

EMERGÊNCIA EM POTENCIAL DOS PILARES DA ABORDAGEM
COMPLEXA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (ACEAL) NO
LIVRO DIDÁTICO *WAY TO ENGLISH*

POTENTIAL EMERGENCE OF THE CORNERSTONES OF THE COMPLEX
APPROACH TO LANGUAGE TEACHING AND LEARNING (CALTL) IN
WAY TO ENGLISH TEXTBOOK

Claudio Fernandes Baranhuke Jr.¹

RESUMO: Neste artigo, objetivo de demonstrar a emergência em potencial dos pilares da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) – Linguagem como Sistema Adaptativo Complexo e Aprendizagem Multifacetada – no livro didático *Way to English* (Franco; Tavares, 2018). Para tanto, analiso alguns exercícios da seção *Language in Use*, identificando as concepções de linguagem e de aprendizagem, a fim de contrapô-las com os pressupostos teóricos-metodológicos adotados a priori pela coleção didática.

Palavras-chave: emergência; pilares; Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas.

ABSTRACT: In this paper, I aim to demonstrate the potential emergence of the cornerstones of the Complex Approach to Language Teaching and Learning (CALTL) – Language as a Complex Adaptive System and Multifaceted Learning – in the textbook *Way to English* (Franco; Tavares, 2018). To this end, I analyze some exercises from the *Language in Use* section, identifying the conceptions of language and learning in order to contrast them with the theoretical-methodological assumptions adopted a priori by the textbook collection.

Keywords: emergence; cornerstones; Complex Approach to Language Teaching and Learning.

¹ Doutorando, UFPR. Professor colaborador, UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais sempre se preocupou com o desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino de línguas (Brown, 2001; Larsen-Freeman; Anderson, 2011; Richards; Rodgers, 2014). No princípio, o sucesso dos modelos de ensino, de acordo com Richards e Rodgers (2014), vinculavam-se a “bons métodos/abordagens” e/ou a “bons professores”. No entanto, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, teóricos de cunho crítico, como Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), argumentaram que um “bom” método/abordagem ou um professor “perfeito” não resolveriam todas as questões atreladas ao ensino, visto que ao se enfatizar somente questões metodológicas e profissionalizantes, deixava-se de lado dois agentes fundamentais do fenômeno, o aluno e o contexto.

Um dos caminhos tomados para suprir tal lacunas foi a criação da chamada *Pedagogia do Pós-Método* (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994), a qual inseriu na narrativa da área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais os conceitos de *senso de plausibilidade* (Prabhu, 1987), de *praticidade, particularidade e possibilidade* (Kumaravadivelu, 1994, 2001) dos contextos imediatos de ensino.

Todavia, Larsen-Freeman (1997), inserida na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) na perspectiva da complexidade, tomou outro caminho e estabeleceu *insights* importantes – condições iniciais – para aquele fenômeno, os quais influenciaram posteriormente o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, que foi bifurcando-se até desencadear, em 2011, na *Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas*, a ACEAL (Borges; Paiva, 2011).

A partir do estudo pioneiro de Larsen-Freeman (1997), diversos pesquisadores começaram a ponderar seus objetos de estudo na linguística aplicada a partir da ótica complexa/caótica, englobando assim questões biológicas, cognitivas, sociais, políticas,

culturais, afetivas etc. Kramersch (2008), por exemplo, advoga uma compreensão ecológica das teorias de ASL. Paiva (2014), por outro lado, (re)penha fractalmente o processo de ASL. Borges (2016), por sua vez, sistematiza a discussão da linguagem como sistema adaptativo complexo (Beckner *et al.*, 2009), aninhando as concepções clássicas de linguagem – Expressão do Pensamento, Instrumento de Comunicação e Interação – no desenvolvimento de um modelo dinâmico reflexivo de desenvolvimento da profissionalidade de professores de línguas.

