**O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E DO
LETRAMENTO CRÍTICO**

*LANGUAGE TEACHING IN THE COMPLEXITY PERSPECTIVE AND CRITICAL
LITERACY*

Valéria Lopes de Aguiar Bacalá

Universidade Federal de Uberlândia

Cláudia Almeida Rodrigues Murta

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO: Esta pesquisa é fruto de uma reflexão sobre as contribuições que o Letramento Crítico e a Complexidade podem trazer para o ensino de línguas. Alternativas epistemológicas são necessárias, em virtude do momento de transformações que vivenciamos, e essas duas teorias ajudam a entender o contexto histórico atual, tornando-se outro caminho para uma nova era na educação. Foram analisados depoimentos em fóruns de discussão de professores em formação em um curso de Letras / EaD de uma Universidade Federal em Minas Gerais. Observamos que só o Letramento de uso das tecnologias não é garantia de um bom ensino ou uma boa aula. É necessário o Letramento Crítico para perceber que não há supremacia entre as verdades partilhadas socialmente ou em comunidades de práticas, o que há são possibilidades de se fazer de uma ou outra forma. A Teoria da Complexidade apazígua essa questão porque o que temos são sistemas abertos e adaptáveis às realidades de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico; Complexidade; Aprendizagem de Língua Estrangeira

ABSTRACT: This research is the result of a reflection on contributions that Critical Literacy and Complexity can introduce in language teaching. Epistemological alternatives are necessary due to the moment of transformations that we experience. These two theories help us to understand the current historical context, becoming other way for a new era in education. Statements were analyzed in discussion forums of teachers training in a course of Letras/EaD of a Federal University in Minas Gerais. We note that technological literacy does not ensure good education or good classes. Critical literacy is required to understand that there is no supremacy among socially shared truths or in communities of practice, but possibilities to do it one way or another. Complexity theory mitigates this issue because what is presented are open systems and adaptable to classroom realities.

KEYWORDS: Critical Literacy; Complexity; Foreign Language Learning

Introdução

Aprender e ensinar no mundo de hoje é uma tarefa complexa, que exige comprometimento e uma postura aberta à mudança e à valorização do outro. Isso, porque compreendemos que o mundo é marcado pela heterogeneidade, pelos fluxos de

informações, pela tecnologia, um mundo globalizado, um mundo que vem questionando as grandes narrativas que marcaram especialmente o ocidente, um mundo que não mais aceita tacitamente as respostas prontas e universalizantes que a escola ajudou a sedimentar. Aprender e ensinar no mundo de hoje exige muito mais que a escolha de um bom material didático, de um método de ensino e de horas de estudo.

Por isso, a concepção que se tem da língua e o que se entende por ensinar e aprender são determinantes da abordagem e do método que o professor deixa transparecer em sua prática pedagógica ou que utiliza para organizar sua prática. Diante disso, duas posições epistemológicas marcam o encaminhamento do ensino de língua, de um lado a concepção de língua como um sistema autônomo composto por estruturas que podem ser apreendidas separadamente, bastando que se memorize e internalize as regras de estruturação desses elementos, ou seja, a sintaxe e os itens lexicais dessa língua. De outro lado, os que concebem a língua como prática social, “atrelada à comunidade que a usa como cita Leffa (2012, p. 392)”, como um “objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social (LEFFA, op. cit., p. 392)”.

Menezes de Souza (2011, p. 280) refere-se a essa lógica tradicional calcada no método como algo “*self-contained*”, que teria seu “significado contido nele mesmo, como algo completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido”. O receituário seguido à risca pelo professor seria uma fórmula de sucesso no ensino de língua e se o aluno não conseguisse aprender era devido a problemas de ordem individual, de aprendizagem, de déficit cultural, entre outros fatores.

Os métodos tiveram maior ou menor inserção nas escolas em todo mundo, mas foi na segunda metade do século XX, na denominada “virada linguística”, de acordo com Borges e Paiva (2011), que a abordagem comunicativa, impulsionada pelos estudos em Linguística, mudou o cenário do ensino de línguas. As autoras supracitadas, ao citarem Howatt e Widdowson (2004), esclarecem que a abordagem comunicativa tem em seu coração:

a noção de uma convicção de que o ensino de línguas deveria ter em grande conta a forma como a língua funciona no mundo real e tentar ser mais receptivo às necessidades dos seus aprendizes em adquiri-la (BORGES; PAIVA, 2011, p. 339).

