

A COMPLEXIDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR¹

Tânia de Souza Lima

Resumo: Este artigo propõe um caminho para a compreensão da Competência Intercultural por professores de língua estrangeira (LE), tendo como base a Teoria da Complexidade, delineando aspectos fundamentais e condições para o desenvolvimento dessa competência. O trabalho está norteado por construtos como: teorias de aquisição e ensino-aprendizagem LE; a Teoria da Complexidade/Caos e a Abordagem Intercultural. Para tanto reviso autores como Paiva (2005, 2009, 2011), Larsen-Freeman (2007), Yokota (2005), Almeida Filho (1993), Lightbown & Spada (2006), Mendes (2008), Serrani (2005). Assim, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de LE como um sistema complexo pode contribuir para a construção da Competência Intercultural do professor.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de LE; Complexidade; Competência Intercultural.

Abstract: This article proposes a way for the understanding of Intercultural Competence of foreign language teachers based on the Complexity Theory, outlining key issues and conditions for the development of this competence. The paper is guided by constructs such as acquisition and foreign language teaching/learning theories, the Chaos/Complexity Theory and the Intercultural Approach. For that, I review some authors such as Paiva (2005, 2009, 2011), Larsen-Freeman (2007), Yokota (2005), Almeida Filho (1993), Lightbown & Spada (2006), Mendes (2008), Serrano (2005). Thus, understanding the process of foreign language teaching/learning as a complex system can contribute to the development of the teacher's Intercultural Competence.

Keywords: Foreign language teaching/learning; Complexity; Intercultural Competence.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões sobre questões relacionadas ao processo de aquisição/aprendizagem de línguas, seja materna (LM), estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Nas últimas décadas, muitos estudos têm sido desenvolvidos a partir de diferentes concepções de língua e de aprendizagem, passando por inúmeras teorias, modelos e hipóteses. No entanto, neste artigo será dada ênfase ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE).

Neste contexto, se analisarmos brevemente o nosso processo de aquisição/aprendizagem de uma língua ou a prática de muitos professores, não será difícil observar que das teorias que tentam explicar o fenômeno da

¹ Artigo originalmente apresentado à disciplina Aquisição de Segunda Língua, ministrada pelo Prof. Dr. Yūki Mukai no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB/IL).

aquisição/aprendizagem de LE (ainda que não seja a mais desejável atualmente) é a que privilegia a língua como “estrutura”, “formação de hábitos”. Esta concepção de língua e de aprendizagem centrada na forma, apesar de ainda ser bastante recorrente no ensino de LE, já não é a mais recomendada nas últimas décadas.

Faço referência à forma de se conceber língua(gem) para, então, tratar do ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade. Neste sentido, ressalto dois dos aspectos das discussões atuais que contrastam com esta perspectiva: a concepção de língua e o que significa aprender línguas. Ambos os fenômenos têm sido pensados de forma mais ampla e complexa. E, no sentido de ilustrar essa complexidade, trago outra questão bastante presente nos estudos recentes que trata sobre a natureza do *sujeito que aprende uma nova língua*. Noção esta desconsiderada pelas teorias tradicionais de aquisição/aprendizagem de LE. Nessa direção, destacam-se os estudos sobre a (des)construção da(s) identidade(s) dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua.

Deste modo, compreendo a língua(gem) e sua aprendizagem/aquisição segundo a visão de Coracini (2003), a qual chama a atenção para o caráter multifacetado da língua e do sujeito. Quando a autora trata da natureza da língua estrangeira, supera a visão de língua como somente *instrumento de comunicação*, ou seja, sem considerar seu caráter constitutivo da realidade social. Assim sendo, a língua carrega em si uma carga ideológica, independente da consciência do aprendiz, acarretando possíveis conflitos de sentidos (carga simbólica) entre a língua materna e a língua estrangeira.

Dessa forma, ao discutir tal concepção de língua(gem) é preciso considerarmos que o conceito de sujeito cartesiano, totalmente racional e autossuficiente, dá lugar à visão de sujeito perpassado pelo inconsciente, heterogêneo, logo constituído a partir de identidades igualmente heterogêneas e fragmentadas. Sob esta ótica é através da língua(gem) que essas identidades vão sendo construídas e reconstruídas ao longo da vida social do sujeito. Portanto,

não há como negar a complexidade inerente à própria língua e, conseqüentemente, à sua aprendizagem/aquisição. Neste sentido, Coracini corrobora tal argumento quando afirma que

Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que, pouco a pouco, vão construindo e alterando a subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 154).