De posse das contribuições trazidas à baila, somadas aos trabalhos de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e de Silva e Borges (2016), busco, nesta reflexão, evidenciar a *emergência em potencial* dos pilares da ACEAL – Linguagem como Sistema Adaptativo Complexo e Aprendizagem Multifacetada – em uma seção, de uma unidade, do livro didático *Way to English* (Franco; Tavares, 2018) por meio de análise contrastiva de fundamentação teórica. Para tanto, baseio-me principalmente em Borges e Paiva (2011), Borges (2015), Baranhuke Jr. e Borges (2019) e Baranhuke Jr. (2021).

Em relação à estrutura deste artigo, ele é dividido em quatro seções, além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*. Primeiramente, na seção um, trato da teoria da complexidade e dos sistemas adaptativos complexos. Em seguida, reflito sobre a ACEAL. Posteriormente, discuto sobre o livro didático *Way to English* e sua fundamentação teórica-metodológica. Para, finalmente, apresentar a emergência em potencial dos pilares da ACEAL no livro didático *Way To English*.

TEORIA DA COMPLEXIDADE E SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

A teoria da complexidade (TC) – ou, como alguns teóricos preferem chamar, pensamento complexo, paradigma da complexidade, ciência da complexidade –, pode ser considerada, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), tanto uma metáfora conceitual, quanto uma metateoria (Larsen-Freeman, 2017). Nessas perspectivas, o

termo complexo foge do senso comum, enquanto sinônimo de difícil, e se remonta a sua etimologia latina, *complexus*, que significa “tecido em conjunto”; em outras palavras, muitos elementos e/ou agentes que se relacionam em um determinado sistema. Ainda, a TC seria um conglomerado de teorias de diversas áreas científicas, por exemplo, a cibernética, a geometria fractal, a meteorologia, a neurociência etc., que se fazem necessárias para o maior entendimento de um fenômeno caótico.

Em harmonia a Holland (1995) e Silva e Borges (2016), a TC dedica-se ao estudo dos mais diversos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), os quais são caracterizados pela adaptabilidade e complexidade, como o próprio nome sugere, além da: dinamicidade; sensibilidade; não-linearidade; imprevisibilidade; caoticidade; abertura; auto-organização e emergência. Discuto sucintamente essas características, a seguir, apoiando-me principalmente em Larsen-Freeman e Cameron (2008), Silva e Borges (2016) e Baranhuke Jr. (2021).

A *dinamicidade* é uma propriedade fundamental dos SACs, gerada pela alta *sensibilidade* dos sistemas às várias interações locais entre os muitos agentes, os quais agem e reagem entre si constantemente. Durante esse processo dinâmico, os componentes do sistema trocam energia, informações, experiências com o meio e se transformam. Nesse sentido, não há início nem fim, mas uma constante interação.

Devido à alta *sensibilidade*, um SAC pode tornar-se *não-linear e imprevisível*. Consoante a Larsen-Freeman (1997, p. 143), “um sistema não linear é aquele no qual o efeito é desproporcional à causa”. Assim sendo, pequenas interferências nos sistemas podem ocasionar grandes mudanças (efeito borboleta), ou levá-lo a um estado de *caos*, ao passo que grandes perturbações podem ser irrelevantes. Ademais, os SACs são *abertos* ao acréscimo ou decréscimo de agentes, mudando sua trajetória comportamental como forma de reação. Dois processos comportamentais basilares dos SACs são a *auto-organização* e a *emergência*. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 58) explicam que “auto-organização e emergência são formas alternativas de se falar sobre

a fonte de alterações de fase no comportamento de sistemas complexos”, ou seja, a linguagem utilizada para explicar alterações nos SAC.²

Após essas considerações sobre os Sistemas Adaptativos Complexos, compreendo que o ensino-aprendizagem de língua inglesa, meu objeto de estudo, é um grande SAC moldado pela adaptação, complexidade, dinamicidade, sensibilidade, não-linearidade, imprevisibilidade, caoticidade, abertura, auto-organização e emergência, o qual aninha outros sistemas, ou seja, todas as características dos SAC estão presentes na sala de aula de língua inglesa, como já demonstrado por Borges e Paiva (2011).

ABORDAGEM COMPLEXA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Segundo a leitura de Baranhuke Jr. e Borges (2019) sobre as origens da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL), ela foi criada no ano de 2011, no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, pelas pesquisadoras propositoras Elaine Ferreira do Vale Borges e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, as quais de posse das contribuições da Teoria da Complexidade (TC) e da Linguística Aplicada Complexa, desenvolveram um *modelo em ação* para o ensino e aprendizagem complexo de línguas.