Embora tenha sido significativa a virada epistemológica promovida pela abordagem

comunicativa, as mesmas autoras advertem para a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente que consolidasse o movimento comunicativo que, por si só, não consegue dar conta da complexidade do fenômeno que envolve a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Leffa (2012), ao citar Matusov (2011), destaca a metáfora poética desse autor que recorre à Shakespeare para afirmar que a aprendizagem, o nirvana e o amor não são atividades orientadas por objetivos e, portanto, não podem ser planejadas porque o que existe são ações que podem levar à aprendizagem:

não como objetivo da ação do professor, mas como um possível subproduto; não cabe ao professor planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas (LEFFA, 2012, p. 398).

Na década de 1990 surge na Linguística Aplicada discussões em torno da necessidade e das limitações do método comunicativo para o ensino de línguas. Prabhu (1990) discute a questão e enfatiza que o melhor método é aquele que o professor escolhe, a partir de sua percepção pedagógica, de sua atuação em um ambiente real e específico, da interação com seus alunos e a compreensão da qualidade dos resultados avaliados no processo, para mediar o percurso dos aprendizes em prol da aprendizagem.

Os estudos acerca do fenômeno da aprendizagem de línguas na contemporaneidade buscam novas formas de aprender, de ensinar e de criar condições para aprender. Dentre elas temos o Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade, aos quais mencionaremos nas demais sessões desse texto.

Letramento crítico: uma nova perspectiva de aprendizagem

As teorias de letramento surgiram recentemente no Brasil. De acordo com Soares (2004), a palavra “letramento” passou a fazer parte do léxico brasileiro a partir da década de 1980.

Há cerca de mais ou menos 30 anos, pesquisadores da Educação e da Linguística Aplicada vêm desenvolvendo pesquisas sobre Letramento(s). Mary Kato, nos anos 80, discorreu sobre o tema em seu livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva*

psicolinguística. Silva e Araújo (2012) citam vários outros pesquisadores que seguiram nessa seara de Letramento, tais como Tfouni, Kleiman, Soares, Rojo, Marcuschi, Mortatti, Matêncio, dentre outros, que só reproduzimos os nomes sem fazer referência a suas obras, pois não seguiremos o direcionamento desses autores.

A definição mais corrente de letramento é a de um atributo dos que dominam as habilidades de leitura e escrita em práticas sociais mais avançadas e complexas, nas quais essas habilidades são requeridas ultrapassando o conceito de alfabetização, que representa a apropriação do sistema de escrita. Entretanto, que práticas são essas, quem são os sujeitos dessas práticas que se desenvolvem e com quais objetivos? Para tentar responder a esses questionamentos, que são fundamentais para o entendimento do letramento em uma abordagem crítica, é preciso conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento do significado do termo letramento.

Ao longo do tempo o entendimento e o direcionamento dos estudos sobre letramento tomaram caminhos diferentes por ser um fenômeno complexo e plural. Antes o letramento era compreendido com uma habilidade “universal, invariável, repetitiva, a compreensão do código linguístico é suficiente para entendê-lo como tal” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 682).

Street (2010) afirma que o modelo universal e repetitivo impõe concepções ocidentais de letramento para diferentes culturas mesmo dentro de um mesmo país, pois privilegia o modelo de uma classe dominante ou grupo cultural impondo-o para outros de menor prestígio.

Estudos sobre Letramento foram desenvolvidos por estudiosos como Barton e Hamilton (1998); Prinsloo e Besnier (2009); Prinsloo e Breier (1996), dentre outros, que desenvolveram uma série de trabalhos empíricos significativos, percebendo o caráter sócio-histórico do letramento que determina seus usos e funções. Em uma compreensão mais recente, as fronteiras do Letramento são mais alargadas na qual o foco passa a não ser mais o local, mas o “translocal”, não mais o letramento tipográfico, mas o eletrônico, do texto verbal para o multimodal. Mudanças dinâmicas e complexas do objeto de estudo provocadas pelas transformações social e tecnológica têm levado pesquisadores a lidarem com novos contextos e novos dados acerca do Letramento. Isso, porque:

os sentidos não são atribuídos por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua que é um espaço

ideológico de construção e atribuição de sentidos que se dá em um processo enunciativo sempre contingente e materializa-se nas práticas sociais (JORDÃO, 2013).

Street (2010) refere-se ao que se tem chamado de “Novos Estudos de Letramentos” (“*The New Literacy Studies*” - NLS), reportando-se a um termo cunhado por Gee em seu livro *Sociolinguistics and Literacies*, como uma nova tradição em que se considera a natureza do letramento, focando não mais o letramento como uma “tecnologia da mente” ou como um conjunto de habilidades, mas sim o que significa pensar o letramento como uma prática social. Gee (2000, p. 4) afirma que os Novos Estudos do Letramento não se preocupam com o letramento que está no interior da mente das pessoas, mas no cerne da sociedade que a cerca, em comunidades de práticas distintas, integradas com as infinitas formas de utilização da linguagem oral, diferentes maneiras de agir e interagir; diversas formas de saber, valorizando e acreditando também, em diferentes maneiras de usar os vários tipos de ferramentas e tecnologias.

