tarefa então é ligada com o ciclo da tarefa com a seguinte frase: “Até aqui ouvimos outras pessoas falando sobre coisas que eles têm em comum, na próxima etapa da nossa aula, vocês falarão sobre esse mesmos tópico.”

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 4- O professor deve separar os grupos em pares tomando cuidado para juntar alunos que comumente não trabalham juntos.
- 5- O professor informa os alunos, em seus pares, terão que encontrar coisas que eles têm em comum e também algumas diferenças.
- 6- Primeiramente o professor aloca 5 minutos para que os alunos leiam os tópicos em suas folhas e pensem em perguntas relevantes que possam fazer para o seu par em relação aos tópicos.
- 7- O professor alerta os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a lista do seu colega.
- 8- O professor divide os alunos em salas separadas, um par por sala, e pede para que cada um encontre coisas em comum e diferenças entre eles. O professor também dá permissão para um aluno gravar a sala e pede para que esse aluno lembre de gravar a conversa.

PLANEJAMENTO

- 1- Dar aos alunos dez minutos para que planejem aquilo que irão falar para o resto da turma sobre a conversa na sala separada.

RELATÓRIO

- 1- Cada aluno deve relatar para o grande grupo a conversa que tiveram anteriormente com os colegas abordando aquilo que encontraram em comum com o seu colega e também se encontram alguma diferença.

Anexo J – Folha alunos – Aula 4

TASK – Find things in common

PRE-TASK – Listen to two conversations at a party. Which people already know each other and which people have just met? Which topics did they talk about? Choose from the topics below the table and complete it.

	Do they know each other?	Which topic did they talk about?
Conversation 1		
Conversation 2		

Family and home – people you live with? Married or single? Brothers and sisters? Extended family? Area you live in? Type of home?

Interests and tastes – sport, etc? Reading books/newspapers? TV/Radio? Computers/Internet? Shopping? Cinema/Theatre/Concerts? Music? Food? Travelling? Things you especially love/hate?

Work/Studies – previous job/studies? Aims and ambitions? Work or study?

Daily life – get up / go to bed? Mealtimes? Go out a lot? Evenings/Weekends? Housework? Transport? Childcare?

TASK - Work with a partner you don't normally work with. You are going to find what you have got in common and what differences there are between you. Choose at least six topics above to ask about. Think of relevant questions to ask. Ask your teacher for any words or phrases you need.

PLANNING – After interviewing your partner for about ten minutes, make some notes about the things you have in common and the differences in order to tell the whole group.

REPORT – Tell the class what you discovered. Which pairs have got the most/least in common?

Anexo L – Plano de Aula 5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PLANO DE AULA Nº 05



TAREFA

Fale sobre alguém que você admire (Talk about someone you admire)

PRÉ-TAREFA

- 1- O professor compartilha a tela do seu computador a qual exibe fotos de pessoas famosas (Mandela, Picasso) e também pessoas comuns mas com profissões importantes (professor, médico)
- 2- O professor pergunta para o grande grupo quantas pessoas eles reconhecem e por que são admiradas.
- 3- Os alunos então ouvem duas pessoas falando sobre alguém que elas admiram e os alunos devem identificar a pessoa, usando as fotos na tela compartilhada e fazer anotações das razões para essa admiração. Os alunos escutam a gravação duas vezes
- 4- A verificação do exercício é feita no grande grupo. A pré-tarefa então é ligada com o ciclo da tarefa com a seguinte frase: “Até aqui ouvimos outras pessoas falando sobre pessoas que eles admiram, na próxima etapa da nossa aula, vocês falarão sobre esse mesmo tópico. “