No texto basilar da ACEAL (Borges; Paiva, 2011), as autoras, primeiramente, mencionam um histórico sobre as abordagens de ensino de línguas, bem como uma ampla discussão sobre a linguagem, a aquisição de segunda língua (ASL) e sobre a natureza do ensino e aprendizagem na perspectiva dos SAC, para, então, apresentarem a abordagem.

Em conformidade a Anthony (1963, p. 63-64), uma abordagem de ensino de línguas seria:

² Para a compreensão mais detalhada das características dos SAC, recomendo a leitura de Larsen-Freeman e Cameron (2008), Silva e Borges (2016) e Baranhuke Jr. (2021).

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

Isto é, uma abordagem de ensino de línguas seria a organização e/ou a definição teórica clara e precisa da visão de linguagem adotada (por exemplo, Expressão do Pensamento, Instrumento de Comunicação, Interação etc.) e da concepção de aprendizagem utilizada (por exemplo, Behaviorista, Associacionista, Construtivista, Sociointeracionista etc.).

A ACEAL, como ressaltam Borges e Paiva (2011), enquanto uma teoria de ensino de línguas (abordagem), define como seus dois pilares filosóficos de sustentação teórica: a Linguagem como Sistema Adaptativo Complexo (SAC) e a Aprendizagem Multifacetada, que explano, baseando-me em Borges e Paiva (2011), Borges (2015) e Baranhuke Jr. e Borges (2019).

Por um lado, em relação ao pilar da *linguagem*, a ACEAL entende-o como um SAC. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como “um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-cultural” (Borges; Paiva, 2011, p. 342), utilizado para a ação social.

Ainda, Baranhuke Jr. e Borges (2019, p. 141) afirmam que a linguagem

é constituída por uma rede de interligações manifestadas, essencialmente, via concepções clássicas de linguagem (Geraldí, 1984); ou seja, na dinamicidade de sua trajetória, toma forma ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, ora como interação, a depender da exigência e emergência do sistema linguagem em ação.

Em outras palavras, a linguagem é um sistema aberto constituído por outros sistemas abertos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo etc.), ao mesmo tempo que é incluída em sistemas abertos maiores (biológico, cognitivo, social, histórico, político, cultural, espiritual etc.), assumindo

diferentes padrões comportamentais (Expressão do Pensamento, Instrumento de Comunicação, Interação) historicamente desenvolvidos.

Por outro lado, no que tange ao pilar da aprendizagem, a ACEAL subentende ser a *Aprendizagem Multifacetada* (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015; Perreira; Borges, 2016), que se refere “à possibilidade de o professor utilizar diferentes [...] teorias de aprendizagem (proposições da psicologia da aprendizagem) em uma mesma aula a depender da emergência do sistema sala de aula em ação” (Baranhuke Jr.; Borges, 2019, p. 141-142); ou seja, o professor, a partir das respostas dos alunos, comporta-se de formas múltiplas, adaptando-se às necessidades Behavioristas, Associacionistas, Construtivistas, Sociointeracionistas etc., de aprendizagem dos alunos.

Além dos dois pilares típicos de uma abordagem de ensino de línguas – no sentido Anthonyano –, a ACEAL, em consonância a Borges e Paiva (2011), ainda elenca, além dos pressupostos teóricos complexo já propostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008) – conectividade em todos os níveis, dinamicidade da linguagem, coadaptação em sala de aula e centralidade na aprendizagem –, os agentes destacados na sequência.

