

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 lacuna 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. Kramsch (2008), por exemplo, advoga uma compreensão ecológica das teorias de ASL. Paiva (2014), por outro lado, (re)pensa 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 cibernetica, 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, comprehendo 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 demostrado 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 comprehende 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 (Geraldi, 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 (Identidades, 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) fractalizadamente⁴ 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 autossemelhantes, 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 *Instituição 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 ressaltei, 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 equivalentes (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.

© 1978 PAWS, INC. All Rights Reserved.
Garfield, Jim Davis © 1978 PAWS, Inc. All Rights Reserved.
Dist. by Andrews McMeel Syndication

- 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, consequentemente, 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 Thorneikeana (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”

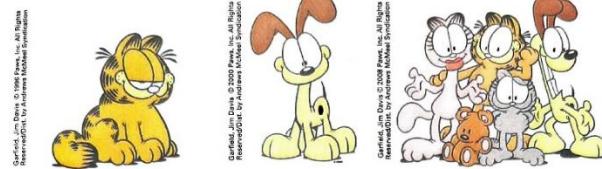
4 Replace the icons ★ with the appropriate words to complete the following sentences about you. Write the answers in your notebook.

a. My name is ★.

Personal answer.

b. ★ a student. I’m/I am

5 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.



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

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

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

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



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 possua consciência teórica e posicionamento complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, demostrei 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.
- BARANHUKE JR., C. F. Emergência em potencial...

- 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 Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001 p. 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 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.