Street (2010) também comunga desse posicionamento e afirma que tudo isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também que é contestado nas relações de poder.

Nesse estudo discorreremos somente sobre a versão crítica do Letramento, defendida por Gee (2000), Menezes de Souza (2011), Jordão (2013), Cope e Kalantzis (2000), dentre outros. Nessa perspectiva, leva-se em conta o caráter ideológico para se entender as práticas letradas, e essas práticas são sempre situadas e emergem da agência de um sujeito “ativo e versátil” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 683) que se relaciona de maneiras diferentes com os eventos de letramento.

O termo crítico tem a acepção mencionada por Menezes de Souza (2011) e diz respeito a seu “aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação”. Esse autor retoma o conceito de conscientização de Paulo Freire e explica nas palavras do próprio Freire que:

a conscientização não era outra coisa senão o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente (...) Não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos (FREIRE, 2005 apud MENEZES DE SOUZA, s.d.).

Concordamos com a ideia dos dois estudiosos, de que o ato educativo seja um ato de reflexão crítica. É esse o significado de crítica no Letramento Crítico, de aprender a escutar/ouvir, o “ler, se lendo”, de produção de significados que são construções sociais, culturais, políticas forjadas na coletividade, a partir de sistemas de crenças, valores e interesses próprios. Ser crítico é estar ciente de que tudo é construído socialmente, nada é naturalmente dado. Ser crítico é estar sempre atento ao fato de que as verdades são construídas dentro de um contexto sócio-histórico determinado.

Jordão (2013) explica bem o sentido de ideologia ou do caráter ideológico do Letramento Crítico. A ideologia é entendida como sendo o elemento chave do processo de construção de sentidos, o que permite que o processo aconteça. Ela usa a metáfora dos olhos para explicar o termo. A ideologia seria os olhos que nos permite enxergar o mundo, “nosso olhar socialmente construído” e não o véu que oculta a realidade manipulada por forças hegemônicas. O poder, no sentido foucaultiano é distribuído entre todos, porém de forma desigual. Somos seres ideológicos por natureza, sem ideologia não há como construir sentidos, nossas interpretações são baseadas na nossa situacionalidade, em nosso lócus de enunciação. Bakhtin explica o papel determinante exercido pelo lócus a partir do qual os fenômenos são observados, “aquilo que eu vejo é governado pelo lugar do qual eu o vejo” (BAKHTIN apud CLARK; HOUQUIST, 1984, p. 94). “Cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 284). Devemos reconhecer que a representação e a comunicação envolvem identidades humanas que são diferentes, isso quer dizer que várias verdades podem ser construídas ideologicamente e partilhadas socialmente.

Os autores que seguem a linha do Letramento Crítico reconhecem a multiplicidade de sentidos que permeiam a sociedade e veem na diferença uma possibilidade de aprendizagem. Esses estudiosos perceberam que vivenciamos um momento de mudanças, que a educação nos modelos tradicionais, lineares, institucionalizados nos quais fomos educados no passado não mais educam (e não deveriam educar) os jovens de hoje.

Cope e Kalantzis (2008) em uma publicação em que propõem um novo aprendizado listam uma série de mudanças na educação, evidenciando as diferenças entre a educação no passado, a educação moderna e o que eles denominam de “nova aprendizagem”.

No que diz respeito à nova aprendizagem, eles destacam que a educação é parte da sociedade do conhecimento. O aprendizado ocorre em todos os lugares mesclando o formal, o semiformal e o informal, os alunos não precisam estar numa sala de aula para aprender, mas se comunicando por meio das novas mídias. Além disso, os resultados são fomentados em capacidades ou coisas que se pode fazer e descobrindo o que não se pode fazer. Professores devem facilitar o conhecimento ativo construído pelos alunos porque há uma série de lugares e muitas formas de aprendizado em novas versões e revisitados em antigas abordagens de aprendizagem, há, também um local de trabalho responsável, de autogestão profissional, no qual o professor deve ser um cientista intelectual e social.

O trabalho em sala de aula na perspectiva do Letramento Crítico é o de discutir sentidos e descobrir possibilidades de construção em um mundo de multissemoses; é onde se promove o pensamento crítico do mundo e o posicionamento diante dele, mas também é o lugar que integra os alunos aos textos do mundo, permitindo-lhes agir sobre os sentidos e suas variadas formas, conectando os letramentos escolares com a vida fora da escola para que os alunos possam ser/estar no mundo multimodal em que vivemos hoje (LUKE, 2007).

Pennycook (2001) citando Luke (2007) afirma que embora o Letramento crítico não se enquadre em uma única abordagem, ele marca a aliança dos interesses educacionais à possibilidade das tecnologias da escrita e outros modos de inscrição que atuam na mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e na emancipação política.

