

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA (LM) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO – COMO APRENDEMOS UMA LÍNGUA?

Linei Matzenbacher Zampietro

1

RESUMO: O conteúdo deste artigo é parte integrante de nossa dissertação de mestrado, “A conjugação de ‘ser’ e de ‘ter’ em alguns livros didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) sob a ótica do Pensamento Complexo”. Nele cruzamos diversos textos de áreas distintas, como os de Morin, 1996 e 1997 da Filosofia; Demo, 2002, da Sociologia; Revuz, 1998, da Psicanálise; Menezes, s/d e Neves, 2004, da Lingüística, para citar somente alguns, em nossa reflexão sobre como o jovem e o adulto, público-alvo dos livros didáticos analisados em nossa dissertação, aprendem tanto a língua materna quanto uma língua estrangeira, no caso, o português.

Palavras-chave: aquisição lingüística, língua estrangeira, pensamento complexo

ABSTRACT: This article contents is an integrating part of our mastering dissertation “The conjugation of ‘ser’ (be) and ‘ter’ (have) in some Portuguese as foreign language books under the Complex Paradigm prism”. We have crossed texts by Morin, 1996, 1997, from Philosophy; Demo, 2002, from Sociology; Revuz, 1998, from Psychoanalysis; Menezes, s/d and Neves, 2004 from Linguistics, to cite only some of the authors considered, in search of some evidences on how youngsters and adults learn their mother tongue and a foreign tongue as well, in our case, Portuguese as foreign language.

Keywords: language acquisition, foreign language, complex paradigm

1. Aprendizagem e aquisição da língua

Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça! (REVUZ, 1998, p.216)

Na Filosofia, Morin define aprendizagem não como somente

adquirir ‘savoir-faire’, mas também saber fazer aquisição de saber; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres; pode ser uma relação entre um acontecimento e outro acontecimento, ou ainda a descoberta de uma ausência de ligação entre dois acontecimentos (MORIN, 1996, p. 60).

¹ *Mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo*

Para Morin, a elucidação da natureza da aprendizagem está ainda hoje entre o inatismo (só aprende quem já conhecia) e um aquisicionismo (só a experiência nos instrui), ambos baseados no mesmo dogma, ou seja, quanto mais inato existe, menos possibilidade de adquirir existe (inatismo); quanto menos inato, mais possibilidade de adquirir (aquisicionismo). Ambas opções são mutilantes, segundo este autor, pois dão somente uma visão parcial de como o ser humano aprende.

O Pensamento Complexo² concebe a aprendizagem baseando-se na dialógica auto-eco-organizadora a partir de uma dialógica maior: do inato/adquirido/construído: “construir supõe um construtor; aprender supõe um ‘a priori’; adquirir supõe um inato. O aparelho neurocerebral é o construtor ‘a priori’ que dispõe da capacidade de aprender” (MORIN, 1996, p.60).

Nossa aptidão para aprender está ligada à plasticidade bioquímica do cérebro, suscetível de ser modelado e que tem o poder ou a virtude de formar, pois “um conhecimento adquirido pode inscrever-se duradouramente sob a forma de uma propriedade associativa estável entre os neurônios” (MORIN, 1996, p.60).

Essa propriedade associativa trabalha com a dialógica entre aparelho cognoscente, portador do já conhecido, e o meio cognoscível, fervilhante de incógnitas, a partir dos estímulos do meio necessários para pôr em ação e desenvolver o conhecimento cerebral.

Ainda segundo Morin, o inato é “ao mesmo tempo um adquirido e um construído do processo evolutivo cerebral, que integrou e assim inatizou os princípios organizacionais do mundo exterior, os quais vão contribuir para a aquisição de conhecimentos do mundo exterior” (MORIN, 1996, 61). O inato é na verdade um processo evolutivo espiral, comandado pela dialógica auto-eco-organizadora, e onde os termos inato/adquirido/construído se encadeiam, se permutam e se entropizam; o aprender é a conjunção do reconhecido e da descoberta, comporta a união do conhecido e do desconhecido.

Vemos nessas definições alguma semelhança com o que Vygotsky (1989, *apud* MARTINS, s/d) chama de ‘low mental functions’ (funções mentais elementares ou memória natural) que nascem com o indivíduo, e as ‘high mental functions’ (funções

² O Pensamento Complexo é uma corrente do pensamento filosófico derivada da Ciência do Caos, esta oriunda do campo da Física, que estuda os fenômenos não lineares e lineares. Esta ciência surgiu como um movimento que busca a transdisciplinaridade como forma de combater a especialização excessiva e mutiladora, propondo repensar as fronteiras das diversas disciplinas, portanto, uma mudança de paradigma. O Pensamento Complexo vê a língua como um sistema de sistemas (sistemas fonológico, morfológico, semântico, sintático, etc., que compõem o todo – o sistema linguístico) em constante mudança.

mentais superiores ou memória mediada) que são adquiridas ou internalizadas por meio da linguagem – são na verdade as funções mentais elementares transformadas em superiores por meio da linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade.