A aquisição de segunda língua é um SAC, que varia no espaço/tempo e se constitui de teorias heterogêneas, emergindo em ação de forma ambientalista (Behaviorismo, Aculturação, Conexionismo), e/ou nativista (Gramática Universal, Compreensão), e/ou interacionista (Interação, Lingualização, Sociocultural), e/ou subjetiva (Identities, Crenças, Emoções) e/ou corporal (Sociocognição). O professor, através de sua metodologia (senso de plausibilidade) e de sua sensibilidade, é capaz de gerenciar a dinamicidade do sistema sala de aula. A ênfase do ensino é, *a priori*, no desempenho real e personalizado da linguagem de cada estudante, acarretando o desenvolvimento de diversas competências, *a posteriori*, na trajetória do sistema. A unidade de ensino são os gêneros textuais³, que além de contextualizarem e materializarem a linguagem,

³ Para a perspectiva complexa, o trabalho com gêneros da linguagem pode ser feito mesmo com a utilização de pressupostos teóricos aparentemente opostos e divergentes ao Sociointeracionismo.

possibilitam também o trabalho com as habilidades linguísticas clássicas (leitura, escrita e oralidade) e também com os conhecimentos linguísticos (*grammaring*). O planejamento adotado é o Semiótico-Ecológico; primeiramente, semiótico, pois se trata de um planejamento de ensino de línguas; ecológico, visto que se apresenta em ação de variadas formas (Estrutural, Funcional, Procedimental etc.), somando forças centrípetas (normatividade) e centrífugas (criatividade) ao mesmo tempo. Os personagens envolvidos no ensino e na aprendizagem possuem identidades fractalizadas e organizam-se autopoeticamente; ou seja, eles, enquanto seres vivos, constroem-se e são construídos (processos autopoieticos) fractalizadament⁴ na relação subjetividade-meio-alteridade. Aquilo que o meio propicia com valoração ao indivíduo, as *affordances*, devem ser estimadas e levadas em consideração, uma vez que têm potencial para “facilitar” ou “dificultar” o processo de aprendizagem dos alunos.

O LIVRO DIDÁTICO *WAY TO ENGLISH* E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O livro didático *Way to English – for Brazilian Learners* é de autoria de Cláudio Franco, juntamente com Katia Tavares, ambos professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2018, a coleção, em sua segunda edição pela editora Ática, foi submetida ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando-se como uma das possíveis coleções a serem adotadas pelas escolas públicas brasileiras no quadriênio 2020-2023 para o ensino de língua inglesa.

⁴ O conceito de fractal advém dos estudos do matemático polonês Benoit Mandelbrot, na área da geometria fractal, a qual seria a “linguagem da natureza”; pois, como seus estudos demonstram, sistemas naturais tendem a apresentarem, dentro de seus limites físicos, estruturas recursivas autossimilantes, que ao serem ampliadas, continuam a exibir o mesmo formato, isto é, a forma do todo está nas partes e a forma das partes está no todo.

A coleção, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conta com um livro do aluno e com um manual do professor, para cada um dos anos finais do ensino fundamental; ou seja, os sextos, sétimos, oitavos e nonos anos da educação básica. Os livros dos estudantes, de modo geral, contam com oito unidades, divididas em quatro blocos de duas unidades cada. Já, o manual do professor é uma versão corrigida do livro do aluno, mais a fundamentação teórico-metodológica.

Em consonância com os autores da coleção, os “diferenciais” dos livros organizam-se em cinco pontos principais, os quais: 1) coleção de acordo com a BNCC; 2) grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social; 3) uso da língua inglesa em diversas práticas sociais e desenvolvimento das quatro habilidades; 4) ênfase na formação do leitor crítico; 5) ensino da língua sempre articulado com as demais disciplinas do currículo.

Em relação à visão teórica utilizada pelos livros, encontro nos manuais do professor, na seção *Pressupostos Teóricos-Metodológicos*, a visão de linguagem e de aprendizagem adotada pela coleção – pilares de uma abordagem no sentido Anthonyano. Para Franco e Tavares (2018, p. V), seus livros contam com “uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 1986)”, junto de uma “perspectiva socio-histórico-cultural” Vygotskyana de aprendizagem (Franco; Tavares, 2018, p. V). À vista disso, na coleção *Way to English*, há o uso, mesmo sem referência explícita, daquilo que Richards e Rodgers (2014) chamam de *Instrução Baseada em Textos (IBT)* e Richards (2015) de *Ensino Baseado em Gêneros (EBG)* – que no Brasil costuma-se nomear de *Abordagem Baseada em Gêneros (ABG)*⁵, visto que nessa abordagem há a adoção da visão Bakhtiniana de linguagem e da percepção Vygotskyana de aprendizagem (Richards; Rodgers, 2014; Richards, 2015).