Nesse sentido, a escola deve ser um lugar que aceita e promove novas formas de aprender e reconhece as muitas vozes que os alunos trazem, os muitos lugares, as culturas e os meios de se produzir conhecimento. Ela deve promover o ensino que considere os aprendizes agentes, participantes e cidadãos ativos, que usam o letramento como uma ferramenta que permite um maior controle sobre os caminhos que o significado assume em suas vidas (COPE; KALANTZIS, 2012).

O papel do professor é o de articulador de sentidos, que promove a colaboração e a agência de seus alunos, por meio de práticas problematizadoras da realidade local e global, na “tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente, ensinando e aprendendo a viver confortavelmente no desconforto” (OLIVEIRA, 2012 apud JORDÃO, 2013). Seguindo o pensamento de Menezes de Souza (2011) é fazer o aluno a repensar o que é natural e verdadeiro para ele, é levá-lo a refletir sobre isso, reformulando seu saber

ingênuo, percebendo as origens de seus saberes, nas palavras de Freire (1987) citado por Menezes de Souza (2011, p. 295) “ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado”. A postura do Letramento Crítico é aquela que prepara o aluno para a incerteza. Incerteza baseada na crença de que os significados são formados em contingência, em contextos específicos.

A aprendizagem de língua estrangeira, nessa linha epistemológica, representa oportunidade de construção de sentidos, ressignificada por estar deslocada ocupando um “terceiro espaço”, segundo a denominação de Bhabha (2003) apud Menezes de Souza (2004), transitando entre diferenças, complexidades, procedimentos, valores, o que pode ampliar as representações sobre o outro e sobre si mesmo. No movimento de atribuir novos sentidos ao mundo, um sentido híbrido, estamos impregnados da cultura materna e estrangeira que abrem a possibilidade de participar ativamente de práticas sociais alternativas, que desnaturalizam a naturalidade das verdades culturalmente criadas. Aprender língua estrangeira na perspectiva do Letramento Crítico é manter-se em “atitude de atenção”, é “ler, se lendo”, é estar aberto a novas possibilidades de ler o mundo, de adaptar-se a contextos diferenciados de classe, de gêneros, de culturas, de línguas, é constituir-se discursivamente em línguas diferentes.

Diante da complexidade da linguagem e da aprendizagem de língua estrangeira, em especial, e do reducionismo característico das teorias até então postas para a explicação desse fenômeno, desenvolve-se uma nova proposta de teorização e metodologia que surge de lugares “insuspeitos”, como afirma Arturo Escobar, de áreas como a Matemática e Ciências Naturais, que são as “teorias da complexidade”. Na seção a seguir discorreremos sobre a complexidade e sua relação com o Letramento Crítico no contexto da aprendizagem de língua estrangeira.

Letramento crítico e complexidade: um diálogo na aprendizagem de língua estrangeira

O que significa complexidade? Morin (1990) afirma que a “complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal”. Apesar de ser ainda um campo de estudos recente, especialmente em relação aos fatos sociais, tem sido uma

alternativa às explicações legitimadas pela ciência que relacionam os fatos humanos à linearidade, reduzindo-os a partes isoladas ou a relações de causalidade e de valores universais.

A Ciência da Complexidade ou as Teorias da Complexidade são inovadoras porque propõem uma “visão holística que incorpora a não linearidade, a imprevisibilidade, o dinamismo da relação entre as partes, a alta sensibilidade às condições iniciais e auto-organização de um fenômeno” (MARTINS; BRAGA, 2007, p. 219). A complexidade seria uma nova forma de conhecimento que valoriza as inter-relações entre as partes e o todo de forma dinâmica. Waldrop (1992) elege a metáfora do caos para a explicação do mundo sob essa lente, e diz que o mundo seria como um caleidoscópio de “padrões que mudam e parcialmente se repetem, mas nunca se repetem totalmente, pois há sempre algo novo e diferente (WALDROP, 1992, p.330)”.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que os sistemas complexos são dinâmicos e nunca estão em total equilíbrio, se auto organizam, exibindo comportamentos imprevisíveis, em diferentes escalas de tempo e grandeza, e são sensíveis às condições iniciais.

Alguns sistemas complexos apresentam características peculiares que diz respeito à adaptação, são sistemas que aprendem, que respondem a *feedback*, que possibilitam a emergência de novos padrões e comportamentos. Holland (1997) apud Martins e Braga (2007) define um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) como composto por agentes que:

interagem dinamicamente e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, pois são sensíveis ao feedback e procuram acomodação mútua para obter a otimização dos benefícios que garantirão a sua sobrevivência. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto organizem, criando novos padrões e comportamentos. Uma outra característica dos SACs é a capacidade dos agentes de antecipar eventos com base em experiências anteriores (HOLLAND, 1997 apud MARTINS; BRAGA, 2007, p. 220).