Esta compreensão que considera as variantes individuais evidencia o caráter complexo da língua e seu processo de aprendizagem/aquisição, o que é fundamental para situar a discussão aqui proposta. Assim, tratarei sobre questões envolvidas no contexto de ensino-aprendizagem de LE e, especificamente, as competências a serem desenvolvidas pelo professor, enfatizando a Competência Intercultural.

As competências do professor têm sido contempladas de forma significativa no cenário das discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas. Neste contexto, a Competência Intercultural (doravante CI) ainda figura timidamente nos construtos que tratam especificamente das competências do professor. Este ainda constitui-se um termo mais comum quando se fala a partir da perspectiva do aprendiz de LE. No entanto, destaco aqui a importância da CI devido à necessidade de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de LE num sentido mais amplo, que consiga abarcar diversos aspectos dentro da sua complexidade, como questões subjetivas individuais, crenças sobre língua e aprender línguas, diferenças culturais, dentre outros.

E justamente por valorizar o *significado* em detrimento da *forma* com relação à língua, que prefiro usar neste texto o termo *ensino-aprendizagem*. Primeiro, pelo fato de que as discussões serão conduzidas em torno ao contexto formal de aprendizagem, respeitando, portanto, a distinção entre aquisição e aprendizagem feita por Krashen (1981), que considera o contexto como sendo peça fundamental para tal diferenciação. Assim, este autor considera que a

aquisição ocorre em contexto real de uso da língua-alvo, ou seja, quando a língua é utilizada pela comunidade em questão. Ao passo que a *aprendizagem* ocorre em contexto formal mediado por um professor, em que a língua não é utilizada pela comunidade externa à instituição de ensino.

No entanto, o principal motivo para a opção pelo termo *ensino-aprendizagem* (como palavra composta) é o fato de considerar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto a partir de uma perspectiva dialógica, uma vez que um não existe sem o outro, logo é preciso evidenciar muito mais o *significado* que a *forma*.

Ainda em tempo, aproveito pra esclarecer sobre a distinção entre Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE), de forma que L2 refere-se a uma língua adquirida em contexto de imersão, enquanto LE está relacionada à língua que se aprende em sala de aula num contexto onde não é falada pelos demais membros da comunidade (ELLIS, 1994).

Com base nestes pressupostos, pretendo delinear um dos caminhos para a compreensão do desenvolvimento da Competência Intercultural do professor de línguas, tomando como ponto de partida a teoria da Complexidade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim sendo, este artigo se propõe a responder alguns questionamentos como: a) *Qual o papel das teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua para o desenvolvimento da CI?* b) *Como pensar o ensino-aprendizagem de línguas a partir do paradigma da Complexidade?* c) *Como se configura a Competência Intercultural do professor de línguas?* d) *Em que medida a teoria da Complexidade pode ser relacionada à construção da CI do professor de línguas?*

Este trabalho se baseia na concepção da Teoria da Complexidade no ensino de línguas e da Abordagem Intercultural. Mas, antes de tratar especificamente da construção da CI, traçarei um breve panorama das principais teorias de aquisição e modelos de ensino-aprendizagem de LE. Em

seguida, apresentarei aspectos da teoria da Complexidade que contribuem para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de uma LE. Depois, apresentarei uma breve caracterização da CI e finalmente estabelecerei relações entre os tópicos apresentados.

2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO E MODELOS DE ENSINO DE LÍNGUAS: VISÕES FRAGMENTADAS

Como mencionado no início, são muitas as discussões em torno do processo de aquisição/aprendizagem língua e, já que não é objetivo deste trabalho esgotar tais discussões, serão destacados alguns aspectos das principais teorias e a sua relação com os modelos de ensino de línguas. Para melhor direcionar o foco do trabalho, comentarei sobre os modelos de ensino de forma intercalada às teorias de aquisição.