⁵ É importante demarcar que há diferentes perspectivas para o estudo dos gêneros da linguagem. Segundo Hyon (1996) e Ramires (2005), existe a linha russa (Bakhtin, 1999), a linha genebrina (Schneuwly; Dolz, 2004) e a linha norte-americana (Swales, 1990; Bazerman, 1994), logo, os pressupostos teóricos podem variar.

A IBT ou EBG (doravante ABG), como explicam Richards e Rodgers (2014), nasce atrelada aos estudos australianos sobre a linguística sistêmico-funcional. Nessa abordagem, a linguagem é vista como interação discursiva, a qual toma forma via gêneros discursivos. Nesse contexto, a aprendizagem é entendida como um processo sócio-histórico-cultural de construção de conhecimentos, mediado por artefatos culturais, que servirão de andaime e atuarão na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos. Em linhas gerais, aprender uma língua, por meio da ABG, significa ser capaz de compreender (ler e ouvir) e produzir (falar e escrever) os mais diversos gêneros discursivos orais e escritos – fato esse que interpreto como o desenvolvimento da *competência metagenérica* (Koch, 2004; Oliveira, 2013)⁶.

POSSÍVEL EMERGÊNCIA DOS PILARES DA ACEAL NO LIVRO DIDÁTICO *WAY TO ENGLISH* EM AÇÃO

Como ressaltai, uma abordagem de ensino de línguas fundamenta-se em dois pilares teóricos, um que trata da natureza da linguagem e outro que lida com a essência da aprendizagem. Dessa forma, a ACEAL defende que a linguagem é um SAC responsável pela Expressão do Pensamento, pela Instrumentação Comunicativa e pela Interação; enquanto a aprendizagem pode exibir retrospectivamente em sua trajetória comportamental, faces Behavioristas, Associacionistas, Construtivistas, Sociointeracionistas, entre outras.

Por sua vez, o livro didático *Way to English* adota a Abordagem Baseada em Gêneros (ABG), a qual considera teoricamente a linguagem enquanto Interação Discursiva e a aprendizagem como um processo sócio-histórico-cultural de construção

⁶ Competência da linguagem que permite interagir adequadamente ao possibilitar o reconhecimento e a produção de diferentes tipos de gêneros da linguagem (Koch; Elias, 2009; Oliveira, 2013).

de conhecimentos, ou seja, baseada no Sociointeracionismo (Torres; Alves, 2018; Santos; Góis, Aranha, 2018; Coutinho, 2021; Vieira; Szundy, 2022).

De posse dessas reflexões, analiso os exercícios da seção *Language in Use*, da primeira unidade, do livro didático *Way to English*, do sexto ano. A unidade um é nomeada “Olá” (*hello*) e tem por objetivo: 1) aprender a usar cumprimentos e apresentar pessoas; 2) aprender a usar pronomes pessoais do caso reto; 3) aprender a forma afirmativa do verbo ser/estar; 4) explorar pôsteres motivacionais; 5) estabelecer conexões com história e geografia (Franco; Tavares, 2018). Escolhi essa unidade e esse ano pois eles representam o início da jornada de ensino-aprendizagem proposta pela coleção. Além disso, a seleção da seção *Language in Use*, como objeto de análise, se dá porque, particularmente, considero que os livros didáticos utilizam o texto como pretexto para o ensino da gramática, não dos gêneros. Desse modo, reflito agora se os fundamentos que embasam as atividades são condizentes com os pilares da ABG (*Linguagem como Interação e Aprendizagem Sociointeracionista*), adotada pelo livro didático ou se há certa dinamicidade de pressupostos teóricos, o que caracterizaria, na verdade, uma visão mais próxima da complexidade da linguagem e da aprendizagem – pilares da ACEAL – entre o que se propõem e o que se faz.