Em outras palavras, o indivíduo possui capacidade inata para o aprendizado porque biologicamente munido para isso graças à evolução da espécie humana (ele possui a memória orgânica, muito próxima da percepção), mas adquire muitas de suas funções mentais (como o raciocínio, a atenção voluntária e a vontade, que seria a principal função, pois possibilita a emergência das demais) pela internalização de dados vividos na interação social, internalização mediada pela linguagem – as funções mentais superiores têm origem na interação social, e a fala tem grande importância nesse processo, daí também a grande importância do outro no desenvolvimento humano.

“O uso de símbolos leva o ser humano a uma estrutura específica de comportamento que foge do desenvolvimento biológico e cria novas formas de um processo psicológico baseado na cultura” (MARXISTS, s/d, s/p), isto é, a linguagem (símbolos) medeia o mundo real e os processos cognitivos, ficando esses inteiramente ligados a ela ainda durante a infância, e torna a memória natural (biológica) em memória mediada.

Nos adultos, esse processo de mediação está extremamente desenvolvido:

para a criança pequena, pensar significa lembrar (a memória é a base de seu pensamento); mas para o adolescente, lembrar significa pensar (forma-se um *link* temporário por combinação artificial de estímulos). Sua memória é tão ‘logicizada’, que lembrar está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas (...). A memória humana consiste no fato de que lembramos ativamente com a ajuda de signos (MARXISTS, s/d, s/p).

Sobre a diferença de como uma criança e um adulto aprendem uma língua, vale lembrar o que van Passel, citado por Kunzendorff, afirma sobre essa distinção:

(...) parece não haver dúvidas de que unicamente as crianças de menos de doze anos são capazes de assimilar uma língua de forma intuitiva e puramente imitativa. O adulto, por sua vez, só capta o fenômeno ‘língua’, como aliás qualquer fenômeno de ordem intelectual, de maneira racional e lógica, isto é, apelando para sua inteligência, não importa quais sejam o grau e o desenvolvimento dessa inteligência. O adulto, efetivamente, estuda na base da compreensão. O adulto deseja ‘saber’ o que faz, deseja que lhe digam ‘por que’ deve agir desta ou daquela maneira, assim como pretende conhecer as ‘razões’ pelas quais um fenômeno se apresenta desta ou daquela forma (KUNZENDORFF, 1997, p.33).

Além disso, a adequação do método do curso aos objetivos do aluno, colocando-o no centro do aprendizado (e portanto abandonando-se os cursos lineares), mostra-se,

segundo Kunzendorff (1997), bastante produtivo. Além da adequação aos objetivos, a adequação ao nível de conhecimento que o aluno possui, tanto lingüístico quanto cultural, mostra-se tão produtivo quanto respeitar o ritmo de aprendizado, esclarecer os objetivos do curso para o aluno e, finalmente, conhecer a língua materna dele para que os pontos mais problemáticos possam ser trabalhados com eficiência.

A convivência com falantes nativos também precisa ser incentivada para que o aluno encontre oportunidade de testar hipóteses e adequar sua L2 ao uso com esses falantes. Kuzendorff ainda defende privilegiar a língua padrão no ensino formal de português para estrangeiros, já que, segundo ela, ao se referir a aprendizes do português como língua estrangeira, esclarece que a maioria dos alunos, por serem executivos³, necessitam aprender essa variante da língua para uso durante o trabalho: a passagem do padrão para o coloquial seria muito mais simples do que o contrário.

Quando se trata de aprendizagem, Vygotsky (1991) fala em Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo ele, é uma abordagem inédita do assunto. Vygotsky afirma que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado na escola tem uma história prévia, e esse aprendizado escolar, por ser sistematizado, está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

O autor separa o desenvolvimento da criança (do ser humano, portanto) em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, inclui as capacidades mentais já amadurecidas da criança, isto é, tudo aquilo que a criança pode fazer por si mesma sem a ajuda de alguém mais experiente. Já o segundo nível

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (que ainda está além da capacidade de entendimento do aluno), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

É este o nível (zdp = zona de desenvolvimento proximal) que permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, o

³ Hoje sabemos que não somente executivos, mas diplomatas, acadêmicos e respectivas famílias também vêm ao Brasil por motivos variados e para uma estada por tempo definido por aqui. Caso diferente da grande imigração de latino-americanos e de orientais que vêm para cá em busca de uma vida melhor, e que muitas vezes permanecem em seus 'guetos' por não dominar o português.

que é zdp hoje, amanhã será nível de desenvolvimento real (ndr): “... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99). Um aspecto essencial do aprendizado, ainda segundo Vygotsky, seria o fato de ele (o aprendizado) criar a zdp:

“...o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (...). O aprendizado é o aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Em outras palavras, o processo de aprendizagem é histórico-cultural ou histórico-social, pois a aprendizagem ocorre durante toda a vida e em interação com outros, e a aprendizagem atual recebe influências de aprendizagens anteriores (vemos aqui o princípio de dependência das condições iniciais) e influencia aprendizagens futuras. Nesse aspecto, podemos dizer que a aprendizagem é contínua.