No início do século XX, os estudos sobre aquisição de línguas estavam baseados na psicologia comportamentalista/condutivista, sendo Skinner (1957) seu grande representante. No que se refere à aquisição de LE esta teoria influenciou no sentido de considerar a língua como produto da repetição, memorização, criação de hábitos, a partir de estímulos do ambiente – *input*. Esta teoria foi precursora do conhecido Método Audio-lingual (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994). E, como já comentado, esta concepção ainda se perpetua até os nossos dias, já que ainda é bem comum a prática de atividades focadas na repetição de estruturas. Nesta linha do comportamentalismo, destaca-se também a Análise Contrastiva de Lado (1957) e Weinreich (1953), que tinham como foco a comparação da LM e da LE no sentido de perceber possíveis erros dos aprendizes de LE, uma vez que consideravam que esses “erros” eram influenciados pela LM. (YOKOTA, 2005).

Ainda com relação à concepção de língua como estrutura/código, é importante incluir o método Gramática e Tradução, mesmo que este já se

constituísse uma prática antiga, logo sem relação aparente com nenhuma teoria.

Em contrapartida, surge a teoria mentalista de Chomsky (1959), a qual ressalta o caráter biológico da aquisição da língua (leia-se LM). Neste sentido, tal autor considera o processo de aquisição como uma atividade altamente criativa, afirma que o ser humano possui um dispositivo no cérebro responsável pela aquisição da língua (Dispositivo de Aquisição da Linguagem - DAL) e uma Gramática Universal (GU) que são ativados pelo *input* disponível. No âmbito da aquisição/aprendizagem de LE, estas ideias são adotadas por Corder (1967) considera que a aquisição de LE passa por um processo semelhante ao da LM, através de formulações e comprovação de hipóteses, admitindo a existência de um sistema inato e destacando o papel dos “erros”. (YOKOTA, 2005).

Outro modelo importante para os estudos sobre aquisição/aprendizagem foi o de Krashen (1977) evidencia, baseando-se nas ideias chomskianas, mecanismos através dos quais o aprendiz relaciona sua capacidade linguística com dados que possam atuar sobre tal capacidade. Este autor formulou cinco hipóteses: (1)Aquisição *versus* Aprendizagem; (2)Ordem Natural; (3)Input; (4)Monitor e (5)Filtro Afetivo. Dentre elas, destaco a Hipótese do Input a qual se refere à necessidade do aprendiz receber mensagens compreensíveis, porém com algum nível de dificuldade ($i + 1$) de forma que o aprendiz passa por um período de silêncio e só vem a falar quando se sente apto – *período silencioso*. (YOKOTA, op. cit.).

Estas ideias influenciaram de alguma forma na configuração das abordagens comunicativas, que ressaltam a capacidade criativa do indivíduo no processo de aprendizagem LE, além de superar as concepções de aprender e ensinar línguas como formação de hábitos (CORACINI, 2003).

A partir de uma ótica diferente, Schumann (1978) destaca como condição essencial para a aquisição² de L2 uma maior integração à comunidade de fala da língua-alvo *sem* interferências afetivas, já que ele considera que quanto mais é o contato do aprendiz com a cultura do outro, maior será o seu sucesso no processo de aquisição. A esse processo, o autor denominou “aculturação”. Apesar de Schumann não ter se referido exatamente à aprendizagem em contexto formal de LE, é possível identificar alguma influência no sentido de ressaltar a importância do envolvimento cultural em tal processo.

A partir deste pequeno recorte sobre as diferentes visões do processo de aquisição/aprendizagem, podemos perceber que cada uma delas apresenta aspectos coerentes e válidos, porém, ainda de forma restrita. Assim sendo, elas acabam por se constituírem fragmentadas no sentido de explicar o processo de aquisição de uma língua, embora complementem umas às outras. Portanto, é neste contexto que emergem as discussões sobre a necessidade de se pensar as inúmeras faces constituintes do processo de aquisição e de ensino-aprendizagem de outra língua.

3. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

As pesquisas em Linguística Aplicada têm reafirmado cada vez a natureza transdisciplinar desta ciência, mostrando a possibilidade e a necessidade de se recorrer a diferentes áreas para responder a questões sobre a linguagem. E é justamente nessa direção que trazemos à tona a relação entre a teoria da Complexidade e a aquisição/aprendizagem de línguas.