No campo da Linguística Aplicada, a complexidade tem ganhado interesse de pesquisadores, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas. Larsen-Freeman (1997) foi quem primeiro se dedicou a estudar o fenômeno da linguagem sob essa perspectiva. Seu o artigo *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition* na revista *Applied Linguistics* é um marco de entrada da complexidade na LA.

A autora percebeu a similaridade existente entre os sistemas complexos da natureza e a aprendizagem da segunda língua. Pesquisadores que se dedicam a estudar a aprendizagem de línguas nessa perspectiva caracterizam a aprendizagem de segunda língua como um SAC (Sistema Adaptativo Complexo).

A linguagem é um sistema aberto, não linear, um sistema em que novos elementos vão se agregando, formando um todo completamente novo à medida que se aprende a segunda língua. Os estudiosos também afirmam que a sala de aula, assim como todos os agentes do ambiente escolar são um SAC que muda, se adapta e é sensível à *feedback*.

Mas, o que há em comum entre letramento crítico e complexidade? Podemos relacionar essas duas linhas epistemológicas? Em que essas duas linhas de pensamento podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas?

Acreditamos que o Letramento Crítico e a Complexidade dialogam em muitos pontos que emergem em um contexto no qual grandes questões da ciência são colocadas em dúvida e podem contribuir para a aprendizagem, em particular, de línguas estrangeiras.

Para relacionar esses dois construtos, pensamos que seria importante falar do contexto sócio histórico no qual eles emergem. Vários teóricos dos chamados Pós-estruturalismo, Pós-modernismos, Pós-colonialismo, Letramento Crítico, Análise do Discurso Crítica, Linguística Aplicada Crítica, Pedagogia Crítica, Pós-linguística vêm atentando para o momento histórico que estamos vivendo, um momento de rupturas, de verdades desconstruídas, e um momento de emergência e de agência, de busca de alternativas para o mundo em que vivemos.

Um dos autores para o qual chamamos a atenção é Boaventura de Sousa Santos, que ressalta que vivemos um momento de transição paradigmática, um tempo de perguntas fortes e respostas fracas. Ele explica que os problemas desse tempo em que vivemos advêm da incapacidade da ciência em admitir que não é “senhora de todas as coisas”, que não consegue responder a todas as inquietações humanas, nas palavras de Santos “a hegemonia epistemológica da ciência converteu-a no único conhecimento válido e rigoroso. Com isso, os problemas dignos de reflexão passaram a ser apenas aqueles a que a ciência pudesse dar resposta (SANTOS, 2010, p. 528)”. O autor menciona que esse enquadramento reflexivo ao alcance científico criou o que Santos denominou de pensamento ortopédico e a razão, engendradora por esse pensamento, de racionalidade indolente, que criou um mal estar generalizado por se transformar em uma

“máquina de injustiça que se vende a si própria como máquina de felicidade (SANTOS, op. cit., p. 532)”. Essa lógica abandona a “experiência social disponível ou possível no mundo (SANTOS, 2010, p. 534)”.

O mesmo autor discorre de maneira magistral sobre os problemas de nosso tempo apontando casos e exemplos da filosofia que ficaram esquecidos porque não se enquadram nesse pensamento ortopédico, mas vislumbram alternativas para libertação da alienação ortopédica, e ele define essas alternativas como a sociologia das ausências e das emergências. O quadro apresentado por Santos nos ajuda a delinear o contexto no qual nos encontramos e com o qual devemos romper.

Nessa mesma área, advoga Arturo Escobar, antropólogo colombiano, que também questiona os posicionamentos hegemônicos em favor de uma inteligência subalterna, coletiva, que pode emergir de redes do ciberespaço, partindo de realidades locais com propósitos globais, em um movimento de baixo para cima. Escobar (2009) analisa as redes sociais do ciberespaço como sistemas adaptativos complexos, que podem ser modelos viáveis de subversão ao sistema hierárquico da globalização neoliberal. O antropólogo acredita que os movimentos sociais podem se fortalecer com o incremento das redes sociais no ciberespaço e se transformar em um canal de debate político mais profundo, estabelecendo estruturas horizontais que facilitem o intercâmbio e as ações comuns para estender o alcance dos movimentos sociais para construir mundos alternativos. Escobar (2009) afirma que “os movimentos sociais deverão exibir um comportamento adaptativo complexo e emergente e promovê-lo para a sociedade como um todo a partir de seu próprio trabalho local (ESCOBAR, 2009, p. 398)”.