Por fim, o aprendizado converte-se em desenvolvimento, uma vez que progride de forma mais rápida e, somente quando terminado o processo de aprendizagem, os processos de desenvolvimento se iniciam. De uma forma retroativa (vemos aqui afinidade com o princípio de retroatividade do Pensamento Complexo), o aprendizado possibilita o desenvolvimento, e este possibilita a aprendizagem.

Mas, afinal, como aprendemos? Como alcançamos o nível de desenvolvimento potencial? Como chegamos ao conhecimento e, conseqüentemente, a esse desenvolvimento?

O próprio Vygotsky (1989, *apud* por DELGADO, 2003) afirma que não é possível transmitir conteúdos a um aluno passivo: para que haja aprendizagem eficaz, é necessário o envolvimento ativo do aluno na elaboração de conceitos (é a reintrodução do sujeito-estrategista no processo de acordo com o Pensamento Complexo).

Além disso, não há como conceber a aprendizagem sem a orientação planejada e intencional do professor e do material didático, já que, como afirma Morin,

o conhecimento deve dispor de certezas (do fixo, do estável, do repetitivo, do predizível nos quais a informação pode revelar a sua mensagem) para enfrentar e resolver a incerteza (...) todo o aumento dos conhecimentos estáveis (redundâncias) aumenta as possibilidades de conhecimento singular/circunstancial (informação), que por sua vez aumentam as possibilidades de conhecimento estável, e tudo isso aumenta as possibilidades estratégicas de conhecimento e ação (MORIN, 1996, p. 63).

Morin, assim como Vygotsky, defende a idéia de que dependem da interação social a aprendizagem e o desenvolvimento da individualidade, da cerebralização, da afetividade, das possibilidades de escolha e de cisão, da curiosidade (aquela humana, com fins práticos porém aliada ao prazer ao mesmo tempo) e das possibilidades de emancipação do conhecimento.

Baseado no Pensamento Complexo, Demo (2002), afirma que o conhecimento e a aprendizagem são atividades humanas que expressam processos não lineares, são imateriais e dependem da base material fisiológica. Ambos implicam processos seletivos tipicamente reconstrutivos, e sua característica mais forte “parece ser a capacidade de fazer história própria, reduzindo substancialmente a dependência de fatores externos ou de hereditariedade” (DEMO, 2002, p. 123).

Segundo esse autor, a inteligência é a habilidade de lidar com a complexidade não linear mais do que manipular códigos lógicos, e saber pensar é, antes de tudo, habilidade de autocrítica, de questionamento crítico (para ir além das ideologias, das aparências, sem a ambição de encontrar um ponto final), de saber cuidar, inovar, acreditar, comunicar, além de habilidade lógica.

Por esse motivo, Demo diz-se contra aulas meramente reprodutivas ou instrucionistas, pois são basicamente um jogo de poder de cima para baixo inerente à sociedade, e não oferecem ao aluno a possibilidade de manejar o conhecimento por si mesmo e de inovar o próprio conhecimento – esse tipo de aula nega a alteridade do aluno, apaga o sujeito, treinando-o (adestrando-o) para porta-voz, literalmente: “como tática linear que é, atrapalha sobremaneira a dinâmica não linear ambivalente da aprendizagem” (DEMO, 2002, p. 135).

Quanto a esse ponto, Almeida Filho afirma que “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo. Os papéis (...) precisam ser intercambiados numa relação interativa de comunicação de fato” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.15).

Santos (2003) inicia sua definição de aprendizagem descrevendo, antes, o ser humano. Segundo ela, ao contrário do que pregava a filosofia cartesiana (‘o homem é um ser racional’), hoje sabemos que o ser humano é um ser baseado no paradoxo do uno e do múltiplo, e em permanente crise, esta sendo o prenúncio de uma nova construção, e, como toda crise, desconfortável mas necessária ao desenvolvimento intelectual e

emocional. O ser humano é a conjunção de todas as áreas de conhecimento – assim, todos os conhecimentos são válidos para o seu estudo.

Para Santos, baseada claramente no Pensamento Complexo de Morin, o sujeito é uma complexidade “que se constrói mobilizando dimensões mentais e corporais por meio da comunicação com outra complexidade, que é o mundo exterior” (SANTOS, 2003, p. 19).

A construção da identidade de sujeito acontece ao se fazerem concessões no cotidiano, se auto-regulando de conformidade com o meio, porém mantendo sua integridade, sua atitude de auto-organização. A autonomia desse sujeito está em processo de permanente construção, depende das condições sócio-culturais, mas é ao mesmo tempo independente por causa da característica auto-organizadora que possui, pois elabora suas próprias teorias para dar sentido à vida, teorias que devem renovar-se por meio do contato com a sociedade para que não enclausurem e façam adoecer quem as formula.