Não existe *uma* teoria da Complexidade. Na verdade, essa teoria é resultado de estudos em diversas áreas, o que de certa forma reafirma a

² Uso somente o termo *aquisição* pelo fato de Schumann considerar explicitamente que a aquisição só acontece em contexto real de fala da língua-alvo, logo não seria coerente mencionar *aprendizagem* (contexto formal, mais distantes dos falantes da língua-alvo)

necessidade de se estender os horizontes ao tentar explicar algum processo ou sistema.

Em Paiva (2011), podemos ter um breve panorama sobre as diferentes descobertas a partir do paradigma da complexidade. A saber:

Em *matemática*, Poincaré (1921) demonstrou que mesmo os sistemas cujos comportamentos são bem conhecidos exibem comportamentos indeterminados e Mandelbrot (1982) comprovou, com a geometria fractal, como as características do todo se reproduzem nas partes em alguns fenômenos. Em *meteorologia*, Lorenz (2001) cunhou a metáfora do efeito borboleta para representar a noção da dependência sensível às condições iniciais na teoria do caos, ou seja, a idéia de que pequenas alterações no sistema podem provocar enormes consequências. Em *química*, Prigogine (1984) demonstrou o papel das estruturas dissipativas em sistemas termodinâmicos e nos ofereceu o conceito de auto-organização. Em *biologia*, Maturana e Varela (1987) desenvolveram o conceito de sistema autopoietico, compreendido como um sistema que exhibe uma característica de auto-estruturação que produz organizações continuamente. (PAIVA, 2011, p. 1, grifos meus).

Como podemos observar, o paradigma da Complexidade está presente nas mais diferentes áreas. Dos estudos citados, destaco a teoria do Caos, que chama a atenção para as condições iniciais de um determinado processo, onde pequenas alterações podem causar grandes consequências – o famoso *efeito borboleta*. É importante destacar que apesar da denominação *caos* nos remeter a desordem, o próprio Lorenz (1993) esses sistemas aparentemente caóticos parecem ser aleatórios, mas não o são, chamando-os de *determinísticos*. O autor considera que “embora esses sistemas sejam deterministas, ou seja, previsíveis em curto prazo, seu comportamento de longo prazo é caótico e imprevisível” (PAIVA, op. cit.).

Tal ideia foi uma das bases para que Larsen-Freeman (1997 *apud* PAIVA, 2011) relacionasse as características da complexidade/teoria do caos com o sistema da linguagem e o processo de aquisição de uma língua. A autora, então, evidencia o caráter dinâmico, complexo e não-linear da linguagem, sendo pioneira em trazer estas ideias para a Linguística Aplicada. De acordo com essa pesquisadora, a língua é um sistema natural, no sentido de este sistema ser dinâmico, complexo, não-linear, imprevisível, sensível a condições iniciais, às vezes caótico, aberto, auto-organizado, sensível a respostas, adaptativo e possui

atratores estranhos em forma de fractais (LARSEN-FREEMAN, 2007). De modo que “atrator estranho” é entendido como um determinado ponto ou conjunto de pontos de um sistema (dinâmico) que converge para outro ponto, isto é um comportamento imprevisível que pode caracterizar-se como temporário ou de longo prazo (LORENZ, op. cit.).

Neste caminho, Paiva (2009) evidencia a semelhança das características dos sistemas complexos/dinâmicos com o processo de ensino-aprendizagem de LE, inclusive chamando a atenção para a existência de *atratores estranhos*, isto é, mudanças ou acontecimentos inesperados, observando que

podemos prever que em contextos formais de aprendizagem os alunos vão ser capazes de memorizar regras e vocabulário, mas não podemos prever se todos eles vão adquirir a língua, isto é, se eles vão se engajar em práticas sociais da linguagem mediadas pela língua estrangeira. [...] O índice de mudanças, isto é, de aquisição, não é previsível e varia de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema de aquisição desse aprendiz. (PAIVA, 2009, p. 5).