Outro estudioso que procura encontrar alternativas teóricas para explicar os tempos incertos no qual vivemos é Paul Cilliers (2010) que busca sustentação na Complexidade para entender o momento histórico atual admitindo que a complexidade não resolverá os problemas da humanidade, mas constituir-se-á em uma ferramenta que mostrará porque os problemas são de difícil solução. Esse autor afirma, ainda, que temos que ser “modestos” em admitir nossas limitações em compreender os sistemas complexos, sobre o qual nunca teremos uma visão completa e acabada, mesmo porque, são sistemas abertos, portanto, nossa visão será sempre parcial e provisória.

É nesse contexto de incertezas que vivemos que tanto a Complexidade como o Letramento Crítico se mostram como alternativas teóricas que dialogam e nos acalentam como professores no sentido de estarmos preparados para orientar nossos alunos para

viverem esse momento. Ambas as teorias estão associadas à ideia de que a aprendizagem é situada em um tempo e espaço, em uma “ecologia” da aprendizagem, ou seja, que a aprendizagem relaciona-se com as inúmeras interações dos componentes desse sistema escolar formado por alunos, professores, sala de aula e o ambiente social. Os mecanismos lineares de causa e efeito, de *input/output* não garantem mais a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico entendido como fenômenos emergentes. Nas palavras de van Lier (2004, p.224) a linguagem é “uma ferramenta de muitos usos e um componente chave em todas as atividades de construção de sentido humanas”. A complexidade também se apresenta nas múltiplas identidades forjadas na aprendizagem de línguas, assim como no letramento crítico que considera o hibridismo da subjetividade humana, os vários “eus” que se manifestam em diferentes contextos de enunciação. Outro conceito, que interage tanto com a Complexidade como no Letramento Crítico é o de autopoiese¹ idealizado por Maturana e Varela (2001) e diz respeito à noção de produzir-se a si mesmo no contato com o meio (troca de energia e matéria), mas condicionado à estrutura que lhe é particular.

Relacionando esse conceito da biologia à vida social percebe-se a importância da qualidade das interações no desenvolvimento humano, na “construção do conhecimento sobre o mundo e/ou a sua significação como um produto de nossas experiências, da visão particularizada de cada observador (BORGES; PAIVA, 2011)”, assim como a vinculação ao contexto sócio histórico. Acredito que esse conceito de autopoiese relaciona-se à ideia de Paulo Freire (1987) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987)”.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) caracterizam a aprendizagem de língua como um SAC e relacionamos as afirmações das pesquisadoras às noções desenvolvidas pelo Letramento Crítico. Borges e Paiva (2011) elencam algumas características de uma abordagem complexa de ensino, em síntese são elas:

- a. Assumir que a língua é um SAC é reconhecer a dinamicidade e constante transformação e reorganização da linguagem, entendendo que os enunciados são historicamente determinados, apresenta emergência criativa e inclui hábitos.

¹ Termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos) em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu.

- b. Entender que o processo de ensino/aprendizagem é multifacetado, dialético e envolve identidades e gêneros discursivos.
- c. Conceber que o professor é um dos agentes que promove dinamicidade ao sistema e que sua pedagogia intuitiva e a metodologia sustentam as ações em sala de aula e devem interagir com os outros agentes de forma dinâmica também.
- d. Focar o desempenho, que é individual e auto organizável, entendendo a sala de aula como heterogênea, tentando a partir da diversidade de estratégias levar os aprendizes a desenvolverem as habilidades comunicativas.
- e. Entender as práticas sociais de língua(gem) são multimodais e pluricontextuais, e no processo de aquisição é preciso que se rompa os limites da sala de aula em busca de oportunidades de uso real dessas práticas.
- f. Acolher as múltiplas identidades entendendo-as como SACs, como fractalizadas, que se bifurcam e que estão intimamente relacionadas à participação em comunidades de prática.
- g. Organizar-se na co-construção (professor-alunos) de um planejamento semiótico-ecológico de ensino de língua, cujo eixo forma-significado-uso exerça uma força centrípeta e o eixo autonomia-autenticidade-consciência desempenhe uma força centrífuga no desenvolvimento da linguagem.
- h. Considerar que o ensino e a interação professor-aluno constroem e restringem as *affordances*, isto quer dizer reconhecer que os objetos são permeados de valoração na aprendizagem. A interação entre agente e ambiente é fundamental no processo de construção da aprendizagem.

Paiva (2011) reforça a ideia de interação entre agentes ao afirmar que “nos tornamos o que somos por meio de nossas ações e de nossas interações complexas com outros agentes no mundo (PAIVA, 2011, p. 199)” e a língua é o elemento essencial para a agência, entendida como controle sobre a vida ou como a capacidade mediada de atuar socioculturalmente. “Usar a língua é, portanto, agir no mundo e simultaneamente exibir fractais de nossa identidade (PAIVA, 2011, p.200)”.