CICLO DA TAREFA

TAREFA

- 1- Instruir os alunos, com ajuda das instruções na folha dos alunos, que eles terão de dar, para o seu colega em pares, uma curta palestra sobre uma pessoa que eles admiram. Essa pode ser famosa ou não.
- 2- O professor aloca de 5-8 minutos para que os alunos pensem, individualmente, sobre essa pessoa e façam anotações. Caso decidirem por uma pessoa famosa, os alunos podem usar a internet para buscar informações mais específicas sobre essa pessoa.
- 3- Alertar os alunos de que eles devem ouvir os seus colegas com atenção, pois terão que falar para o grande grupo sobre a pessoa do colega.
- 4- O professor então divide os alunos em salas separadas, um par por sala, e pede para que cada um fale para o seu colega sobre a sua pessoa. Dar permissão para um aluno gravar a sala e pedir para que esse aluno lembre de gravar a conversa.

PLANEJAMENTO

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

RELATÓRIO

Cada aluno deve relatar para o grande grupo a conversa que tiveram anteriormente com os colegas abordando a pessoa que o colega escolheu e as razões para sua escolha.

FOLLOW-UP

- 1- Pedir para os alunos que produzam um texto sobre a pessoa que escolheram. Esse texto deve conter informações biográficas mais detalhadas, as conquistas dessa pessoa, o tipo de pessoa que ele/ela é, e a sua razão da admiração.
- 2- Os alunos devem seguir as instruções que estão presentes na sua folha.
- 3- O professor instruí os alunos que essa tarefa será atividade para casa e que eles devem enviar para o professor por e-mail.

Anexo M – Folha alunos – Aula 5

TASK – Talk about someone you admire

PRE-TASK

- a) Listen to two people talking about someone they particularly admire. Listen and note down details of each person's life.
- b) Listen again and note down why they admire each person.

TASK – You are going to give a short talk, similar to the ones on the recording, about a person you particularly admire (either personally or a famous person).

- a) Decide quickly who you will talk about. You will need to know some basic facts about the person's life.
- b) In pairs, tell each other about the person you admire.

PLANNING – Spend a few minutes making notes about what you want to say. Ask your teacher for any words or phrases you need.

REPORT – Take turns and tell the class about the person your partner chose. Be ready to answer questions any questions the class have.

FOLLOW UP: WRITING – Write a brief description of a person you really admire. Include information about the following:

- a) brief biographical details;
- b) the person's achievements;
- c) the kind of person he/she is;
- d) why you particularly admire him/her

Anexo N - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa busca analisar o processo do desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua (L2) em um ambiente online. As aulas online usarão a ferramenta de comunicação síncrona chamada Zoom e tem como estrutura o modelo da Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT). As aulas serão ministradas pelo próprio professor-pesquisador para que esteja imbricado em sua própria construção de dados, dando a essa pesquisa um caráter etnográfico.

Para esta análise, serão utilizadas cinco tarefas comunicativas, além de duas entrevistas. A primeira entrevista é realizada antes da execução das 5 tarefas e a segunda entrevista após as tarefas. Tanto as entrevistas como as tarefas serão gravadas para possibilitar a análise, que será realizada usando a Teoria da Complexidade como base teórica e as 10 características de um sistema dinâmico complexo.

A qualquer momento é possível solicitar ao pesquisador informações acerca do desenvolvimento dos trabalhos. Os resultados obtidos trarão informações relevantes aos estudos relativos ao desenvolvimento da língua inglesa como L2 em um ambiente online de comunicação síncrona utilizando a Aprendizagem Baseada em Tarefas mediada pelas tecnologias.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel e é orientada pelo Prof. Dr. Vilson Leffa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos do trabalho, da justificativa e dos procedimentos, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção.

Fui, igualmente, informado:

- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

O Pesquisador Responsável por esta pesquisa é Juarez A. Lopes Jr. Seu telefone para contato é (53) 98108-7777 e o e-mail: lopesjuarez@gmail.com.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa, ou seu representante legal, e outra com o pesquisador responsável.

Data 28 / 03 / 2019

Aluno:

Pesquisadora responsável: Juarez A. Lopes Jr.