Paiva (2005) propõe uma forma de representar o processo de aquisição/aprendizagem de línguas a partir do paradigma da complexidade, o qual denomina de *modelo fractal*. Segundo a autora, ressalta a importância de se pensar o ensino de línguas como “um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao ‘limite do caos’ [...], ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem” (PAIVA, op. cit.). Este modelo proposto, um sistema dinâmico, constitui-se de subsistemas igualmente complexos/dinâmicos representados em forma de fractais, a saber: Bio-cognitivo-afetivo, Input, Interação, Contexto sócio-histórico, Automatismo, Afiliação e Motivação. Como podemos observar na sua ilustração:



Figura 1: Modelo Fractal (PAIVA, 2005)³

Desse modo, a autora explica que no processo de aprendizagem de línguas

A conexão dos subsistemas [...] pode gerar períodos de estabilidade, entremeados por picos de mudanças. As turbulências causadas por alterações em um dos módulos desencadeiam efeitos nos outros elementos da cadeia. Como os sistemas complexos são adaptativos, após o caos, a ordem se restabelece, mas nunca igual à ordem anterior. Em outros momentos, entretanto, nada acontece, o que demonstra a imprevisibilidade dos sistemas complexos. (PAIVA, 2005, p. 28)

Através deste modelo, Paiva (2005) tenta superar as limitações das teorias já existentes para explicar o processo de aquisição/aprendizagem de línguas, compreendendo a sua complexidade, logo, considerando os diversos fatores que influenciam e modificam tal processo, melhor dizendo, tal *sistema*. É nessa direção que encaminho a discussão sobre a caracterização das competências do professor de línguas, especialmente, no sentido de buscar um entendimento sobre a construção da Competência Intercultural.

4. A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR

³ Esta ilustração está disponível no site da autora <<http://www.veramenezes.com/fractal2.html>>.

Antes de estabelecer uma compreensão do que denomino aqui de Competência Intercultural, são necessárias breves considerações sobre o termo *competência* do ponto conceitual.

O termo competência será discutido aqui a partir da perspectiva da prática do professor de LE, corroborando o conceito de Almeida Filho (1993) quando afirma que as competências são capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. Tal ideia também está presente quando o mesmo autor ressalta no seu construto sobre a Operação Global de Ensino de Línguas que, dentre as competências, considera como a mais “básica” a *competência implícita*, uma vez que é constituída de intuições, crenças, experiências, principalmente no que se refere a concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma LE (ALMEIDA FILHO, op. cit.).

No entanto, em direção a uma caracterização da Competência Intercultural, evidencio as ideias de Basso (2008) que, por sua vez amplia as possibilidades do conceito acima proposto. De forma que a autora entende competência como

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõe sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive. (BASSO, 2008, p. 129).

Como podemos observar esta compreensão é um pouco mais complexa, já que prevê uma prática reflexiva, crítica a partir do conhecimento teórico do professor, das suas experiências e do seu contexto, no sentido de caminhar rumo a transformações no seu contexto de atuação.

Estabelecida esta compreensão do termo *competência*, podemos observar mais claramente que o foco aqui difere de outras concepções desenvolvidas nos estudos da linguagem. São exemplos clássicos: a dicotomia entre *competence* e *performance* proposta por Chomsky (1965), onde a competência trata-se do

conhecimento das regras linguísticas implícitas da LM do falante e, desempenho a sua produção; outro conceito importante é a *competência comunicativa* de Hymes (1972), que abarca o conhecimento linguístico, sociocultural e pragmático, isto é, condições de para o uso efetivo da língua (ELLIS, 1994).

O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes foi de suma para que se pensasse de forma mais ampla sobre o processo de aquisição e de ensino-aprendizagem de LE/L2. É importante ressaltar que este conceito constitui-se no precursor da *comunicação intercultural* que, por sua vez, é a base para delinear a Competência Intercultural do professor de LE. Assim sendo, este último conceito vai um pouco mais além do primeiro, de maneira que Bennet (1998) considera que o objetivo da comunicação intercultural seria de analisar possíveis dificuldades de interação, aumentando a eficácia na comunicação entre culturas. Neste contexto, a cultura de cada um exercerá papel fundamental em função das semelhanças e diferenças entre os sujeitos, considerando seus valores, ideias/ideais compartilhados, no sentido de facilitar a negociação de significado entre os interlocutores.

Assim, a necessidade de se pensar em uma abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas nasce justamente da prerrogativa da comunicação intercultural. Assim, é preciso buscar uma melhor compreensão do significado dessa abordagem, no sentido de construir competências que o permitam ao professor de LE atuar de maneira culturalmente sensível.