Ao aprender uma língua estrangeira estamos agindo no mundo e tomando a consciência de que pertencemos a uma nova comunidade de aprendizagem fazendo com que reconfiguremos nossas crenças para a construção de uma nova identidade. Isso pode desestabilizar o sistema provocando uma espécie de desordem e confusão. Esses períodos de instabilidade e de adaptação são normais para a aprendizagem de línguas. O

aprendiz normalmente supera a turbulência e alcança uma nova fase de aquisição, exibindo um novo comportamento linguístico ou um novo atrator.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 49) definem atratores como “estados, ou modos de comportamentos particulares, que o sistema ‘prefere’”. O sistema se move para uma bacia atratora, atingindo um momento de estabilidade. As autoras explicam, ainda, que “em um atrator cíclico ou de loop fechado, o sistema pode se mover periodicamente entre diferentes estados atratores, como um pêndulo (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.57)”.

Mas o sistema pode ser também atraído para um atrator estranho ou caótico que é uma região do espaço de fase na qual o comportamento do sistema se torna bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações podem fazer com que ele se mova para um outro estado.

Por todas as características apresentadas acerca do tratamento que a LA tem dado à aprendizagem de línguas numa visão complexa, como a compreensão das práticas sociais que envolvem a linguagem como sendo práticas sócias históricas culturalmente criadas e evidenciadas pelo Letramento Crítico, é que defendemos a ideia de que essas duas correntes de pensamento podem ser alternativas ao pensamento ortopédico instaurado na educação.

Para ilustrar nossa discussão, analisamos o depoimento de um professor pré-serviço, no sentido de entender a complexidade do ensinar e aprender línguas no contexto de formação de professores.

Análise do dizer de professor em formação

Como abordado em nossa fundamentação podemos perceber como o ensino de línguas é, ainda, marcado por metodologias que, ou são “distribuídas” aos professores como manuais de instrução ou receitas a serem seguidas, ou são compreendidas como tal, principalmente pelo professor pré-serviço. Observamos isso no relato de um professor em formação de um curso de Letras – EaD de uma Universidade Federal em Minas Gerais e que vai confirmar o que expusemos na teoria apresentada nas seções anteriores.

A prática social na qual um professor em formação está inserido determinará o seu “eu” professor, porque esse cursista está integrado à comunidades de práticas que o

influenciam e o excerto a seguir confirma isso:

P1: *“A disciplina realmente nos foi muito útil, nos deu uma direção de como podemos utilizar e inserir a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Também nos mostrou o quanto temos que nos aperfeiçoarmos e prepararmos para o uso destas novas tecnologias”.*

Foi possível observar que as práticas sociais, ou as comunidades de prática determinam, sobremaneira, os novos ou outros letramentos de um professor pré-serviço. Nesse excerto, observamos que não há um Letramento crítico do cursista em relação às tecnologias no ensino de línguas quando ele, ao invés de perceber a multiplicidade de possibilidades que a tecnologia pode lhe proporcionar, como professor de línguas, o cursista simplesmente reproduz uma verdade construída ideologicamente e que é partilhada socialmente. Constatamos como isso é marcado no “dizer” desse mesmo cursista.

P1a: *(...) temos que nos aperfeiçoarmos e prepararmos para o uso destas novas tecnologias.*

Percebemos características da complexidade presentes em seu dizer, que exemplifica um “atrator discursivo (SAAD, 2009)”, que é um estado que o sistema prefere na paisagem de possibilidades, um estado de equilíbrio do sistema. Nesse atrator, forças concorrem para que ideologias sejam naturalizadas via discurso, “esses atratores se tornam formas perigosas de exercício de poder. Em outras palavras, como são formados a partir de ideologias hegemônicas, naturalizadas via discurso, esses atratores são dificilmente questionados (SAAD, 2009, p. 170)”. Um atrator discursivo hegemônico é representado pela ideia de que o professor precisa de um “treinamento”, um aperfeiçoamento para o uso das tecnologias. Esse estado atrator perpetua crenças de que o professor precisa receber um conhecimento pronto e que é adquirido, de que a mudança no sistema de ensino e aprendizagem sempre se processa via *top down*, ou seja, de cima para baixo, é sempre alguém “superior” que detém um conhecimento especializado quem promove o aperfeiçoamento do professor pré-serviço. Sabemos que “em sistemas complexos a mudança é emergente, ela se processa sem a presença de líderes para planejar e dar ordens, ela emerge por meio do processo da auto-organização (JOHNSON, 2003)”. Outra crença é a de que a tecnologia fará uma “revolução” no processo de ensino e aprendizagem por si só, como se a tecnologia fosse uma parte desconectada do sistema. A tecnologia faz parte da ecologia do sistema e deve ser

percebida pelos agentes (professores e alunos) como *affordances* e a partir da interação entre os agentes (professores e alunos) e o ambiente (tecnologia) é que surgirá um padrão de comportamento, que também muda com o passar do tempo. “O sistema sala de aula, como todo sistema vivo, estará sempre em acoplamento estrutural com seu ambiente; nas interações ambos vão mudando, o organismo e o ambiente (MATURANA apud VASCONCELOS, 2002)”.