A noção de pertencimento do sujeito vem enfraquecendo em nosso mundo moderno, deixando no ser humano o sentimento de orfandade, desamparo e incapacidade ante uma sociedade em ritmo acelerado de mutação. Uma das únicas maneiras de superar esse sentimento de não-pertencimento estaria na herança cultural, que, apesar de condicionar o indivíduo, deixa nele a sensação de pertencer a um grupo. Além disso, com a fragmentação do sujeito (pois vive em constante crise), a autonomia, a reflexividade e a visão de mundo tornam-se imprescindíveis.

Outro aspecto do sujeito é o fato de basear suas decisões na razão porém sempre colorida por emoções, além de seu pensamento estar sempre encaixado nas sensações e nos processos corporais que contribuem para a multiplicidade cognitiva.

Para Santos (2003), o sujeito, quando aprende, sofre uma mudança estrutural em todo o organismo, pois criam-se novas redes de interconexões neuronais para conviver com as transformações ocorridas em seu meio, ou seja, o homem, ao aprender, modifica-se.

A construção do conhecimento não se faz somente pelos canais lingüísticos e por ordenamento lógico-matemático em progressão: há também movimentos retroativos e recursivos, é o movimento em espiral visto em Morin (1997), no qual o produto retroage sobre o processo e sobre a causa, incorporando-os e modificando-os. O conhecimento (aqui incluído o conhecimento da língua), além de promover a

competência profissional, é um instrumento para a construção e reconstrução da percepção de mundo – constitui a essência do sujeito e é provisório e dinâmico.

Santos (2003) também fala sobre o ato de compreender, que, para ela, significa apreender o significado e ver o objeto ou acontecimento em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. O significado é um feixe de relações, portanto o processo de compreendê-lo requer considerar as interconexões entre o todo e as partes (Princípio Hologramático⁴), já que a parte (uma palavra, por exemplo) só pode ser entendida em função do todo (o texto ou a situação em que é usada essa palavra, sempre polissêmica).

Como diria Almeida Filho, “uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e o compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa”. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15). E ainda Santos,

considerar o processo holográfico (hologramático) no processo ensino/aprendizagem torna o aprender uma atividade prazerosa. Faz com que cada um encontre sentido para o conhecimento. Este é o desafio na construção de uma outra Didática. Uma Didática que considere o ser como sinônimo do saber, o saber como uma razão de ser, uma relação simbiótica e não dicotômica como na Pedagogia Tradicional (SANTOS, 2003, p.30).

Para esta autora, a participação seria tanto condição como resultado da aprendizagem e, para que a educação seja muito mais eficiente e a construção do conhecimento seja facilitada, os diferentes aspectos humanos devem ser levados em conta: além da dimensão racional, as dimensões poética, ética, utópica, histórica, social, cultural, filosófica, subjetiva e corporal precisam ser consideradas por qualquer metodologia séria.

Além dessas dimensões, a emocional se mostra de grande importância, já que as emoções acompanham o processo ensino/aprendizagem e são a mola propulsora de um ensino criativo e renovador dos conhecimentos. Pensar/sentir/atuar são uma unidade integrada, pois uma leva à outra. O homem constitui um ser uno com multirreferencialidade (cerebral, cultural, social, histórica) – “como questão educacional, revela-se como uma rede de articulação do diverso, interconectado. Cada

⁴ Um dos princípios do Pensamento Complexo que afirma que a parte está no todo, assim como o todo está nas partes: cada célula de um ser vivo (parte) possui a codificação genética do organismo como um todo; a cultura como um todo está em cada indivíduo (parte) assim como os indivíduos de determinada sociedade compõem e perpetuam a cultura.

elemento se articula com outros. Quando se modifica a parte, modifica-se o todo, segundo o princípio holográfico (hologramático)” (SANTOS, 2003, p.44).

Em uma aproximação à noção de internalização de Vygotsky, Santos afirma que “na socialização, as informações recebidas pelos indivíduos permanecem justapostas e, às vezes, contraditórias até o momento da reflexividade e da sua assimilação pelo mundo interior” (SANTOS, 2003, p. 45), ou seja, deve decorrer o tempo necessário para que uma ‘digestão’ cognitiva aconteça, e o processo de internalização termine:

“em contato com o meio, o indivíduo, dotado de bagagem hereditária, perturba-se, desequilibra-se e, para superar o desequilíbrio, constrói novos esquemas ou organizações mentais. Na verdade, o seu desenvolvimento é uma sucessão de estruturas de conhecimento, estruturas de crenças que, ao se desequilibrarem, provocam a necessidade de uma síntese superior, incorporando a estrutura anterior” (SANTOS, 2003, p.57).