Nessa direção, compartilho das ideias de Mendes (2008), chama a atenção de que para compreendermos de forma global a Abordagem Intercultural faz-se levar em consideração as concepções de língua, o significado do que é ensinar e aprender e o objetivo do trabalho em sala. Com relação à concepção de língua, volto a evidenciar o seu caráter constitutivo no processo de construção da(s) identidade(s) e de ideologias, reafirmando uma visão dialógica, quando afirma que

Quando agimos como sujeitos que promovem a intersubjetividade e a interculturalidade, a língua assume uma importância fundamental como

elo que, ao mesmo tempo, aproxima, promove a interação e constrói os significados do nosso mundo, sempre de modo a fazer com que o processo de interação através da linguagem não seja um ato solitário. (MENDES, 2008, p. 70)

Portanto, se compreendemos a língua como mais do que um *mero instrumento de comunicação* e associamos ao conceito de competência do professor, características que vão além de um conjunto de saberes, podemos chegar a uma compreensão do significado de uma abordagem que se pretende Intercultural. Logo, a sala de aula deixa de ser um lugar de visões unilaterais, de choques culturais, passividade aos discursos reproduzidos pela sociedade e de homogeneização, da competitividade, para tornar-se, na visão intercultural um ambiente em que se busque valorizar, nas palavras de Mendes (2008):

Em lugar do choque e do conflito, a aceitação e a comunhão; em lugar da rejeição, a cooperação; em lugar da dificuldade de aprendizagem, a construção partilhada de experiências ricas em aprendizagem; em lugar do embate de forças, a negociação. Este é o modo pelo qual é possível fazer do ensino/aprendizagem de línguas um processo de difusão da interculturalidade. (MENDES, op. cit. p. 71).

Finalmente, a partir dos conceitos desenvolvidos até aqui, podemos caracterizar a Competência Intercultural do professor de LE como a capacidade perceber e compreender as diferenças culturais no contexto em que se atua, sendo que isso vai além do conhecimento das regras sócio-culturais dos sujeitos envolvidos a situação discursiva. É, principalmente, agir de forma a transpor preconceitos e estereótipos, no sentido de superar discursos marcadamente reprodutores de desigualdades sociais de toda e qualquer ordem, desenvolvendo uma postura de abertura para o diálogo, para a negociação de significados, logo, para uma reconfiguração das identidades em jogo num determinado contexto.

Nessa tentativa de apontar alguns caminhos que delineie condições básicas para o desenvolvimento da CI pelo professor de LE, valho-me das ideias de Serrani (2005) e Mendes (2008) as quais contribuem para a forma como esta é entendida neste estudo. É importante ressaltar que nenhuma delas menciona

exatamente o termo CI, embora as ideias sejam estão de acordo com o entendimento desta proposta.

Assim, a primeira autora, ressalta alguns pressupostos que considera importante para a formação do que denomina de *professor de língua como interculturalista*, são estes:

1 – os conceitos teóricos que subjazem às propostas de ensino da linguagem (língua materna, estrangeira, segunda língua); aos materiais didáticos; aos planos de aula etc., tratados nos cursos de formação ou utilizados em práticas docentes efetivas;

2 – as opções de política científico- lingüística, sócio-educacional e cultural possíveis, em contextos determinados de projetos de ensino de línguas previstos, planejados ou existentes;

3 – as atividades linguístico-discursivas concretas de professores e alunos – dentro e fora da sala de aula. (SERRANI, 2005, p. 20)

Apesar de concordar com a autora sobre a importância de todos estes aspectos, prefiro enfatizar o *campo teórico*, pois acredito ser bastante ao objetivo destas discussões. Serrani (*ibid.*) destaca questões teóricas como: a) estudos lingüísticos e discursivos (concepção de língua do material didático ou da própria prática); b) estudos das ciências sociais (noções de organização social); c) estudos da subjetividade (noção de sujeito); d) estudos teóricos da aprendizagem (concepção dos processos de ensino-aprendizagem); e e) estudos teóricos sobre práticas de linguagem específicas (o que é leitura, escrita, fala, etc.).

De forma um pouco mais geral, a segunda autora apresenta três princípios “para agir de modo intercultural”. O primeiro refere-se ao “modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta”. O segundo está ligado ao “modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossas experiências.”. E, o terceiro, fala sobre o “modo como interagimos, nos relacionamentos e dialogamos com o outro. (MENDES, 2008, p. 63-68).