Como processo dinâmico, aberto, complexo o ensino e a aprendizagem é não-linear. A inter-relação entre as partes do sistema é que promove a emergência do comportamento complexo, sua não-linearidade significa que o sistema não é a simples soma de suas partes, mas o produto dessas partes, que é sempre maior do que sua soma, devido justamente às interações estabelecidas entre todos os elementos do sistema. Isso quer dizer que não há garantia de que a inserção da tecnologia na sala de aula irá promover um ensino e uma aprendizagem melhores, mais eficientes.

Concluimos como isso que só o Letramento de uso das tecnologias não é garantia de um bom ensino ou uma boa aula. É necessário o Letramento Crítico, ou seja, é preciso perceber que entre as verdades partilhadas socialmente ou em comunidades de práticas não há supremacia, não há melhores ou piores, o que há são possibilidades de se fazer de uma ou outra forma, por isso a Teoria da Complexidade apazigua a questão porque o que temos não são receitas a serem seguidas, mas sistemas abertos e adaptáveis às realidades de sala de aula. O “como” podemos utilizar e inserir a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem não será dado como receita, mas pela multiplicidade de sentidos que podemos depreender das diversas ideologias que constituem nossos “eus”, somos sujeitos híbridos e capazes de articular ativamente e não passivamente os sentidos possíveis e devemos ensinar a construir sentidos novos a partir das diferentes e múltiplas possibilidades que o mundo nos apresenta.

Considerações finais

Neste texto buscamos apresentar em linhas gerais que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, ou a educação como um todo, podem se nutrir de duas linhas epistemológicas que são alternativas aos modelos de explicação dos fenômenos sociais no momento atual. O Letramento Crítico e as Teorias da Complexidade dialogam no sentido de questionar e ao mesmo tempo viabilizar novas formas de entender, explicar e

viver em um mundo de incertezas. Acreditamos que as contribuições desses campos podem mitigar os problemas no ensino de línguas, pois leva em conta algo que parece óbvio, a dinamicidade, heterogeneidade e a não linearidade do processo de aprender. Em virtude de nossas crenças em “grandes verdades”, acabamos acreditando que modelos universais de ensino, que buscam a homogeneidade, que impõem um tempo linear para o aprender, que promovem conhecimento escolar, acadêmico e científico são os verdadeiros ideais a serem alcançados pela educação.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacy: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. *The Future of Literacy Studies*. Palgrave MacMillan. 2009.

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

CILLIERS, P. *Complexity, Deconstruction and Relativism*. *Theory, Culture & Society* SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 22, n.5, p. 255–267. 2005. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/13328543/150179649/name/Cilliers+Complexity,+deconstruction+and+relativism.pdf> Acesso em: ago. de 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press, 1984.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures*. Routled. 2000.

_____. *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

_____. *Critical literacies pedagogy*. In: _____. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. p. 145-161.

ESCOBAR, A. *Other Worlds are (already) possible*. In: SEN, J.; WATERMAN, P. (Ed.). *World Social Forum Challenging Empires*. Montreal: Black Rose Book. 2009. Disponível em: http://www.choike.org/documentos/wsf_s506_escobar.pdf Acesso: 02 de jul. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. *New literacy studies*. In: _____. *Situated literacies: reading and writing in contex*. London: Routledge. 2000.

JOHNSON, S. **Emergência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do mesmo saco?. In: MACIEL; ROCHA (Orgs.). **Ensino de Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia**. 2013.

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

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **RBLA**, v. 7, n. 2. 2007.

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

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2004. P. 113-133.

_____. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v.15. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. **Academia.edu**. sd. Disponível em: http://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em: 02 de nov. de 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M.O.; NASCIMENTO, M.(Orgs.) **Lingua(gem) e Aprendizagem**. Campinas-SP: Pontes. 2011.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001.

PRABHU, N. S. *There is no best method – why?* **TESOL Quartely**, v. 24, n.1, p. 161-176. 1990.

PRINSLOO, M.; BREIER, M. **The social uses of literacy**. John Benjamin's Publishing, 1996.

SAAD, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. 2009. **Tese de Doutorado**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698. 2012.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**: Unesp, p. 96-100, fev..2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: Fev. 2015.

STREET, B. *Academic Literacies approaches to Genre*. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361. 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

VAN LIER, L. ***The ecology and semiotics of language learning***: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic. 2004.

VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

WALDROP, M. ***Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos***. New York: Simon e Schuster. 1992.