Santos fala no conceito de ‘bricolagem’ de G. Lapassade (s/d, *apud* SANTOS, 2003), que define o conhecimento do sujeito como resultado sempre inacabado de uma combinação de disciplinas, sendo realizado como uma atividade artesanal, uma bricolagem. O conhecimento é tecido de tal forma que as disciplinas não podem ser reduzidas umas às outras. Sua construção não é uma linha de acertos em progressão, mas é o resultado tanto de erros quanto de acertos (aqui, erro deve ser encarado como um processo natural da descoberta): “quem pensa erra. A estrutura intelectual do homem não é uma estrutura pronta e acabada. Ela é cheia de buracos. Portanto não se deve ter medo de errar” (SANTOS, 2003, p. 67).

Santos ainda fala em conhecimento transdisciplinar que, a seu ver, restaura a autoconfiança, a autovalorização, a auto-estima, já que prepara o indivíduo para confiar em suas próprias decisões e constrói a sensação de poder pessoal e de autonomia na interação com outros indivíduos (também porque tendemos a introjetar o julgamento alheio sobre nós mesmos), no questionamento e na reformulação permanente em relação ao mundo. A transdisciplinaridade transgride a dualidade que opõe os pares sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Ela é multidimensional e multirreferencial, pois diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade.

Além desse aspecto, nas interações sociais, seja na sala de aula, seja no trabalho, o indivíduo precisa ser aceito pelo outro para desenvolver-se. Também, quanto mais contextualizado o ensino, muito maior a possibilidade de que ele resulte em

aprendizagem significativa – ao contextualizar, usa-se uma espécie de rede polivalente que atinge os diferentes estilos cognitivos (nenhum indivíduo aprende como o outro), mobilizando-se a motivação. Motivação essa que depende de aprendizagens anteriores, nível de amadurecimento, de expectativa, de envolvimento emocional – o novo deve sempre encontrar relações com essas noções anteriores para que possa ser assimilado.

A motivação deve basear-se na busca, processo muito mais atraente do que a simples memorização de um conhecimento previamente elaborado. Dessa forma, segundo a autora, ocorre a aprendizagem:

um organismo é uma estrutura altamente autoconstrutiva em interação com o meio-ambiente, ele se autoproduz. A aprendizagem significativa tem por meta fazer com que o conhecimento repercuta na auto-organização dos indivíduos, provocando neles uma nova estrutura de explicação da realidade, superando o pressuposto cartesiano da realidade válida para todos (SANTOS, 2003, p.92).

Ou seja, a rede de interações neuronais, extremamente complexa e dinâmica, vai criando outras conexões ou estados gerais qualitativamente novos no cérebro – esses saltos qualitativos são na verdade uma nova organização das sinapses neuronais, nas quais o sistema cerebral como um todo se modifica de alguma forma.

Santos fala também na necessidade de flexibilidade ante a diversidade, pois trata-se de uma habilidade histórica que possibilitou a sobrevivência do ser humano. A falta de flexibilidade provoca a exclusão, o excesso dela leva à desorganização. É necessária uma flexibilidade diante de um mundo em constante mudança, a qual depende da variedade e da diversidade – quanto mais diversidade há, mais flexível e dinâmico será o sistema, por isso a transdisciplinaridade mostra-se tão importante. Citando Paulo Freire, Santos afirma que amar o igual é como amar a si mesmo: o desafio está em amar o diferente, o diverso.

Neves (2004), por outro lado, afirma que essa qualidade de amar o diferente pode ser facilmente resgatada no ser humano, pois o homem, segundo essa autora, ama a diferença, e quando ela não existe, ele a cria. Sobre esse ponto, Martins afirma que o homem constrói sua identidade exatamente no confronto com as diferenças, e seu conhecimento se constrói em primeiro lugar na interação:

para o sociointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado (MARTINS, s/d, p. 120).

Ainda sobre a interação social, ou a interação do eu com o outro, com o diferente, no paradigma funcional, Neves afirma que a

aquisição lingüística se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente; aos fatores genéticos se atribuem apenas aqueles princípios subjacentes que não podem explicar-se por essa interação. O processo de aquisição da linguagem é fortemente co-determinado por um 'input' altamente estruturado de dados lingüísticos, apresentados à criança em contextos naturais e adaptados ao nível de sua competência comunicativa (NEVES, 1997, 45).

Neves compara novamente o paradigma formal e o funcional para falar de aquisição/aprendizado, afirmando que cada um desses paradigmas possui hipóteses opostas sobre as origens da gramática na linguagem da criança:

A primeira posição acentua a natureza arbitrária do formalismo gramatical, sugerindo que as línguas podem ser aprendidas somente porque as crianças têm algum tipo de conhecimento apriorístico a respeito da estrutura e do conteúdo de um componente gramatical e autônomo abstrato (NEVES, 1997, p. 144).