Percebo no início da seção, através de seu subtítulo (cf. Figura 1), o trabalho com dois itens gramaticais: os pronomes pessoais do caso reto (*subject pronouns*) e o verbo ser/estar na forma afirmativa (*verb to be: affirmative form*). Em seguida, é apresentado um gênero textual, uma tirinha (*comic strip*), com algumas questões. O primeiro exercício é uma atividade de identificação e correlação de ações realizadas nos quadrinhos com suas “traduções” e o segundo, uma atividade de ligação da situação comunicativa (em português), com suas expressões equivalente (em inglês).

Figura 1 – *Language in Use*: início e exercícios 1 e 2**Language in Use****Subject Pronouns/Verb to be: affirmative form**

Read the comic strip below and do exercises 1-3 in your notebook.



Available at: <<http://garfield.com/comic/1978-06-19>>. Accessed on: November 30, 2017.

- 1 Em qual quadrinho acontece cada ação descrita abaixo? Escreva 1, 2 ou 3 em seu caderno.
 - a. Garfield apresenta-se e apresenta seu dono. 2
 - b. Jon apresenta-se e apresenta seu animal de estimação aos leitores. 1
 - c. Jon diz que o objetivo dos personagens da tirinha é entreter os leitores. 3
 - d. Garfield pensa apenas em ser alimentado. 3
- 2 Correlacione as colunas abaixo. Escreva as respostas em seu caderno.

a. Jon e Garfield cumprimentam o leitor com	IV	I. "this is my cartoonist, Jon."
b. Jon revela sua profissão em	III	II. "this is my cat, Garfield."
c. Jon apresenta Garfield em	II	III. "I'm a cartoonist."
d. Garfield apresenta Jon em	I	IV. "Hi, there."

Fonte: Franco e Tavares (2018, p. 30).

Ao inserir um gênero textual, logo após o título e o subtítulo, antes de qualquer exercício, sou levado a considerar que o ensino dar-se-á de maneira contextualizada e que o foco residirá no desenvolvimento do gênero, como é proposto pela ABG. Entretanto, o gênero utilizado nessa parte – tirinha – não é o gênero em estudo proposto pela unidade – pôster motivacional – tanto nos objetivos quanto nas seções Leitura (*Reading*) e Escrita (*Writing*). Por conseguinte, identifico, mesmo que sutilmente, que a ênfase da seção reside no desenvolvimento da competência linguística, a qual, de acordo com Oliveira (2007), busca munir os estudantes com conhecimentos gramaticais formais da língua, fato esse que já se distancia da competência desenvolvida pela ABG *a priori*, a competência metagenérica. Vale a pena destacar que as diferentes perspectivas

de trabalho com os gêneros da linguagem não propõem a eliminação e/ou ruptura com aspectos formais no ensino-aprendizagem da língua, mas, sim, sua realocação historicamente centralizada, para uma posição mais incidental e relacional ao gênero em estudo. No caso em análise, o trabalho com o gênero é pretexto para o ensino de questões linguísticas.

Por sua vez, ao analisar a finalidade dos exercícios 1 e 2 (cf. Figura 1) percebo a presença de atividades de decodificação linguística. Em outras palavras, o objetivo final da dinâmica é fazer com que o aluno compreenda a mensagem escrita transmitida por *Jon e Garfield*, fato que traduzo como a eclosão da teoria comunicativa de Jakobson, característica de uma da visão Instrumental de língua (Geraldi, 1984) e não Interacional. Portanto, há, no livro, a utilização de duas visões de linguagem, aquela adotada teoricamente pela coleção (Interação) e a proveniente da seção *Language in Use* (Instrumento de Comunicação).

A presença de duas concepções de linguagem incompatíveis entre si é um *fator em potencial* para a *emergência em ação* da visão de linguagem enquanto SAC, um dos pilares da ACEAL.⁷

Os exercícios três, quatro e cinco (cf. Figura 2) propõem atividades de reescrita de frases com o *verb to be* pelas suas formas contraídas. Essas tarefas são qualitativamente semelhantes, conseqüentemente, repetitivas. Elas têm por meta desencadear a memorização da forma contraída do verbo ser/estar na forma afirmativa (*verb to be: affirmative contracted form*). Assim sendo, as interpreto como atividades de natureza Behaviorista Thorndikeana (Behaviorismo de tentativas e erros, de repetição), as quais, como Paiva (2014, p. 15) estabelece, consideram que “[a] aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e