Estas duas visões evidenciam aspectos que se complementam, uma vez que são constituídas desde uma perspectiva de ordem mais objetiva/teórica até uma questão de ordem mais subjetiva. A meu ver, tais visões garantem uma caracterização que corrobora os conceitos de competência do professor,

comunicação intercultural, culminando num melhor entendimento da Competência Intercultural do professor de línguas, especificamente.

5. TEORIA DA COMPLEXIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Acredito que já estamos no caminho no sentido visualizar a relação entre os argumentos da teoria da complexidade, o processo de ensino-aprendizagem e a compreensão e desenvolvimento da Competência Intercultural do professor de LE. Então, aqui retomaremos as questões levantadas inicialmente neste estudo, tentando montar esse mosaico, ou melhor, reconfiguramos os *fractais* deste *sistema*.

Da forma como a CI está é entendida, observamos o quão amplo pode ser este conceito, ou seja, os fatores envolvidos no sentido de compreender a sua complexidade e, principalmente, agir interculturalmente. Por isso, remonto-me às palavras de Serrani (2005) quando chama a atenção para a importância da base teórica que subjaz ao *professor interculturalista*. Aí reside a complexidade da CI, uma vez que o professor que se pretende intercultural precisa enxergar essa complexidade na concepção da língua em si mesma, do processo de aprender e ensinar uma língua e nas relações entre sujeitos de culturas diferentes. Neste contexto, é importante para o professor conhecer os diferentes modelos de aquisição e de ensino-aprendizagem de línguas, no sentido de atuar de forma mais consciente e autônoma. E, além disso, sempre buscar uma melhor compreensão das relações humanas, dos discursos reproduzidos pela sociedade, as diferenças culturais e a construção das identidades individual e social. Neste contexto, entendo cultura no seu sentido *micro*, e ressalto esta distinção entre o que é *social* e o que é *cultural* feita por Vívelo (1978),

Quando falo do cultural, estou me referindo aos códigos conceituais, a algo que esta na mente das pessoas. Quando falo do social, refiro-me à conduta, aos padrões desta, às regularidades na interação entre as pessoas como membros de uma sociedade. Portanto, os termos “organização social” ou “sistema social” referem-se às descrições das

pessoas em interação, enquanto que “cultura” refere-se a um conjunto de ideias de acordo com as quais as pessoas atuam. (VÍVELO, 1978, p 19, tradução livre).

Como podemos observar a CI está intimamente ligada à visão de mundo, do Outro do que é diferente nas relações sociais. O que significa dizer que, para o professor de LE constitua sua CI, faz-se necessário enxergar não só a sala de aula sob a ótica da complexidade, já que a mesma constitui-se num *subsistema* integrante de um *sistema complexo/dinâmico* mais amplo – a sociedade – e, por sua vez, também possui outros subsistemas – os fatores envolvidos direta ou indiretamente no ensino-aprendizagem de uma língua. Estes fatores são bem representados pelos “fractais” do modelo proposto do Paiva (2005), os quais respondem aspectos biológicos e sociais.

Neste caso, Lightbown & Spada (2006) complementam a proposição de Paiva ao mencionarem a influência de diversas *variáveis* dos aprendizes de LE/L2, a saber: Inteligência; Aptidão; Estilos de aprendizagem; Personalidade; Motivação e Atitude; Identidade; Crença; Idade⁴. Evidencio tais “variáveis”, pois elas reforçam a metáfora dos *atratores estranhos* estabelecidos pela teoria do Caos que, por sua vez, alteram determinado sistema, neste caso, a aquisição/aprendizagem de uma nova língua. Portanto, estes autores chamam a atenção dos professores de LE/L2 no sentido de não ignorarem as *diferenças individuais* dos alunos.

Na mesma direção, mas na perspectiva intercultural, poderíamos referir-nos a essas *variáveis*, como *diferenças culturais* presentes da sala de aula e fora dela. Acima de tudo, buscar compreender estas diferenças desenvolvendo atitudes de respeito, tolerância e negociação de significados dadas as *condições iniciais* de que fala Lorenz (2001 *apud* PAIVA, 2009), a carga simbólica da linguagem além do controle dos sujeitos na interação. E é justamente essa falta de controle que pode acarretar conseqüências nunca pensadas pelo enunciador,

⁴ Como não é o objetivo apresentar detalhes sobre cada variável, recomendo ao leitor conferir a obra original (Cf. referência).

daí a importância da capacidade de se comunicar de modo intercultural na busca por saber lidar com situações de conflitos linguísticos e culturais através de atitudes de respeito mútuo.