O paradigma funcional chama atenção para as restrições funcionais sobre a forma gramatical, sobre o 'ajuste' natural entre estrutura de superfície do enunciado e a função comunicativa para a qual destina-se a gramática – “as línguas podem ser aprendidas porque as crianças estão resolvendo o problema da comunicação e descobrindo por si mesmas as restrições que determinam a forma da gramática” (NEVES, 1997, p. 145). A aquisição da gramática (parte da língua) é guiada por estruturas de comunicação pragmáticas e semânticas, que interagem com as restrições da atuação, à emissão da cadeia sonora na fala.

2. A aquisição de uma segunda língua

Revuz (1998), do campo da Psicanálise, chama a língua materna de 'língua fundadora' de cada indivíduo, já que a criança é intensamente falada desde muito pequena por sua mãe ou por quem cuida dela – “cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu 'jeito de ser', de suas semelhanças, de suas necessidades” (REVUZ, 1998, p. 218), e não há como a criança se subtrair dessa realidade, já que desde tão cedo está exposta à língua.

A descoberta da palavra e a experiência em relação ao outro são indissociáveis, já que o sistema lingüístico sempre vem impregnado por um sistema de valores presente na sociedade onde a criança cresce, sistema esse transmitido principalmente pelo círculo

social mais próximo à criança (fato que prova que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas o meio de se relacionar com o mundo que nos cerca e conosco mesmos, no processo de construção permanente do 'eu').

Cria-se uma verdadeira associação afetiva com a 'língua fundadora', como quer Revuz, ou com a Língua Materna, como citam tantos outros. Essa associação jamais se repete ao se aprender uma segunda língua, já que a experiência de se ser criança pequena nessa segunda língua geralmente não é possível: as palavras passam a ter menor carga de valor, já que pouco contaminadas pelo sistema de valores da língua materna, além de a língua estrangeira confrontar o aprendiz com unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. Assim, a entrada em uma língua estrangeira é sempre racional.

Além disso, muitos indivíduos criam obstáculos inconscientes para o aprendizado dessa outra língua, ou dessa língua do outro, já que o aprendizado de uma língua estrangeira vem questionar a relação entre o indivíduo e sua língua materna – teme-se o outro, o diferente e, acima de tudo, de tornar-se o outro, já que quanto mais se domina uma língua, maior o sentimento de pertencimento àquela cultura que tal língua veicula.

Revuz acredita que uma forma de ajudar tais indivíduos a superar sua resistência ou dificuldades em aprender uma língua estrangeira estaria na observância de dois momentos especiais em que a língua estrangeira incide sobre a relação indivíduo / língua materna: a diferença entre os universos fonéticos e as diferenças entre as maneiras de construir as significações.

Essa tensão ao se aprender uma língua estrangeira para algumas pessoas é amenizada quando se passa a aprender a escrita, já que o acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo-a-corpo com a dimensão fonética. Além disso, só o fato de se ter tido acesso à linguagem por meio de uma primeira língua, já traria a possibilidade de se aprender uma segunda língua, e quanto maior o número de línguas aprendidas, mais facilitada será a aprendizagem da língua-alvo.

Quanto às etapas de aquisição de língua materna e de uma segunda língua, Germain (1996) afirma que um bom número de pesquisadores acredita que tais etapas sejam as mesmas, assim como a ordem de aquisição das estruturas gramaticais.

Então, quais seriam os fatores externos que influenciariam de maneira importante no desenvolvimento interno de uma L2?

O próprio Germain tenta trazer algumas respostas a essa pergunta quando descreve a hipótese de Krashen para explicar o ritmo de desenvolvimento de uma L2 em ambiente escolar: é a fórmula $I + 1$, ou seja, um *input*⁵ de um grau superior ao nível atual de competência do estudante (o *input* compreensível). Para que a linguagem se desenvolva, é necessário e suficiente, segundo essa hipótese, que o estudante esteja imerso em atividades de compreensão, tanto orais quanto escritas: em primeiro lugar viria a compreensão, depois a fala que surgiria espontaneamente.

Germain (1996) afirma quanto a essa hipótese que, no momento, porém, acredita-se que a compreensão é condição necessária, mas não suficiente para a produção da fala. Para este autor, uma boa explicação para o ritmo de aquisição, seja de uma primeira língua, seja de uma língua estrangeira, parece vir da interação social que, segundo ele, em princípio se trataria de qualquer troca de palavras entre no mínimo duas pessoas.

Aprende-se e adquire-se a língua em todos os seus meandros exatamente por esse movimento de vai-e-vem entre os interlocutores, numa intensa negociação de significados (entenda-se por negociação qualquer modificação da linguagem atribuída a ajustes na conversação).

Essa negociação também depende da própria natureza da tarefa lingüística – troca de informações, lacunas a completar, decisões a tomar, questões a debater, problemas a resolver, etc. – que determina o ritmo da aquisição lingüística. Citando Duff (1986), Germain explica que a resolução de problemas (tarefa interacional convergente) é preferível ao debate (tarefa interacional divergente) no que concerne ao número de questões levantadas pelos estudantes, ao número de questões de ordem referencial, ao número de pedidos de confirmação. Uma situação de debate, porém, pode envolver esforços verbais mais extensos e formas lingüísticas de maior complexidade.