⁷ Para a complexidade, não há incompatibilidade teórica irreversível, ou seja, nenhuma percepção teórica é completa. Cada teoria atua como uma faceta diferente do mesmo SAC. Destarte, divergências, contradições, oposições e alteridades são elementos complexificadores do sistema, nem positivos, nem negativos, mas inerentes a eles.

automática por meio [da repetição] de estímulos e respostas”, logo, a prática repetitiva levaria a perfeição linguística, que seria a própria aprendizagem. Com efeito, está em jogo, no tocante a aprendizagem, duas visões teóricas distintas, a Behaviorista (dos exercícios 3, 4 e 5) e a sócio-histórica-cultural (dos pressupostos teóricos-metodológicos do livro), que analiso como *traços em potencial* de um ensino multifacetado.

A presença de duas concepções de aprendizagem incompatíveis entre si é um *fator em potencial* para a *emergência em ação* da concepção multifacetada da aprendizagem, outro pilar da ACEAL.

Figura 2 – Exercícios 3, 4 e 5

- 3 Replace the icons ★ with expressions from the comic strip above to complete the following sentences as in the example below. Write the answers in your notebook.

Example: a. “I am Garfield” is equivalent to ★. “I’m Garfield”.

b. “I am Jon Arbuckle” is equivalent to ★. “I’m Jon Arbuckle”.

c. “I am a cartoonist” is equivalent to ★. “I’m a cartoonist”.

d. “I am a cat” is equivalent to ★. “I’m a cat”.

e. “My name is Garfield” is equivalent to ★. “I’m Garfield”.


f. “My name is Jon Arbuckle” is equivalent to ★. “I’m Jon Arbuckle”.

- 4 Replace the icons ★ with the appropriate words to complete the following sentences about you. Write the answers in your notebook.


a. My name is ★.
Personal answer.

b. ★ a student. I’m/ am


b Get to know Garfield's friends and replace the icons ★ with the appropriate words to complete the following sentences below. Write the answers in your notebook.



a. I am Garfield.
(= I'm Garfield.)




c. It is Odie.
(= It's Odie.)




e. ★ are friends.
(= We're friends.) We

Language Note


Mr. → used for men (married or single)
Mrs. → used for married women
Miss → used for single women
Ms. → used for married or single women



b. ★ is Jon.
(= He's Jon.) He



d. She is Liz.
(= She's Liz.)



f. They are Mr. and Mrs. Arbuckle. (= ★ Mr. and Mrs. Arbuckle.) They're

Fonte: Franco e Tavares (2018, p. 30-31).

Por meio da análise contrastiva de fundamentação teórica realizada entre os pressupostos de linguagem e as conjecturas de aprendizagem adotados *a priori* pelo livro didático *Way to English* e as atividades da seção *Language in Use*, afirmo que há certa dinamicidade conjectural. Há a utilização de duas concepções de linguagem distintas, *Linguagem como Instrumento de Comunicação* e *Linguagem como Interação*. Da mesma forma, há o uso de duas concepções de aprendizagem, *Aprendizagem Behaviorista* e *Aprendizagem Sociointeracionista*.

Em uma perspectiva cartesiana, newtoniana e positivista do conhecimento, essa proatividade teórica é vista como inconsistência e/ou incoerência teórica, o que realmente pode ser o caso, visto que os autores da coleção e/ou os professores que adotem o livro podem não possuir uma posição complexa para com o ensino-aprendizagem de línguas, não compreendendo como agir perante tal configuração teórica. Entretanto, caso um desses agentes do sistema ensino-aprendizagem supracitados adotem uma postura complexa e teoricamente consistente, a configuração demonstrada nessa análise é extremamente favorável a uma práxis complexa.

A ACEAL, conforme afirmado anteriormente, é uma abordagem de ensino de línguas que *emerge em ação* por meio da interação constante entre diversos elementos de naturezas variadas. Dessa forma, a utilização teoricamente consciente do livro didático pode fornecer *condições iniciais* complexas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, tornando-se uma fonte importante de *affordances* para a prática.