Portanto, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de LE como um *sistema complexo* constitui-se um passo importante para que o professor construa a sua CI. Entretanto, também é preciso estar consciente de que o próprio processo de construção desta e de outras competências configura-se como um *sistema dinâmico, não-linear, aberto, imprevisível, caótico, adaptativo*, enfim, sempre inacabado e sujeitos a *atratores estranhos*.

6. CONCLUSÃO

Tentei neste artigo mostrar, segundo as discussões evidenciadas, porque a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas sob a ótica da Teoria da Complexidade/Caos pode contribuir para a construção da Competência Intercultural do professor de LE, reforçando a importância do conhecimento das teorias e modelos de aquisição/aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de uma prática mais consciente e autônoma deste professor.

A partir do exposto, acredito que o professor de LE deveria cada vez mais perceber o papel transformador que ele possui, na medida em que passa a perceber as relações humanas, sociais e culturais de maneira mais crítica. É nisso que consiste a Competência Intercultural como caracterizada aqui. No entanto, é preciso ressaltar também que este estudo constitui-se em um dos caminhos possíveis para a compreensão e desenvolvimento da CI, uma vez que este ainda é um conceito que se encontra em construção e, portanto, é interpretado de diversas formas. Aqui reforço a sua relação com a Teoria da Complexidade por considerar que a CI se constitui no âmbito principalmente das atitudes, o que por sua vez está relacionado à complexidade das relações humanas. Assim, talvez estas articulações aqui apresentadas sirvam como pontos de partida para novos questionamentos e novos construtos no tocante ao desenvolvimento da Competência Intercultural.

Nestes termos, reforço as palavras de Coracini (2003, p. 149) quando ressalta que “A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração.” Logo, quando o sujeito aprende uma nova língua, ocorre uma espécie de “desarranjo subjetivo”. E é justamente neste contexto que a CI do professor de LE faz a diferença.

Assim, concluo fazendo minhas as palavras de Revuz (1998) quanto reflete sobre “Viver com as diferenças”, já que esse é o principal objetivo de se compreender a complexidade do ensino-aprendizagem de LE, logo a principal preocupação da Competência Intercultural. Portanto,

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ, 1998, p. 229).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 1993.
- BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In.: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. DA S. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.
- BENNETT, M. **Basic Concepts o Intercultural Communication**. Maine: Intercultural Press, 1998.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: **Language**, nº 35, 1959, p. 26-58.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 139-160.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. International. **Review of Applied Linguistics**, vol. 5, 1967. 161–170.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994 (Oxford Applied Linguistics).

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics. Select readings**. Londres: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. The Monitor Model for adult second language performance. In: M. Burt, H. Dulay.; M Finocchiaro (Org.). **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents, 1977.

_____. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. California: Pergamon Press, 1981. Disponível em <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html> Acesso em 15/09/2011.

Lado, R. **Linguistics across cultures, applied linguistics language teachers**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. L.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. In.: **Bilingualism: Language and Cognition 10(1)**, 2007, p. 35-37. Disponível em <<http://journals.cambridge.org>> Acesso em: 03/06/2011.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3. Ed. Oxford University Press, 2006.

LORENZ, Edward N. A essência do caos. Brasília, Editora Universidade de Brasília – Tradução de Cláudia Bentes David, 1996.

MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural. IN: MENDES, E.; SOUZA CASTRO, M. L. **Saberes em Português: Ensino e Formação docente**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

PAIVA, V. L. M, O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. 1. ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p. 23-36.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. Disponível em Disponível em <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 23/06/2011.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acessado em: 23/06/2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In. SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP, 1998, p. 213-230.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.). **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978, P. 27-50.

SERRANI, Silvana. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na aula de Língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

VÍVELO, F.R. **Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction**. Nueva York: Mc Graw-Hill, 1978.

WEINREICH, U. Languages in Contact: Findings and Problems. In: **Círculo Linguístico de Nova York**, nº 1. Nueva York, 1953.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. 1. ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p. 11-22.