Outra tarefa lingüística interessante, segundo o autor, seria o exercício em duplas, quando um possui informações que o outro não possui: “quando colocamos os alunos em uma situação na qual eles precisam fazer perguntas ao parceiro para executar a tarefa pedida, os resultados são superiores, comparativamente, às situações nas quais a troca de informações é opcional” (GERMAIN, 1996, p.96).

⁵ O *input* é toda informação recebida. O *intake* é a informação que de fato foi assimilada.

Ao negociar o significado do que é dito, o estudante obriga seus interlocutores a adaptar-se ao seu nível de compreensão da linguagem, e a quantidade de *intake* (o que realmente é entendido) aumenta significativamente.

Essa interação com os colegas ou com pessoas mais experientes na língua-alvo permite “pôr em movimento os processos internos, permitindo a formação de vínculos entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os novos conhecimentos a serem adquiridos” (GERMAIN, 1996, p.97).

Assim, o autor confirma o que Vygotsky intuía – um processo interpessoal se transforma em um processo intrapessoal – “...conceber-se-iam as dinâmicas sociais enquanto mecanismo das construções cognitivas individuais e não enquanto simples fatores externos que evoluem paralelamente às estruturas cognitivas” (GERMAIN, 1996, p. 98). A noção-chave dessa teoria interacionista é o conflito sócio-cognitivo visto como fonte de mudança do indivíduo, numa clara afinidade com o que Santos (2003) afirmou sobre o sujeito como alguém em constante ‘crise’, porque em constante mudança por causa de sua interação com o outro.

Menezes, s/d, fala da existência de um ponto de emergência de aprendizagem semelhante ao ‘limite do caos’ de Lewin (1994, *apud* MENEZES, s/d), já que este autor encara o processo de aquisição lingüística como algo tão complexo e dinâmico quanto os sistemas complexos:

estímulos pequenos podem levar a conseqüências dramáticas. Isso é freqüentemente caracterizado como o chamado efeito borboleta – uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma conseqüência meteorológica” (MENEZES, s/d, s/p).

O limite do caos aconteceria no bater das asas da borboleta, ou seja, dependendo das condições iniciais (de aprendizados anteriores, do ambiente, da atitude do professor, da interação com colegas, etc.): um pequeno estímulo pode provocar o desequilíbrio de todo o sistema e causar uma reação em cadeia até o ‘limite do caos’ – momento extremamente criativo em que a mente humana cria, ou melhor, reconstrói o conhecimento, e a aquisição acontece. É o ponto de emergência da aprendizagem que acontece de forma diferente para cada indivíduo e para cada situação.

Esse ponto de emergência de aprendizagem aproxima-se do que acontece no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (zdp) ou do que Krashen classifica de *input* compreensível, com as devidas restrições, claro.

Menezes propõe um modelo de aquisição lingüística que abarca essas duas teorias e vai além delas:

proponho, então, que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao ‘limite do caos’, ponto de transição, ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo de aprendizagem. A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche (MENEZES, s/d, s/p).

Antes de nos atermos à proposta de Menezes, cabe um pequeno esclarecimento do que seria um fractal. Mandelbrot (1977, citado por GLEICK, 1989) foi o criador da dimensão fractal, uma vez que o ponto (dimensão zero), a reta (uma dimensão: o comprimento), o plano (duas dimensões: a largura e o comprimento) e o cubo (três dimensões: comprimento, largura, profundidade) não espelham o mundo como ele realmente é, ou seja, cheio de curvas, reentrâncias, irregular: a nova geometria espelha um universo que é irregular e não redondo; áspero e não liso. É a geometria das reentrâncias, depressões, do que é fragmentado, torcido, emaranhado e entrelaçado.

Como o universo exhibe freqüentemente uma ‘irregularidade regular’, o fractal mostrou-se a abstração ideal para refletir as formas desse universo, já que sua principal característica é a sua simetria nas mais variadas escalas (característica da auto-semelhança, isto é, a recorrência, um padrão dentro de outro padrão). Ou seja, o fractal (ou dimensão fracionada) pode demonstrar acontecimentos regulares dentro de fatos aparentemente caóticos: “a auto-semelhança é uma característica facilmente identificável. Suas imagens estão por toda parte na cultura – no reflexo infinitamente profundo de uma pessoa entre dois espelhos, ou na caricatura de um peixe que come um peixe menor, etc.” (GLEICK, 1989, p.98).