Assim sendo, o livro *Way to English*, por possuir dinamicidade teórica, apresenta grande possibilidade para fazer emergir não só os pilares (Linguagem como SAC e Aprendizagem Multifacetada), mas, o todo da ACEAL, ao ser utilizado em sala de aula por professores que possuam consciência teórica e posicionamento complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, demonstrei a emergência em potencial dos pilares da Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas (ACEAL) – *Linguagem como Sistema Adaptativo Complexo e Aprendizagem Multifacetada* – no livro didático *Way to English* (Franco; Tavares, 2018), através do contraste entre as concepções teórico-metodológicas adotadas *a priori* pela coletânea didática (*Linguagem como Interação e Aprendizagem Socio-histórica-cultural*) e o que realmente é utilizado nas atividades da seção *Language in Use* (*Linguagem como Instrumento de Comunicação e Aprendizagem Behaviorista*).

Cheguei à conclusão de que o livro *Way to English*, por possuir diversidade teórica, apresenta grande possibilidade para fazer emergir não só os pilares, mas o todo da ACEAL ao ser utilizado em sala de aula por um professor que possua consciência teórica complexa. O próximo passo a ser dado em pesquisas futuras seria a análise de seções semelhantes em outras coleções didáticas, visando verificar se a configuração teórica é semelhante à da coleção *Way to English*.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BARANHUKE JR., C. F.; BORGES, E. F. V. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. 21, n. 47, 2019, p. 133-156.

BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of the social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101

BECKNER, C; BLYTHE, R; BYBEE, J; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W; ELLIS, N. C.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. (The "five grace group"). Language is a complex adaptative system. *Language learning*, v. 59, n. 1, 2009, p. 1-26. Disponível em: <<http://cnl.psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL.pdf>> Acesso em: 13 maio 2019.

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

BORGES, E. F. V. Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. In: GITSAKI, C.; ALEXIOU, T. (Eds) *Current Issues in second/foreign language teaching and teacher development: Research and Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 140-163.

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

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/ SEF, 2017.

COUTINHO, L. M. *Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2021.

FRANCO, C.; TAVARES, K. *WAY TO ENGLISH – for Brazilian Learners (Ensino Fundamental II) – 2. ed.* São Paulo: Ática, 2018.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 277-298.

- HOLLAND, J. H. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.
- HYON, S. "Genre in three traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly*, n. 30, p. 693- 722. 1996.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.
- KRAMSCH, C. Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching Journal*. 2008, p. 389-408.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006, p. 59-81.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, 2001 p. 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quartely*, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: The lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Eds.). *Complexity Theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 11-50.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 1997, p. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. *Techniques and principles in language teaching*. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *SITIENTIBUS (UEFS)*, v. 37, 2007, p. 61-74.
- OLIVEIRA, T. *Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos*. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEREIRA, L. S.; BORGES, E. F. V. Potencialidades da abordagem complexa no uso da coleção Alive! inglês Ensino Fundamental. In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, v. 1, 2016, p. 93-114.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990. p. 161-176.

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

RAMIRES, V. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. *Revista Investigações*, v. 18, n. 2, p. 1-28. 2005.

RICHARDS, J. C. *Key issues in language teaching*. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

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

SANTOS, F. B.; GÓIS, S. O.; ARANHA, M. B. R. Análise curricular do livro didático de língua inglesa Way to English for Brazilian Learners no 8º ano do ensino fundamental. *Littera Online*, v. 9, p. 285-297, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. 1ed. Curitiba/PR: Editora CRV, v. 1, 2016.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TORRES, R. O.; ALVES, R. C. B. A importância da leitura em língua inglesa: análise da abordagem dessa habilidade no livro Way to English for Brazilian Learners do 9º ano do ensino fundamental. *Anais Eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, v. 4, p. 528-540, 2018.

VIEIRA, B. G. B.; SZUNDY, P. T. C. O livro didático de língua inglesa no PNLD 2020: ideologias linguísticas (des)legitimadas na coleção Way to English for Brazilian Learners. *RILA*, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

Recebido em: 31/06/2023.

Aceito em: 20/09/2023.