Na Anatomia, por exemplo, “a abordagem fractal abarca toda a estrutura em termos das ramificações que a produzem, ramificações que se comportam de maneira coerente, das grandes às pequenas escalas” (GLEICK, 1989, p.103). Os exemplos oferecidos por Gleick são os pulmões, que são feitos de modo a acomodar uma enorme área de superfície; as artérias, que são grandes superfícies que se bifurcam e se reproduzem em superfícies menores auto-semelhantes às primeiras: “Mandelbrot passava naturalmente das árvores pulmonares e vasculares para as árvores botânicas reais, árvores que precisam captar o sol e resistir ao vento, com ramos fractais e folhas

fractais” (GLEICK, 1989, p. 104). É claro que, com a invenção dos telescópios e microscópios, veio a compreensão de que cada mudança de escala provoca novos fenômenos e novos tipos de comportamento. Porém, como afirma Gleick, as comparações entre pequeno e grande e a observação das relações entre as diferentes escalas mostraram-se bastante produtivas.

Menezes (s/d) em clara identificação com o paradigma complexo, de alguma forma, adaptou a geometria dos fractais à aprendizagem de línguas: “assim, como o redemoinho se forma pelo contínuo de formas auto-semelhantes em conexão, a aprendizagem de línguas seria o resultado de um contínuo de processos auto-semelhantes(...)” (MENEZES, s/d, s/p).

Cada fractal (subsistema) deste modelo se subdivide em outros fractais, e estes representam variáveis que podem influenciar todo o sistema de maneira imprevisível, já que não se trata de entidades estanques, mas de elos de uma mesma rede de conexões.

Menezes divide o fractal de aquisição nos seguintes fractais ou subsistemas: bio-cognitivo (língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, algumas estratégias de aprendizagem), interação (real, simulada, virtual, negociada, com grupo, em par, centrado no professor, com outros alunos, com nativos ou com falantes mais competentes), input (formal, não verbal, comunicativo, artificial, autêntico, esporádico, contínuo, oral, escrito, variado), contexto sócio-histórico (sala de aula, o ambiente natural, o estímulo, o *feedback*, a cultura, o grupo, os falantes, a oportunidade, o tempo, o espaço), automatismo (os sons, a entonação, as estruturas, o léxico, a colocação, os gêneros, os padrões textuais, os padrões discursivos, as normas interacionais), afiliação (a identidade, o preconceito, o deslumbramento, a integração, os estereótipos, a proximidade, o contexto político, o inconsciente, o status, o sentimento de pertencimento), e afetivo (crenças, medo, ansiedade, atitude, auto-estima, história de aprendizagem, autonomia, tipos de motivação como a integrativa, a instrumental, a política, a afetiva). As possibilidades de combinações entre cada fractal (subsistema) são infinitas.

A própria Menezes nos fornece exemplos como o da ‘interação’ que, para um indivíduo, pode estar conectada à ansiedade gerada pela crença de que ele não tem aptidão para aprender a língua e, conseqüentemente, terá dificuldade para interagir na língua estrangeira. Em outros movimentos dos subsistemas, a interação poderia estar conectada ao contexto social, na interação face-a-face, na qual o aluno teria tido uma boa experiência que alimenta a sua auto-estima, etc.

Segundo a autora,

o modelo aqui proposto explicaria tanto a aquisição de segunda língua como de língua estrangeira. O que distinguirá a aquisição delas será o conjunto de variáveis do contexto, mais especificamente, se a língua é aprendida e usada no país de origem ou se é aprendida em países onde se fala uma língua diferente da que se está aprendendo (MENEZES, s/d, s/p).

Além disso, o modelo prega, assim como no Pensamento Complexo, a autonomia do aprendiz, que é visto como parte central do processo de aquisição e agente de sua própria aprendizagem, e não como algo que toma forma de acordo com os métodos utilizados ou o professor. Cada indivíduo possui uma dinâmica própria de aprender, dinâmica essa intrínseca ao seu sistema complexo de aprendizagem (por isso, a flexibilidade está presente nesse processo).

Por ser flexível e autônomo, o aprendiz pode lançar mão de estratégias para compensar os limites de seu conhecimento da língua, como nomear tudo o que vê pela frente, utilizar o dicionário, ler muito, consultar o professor ou os colegas, solicitar esclarecimentos de seu interlocutor, até ‘criar’ novos vocábulos a partir das possibilidades da língua, etc., e assim restaurar o equilíbrio na interação com o texto ou com outros falantes.

Menezes acredita que a teoria dos sistemas complexos seja capaz de explicar fenômenos como: os períodos de estabilidade seguidos por ‘explosões’ e mudanças na aprendizagem (quando ocorre a zdp de Vygotsky ou o caos criativo); o fato de nem todos os aprendizes se beneficiarem igualmente das mesmas estratégias de ensino e aprendizagem; a necessidade das conexões cognitivas e sociais para que o sistema funcione; por causa da característica de auto-organização do sistema, nem sempre a gradação de dificuldades lingüísticas no livro didático garante a aquisição daquela língua; pequenos estímulos podem levar a conseqüências imprevisíveis, positivas ou negativas, como pequenas atitudes do professor, por exemplo.

Além disso, há o que a autora chama de ‘atratores estranhos’ presentes em qualquer sistema complexo, portanto no da aprendizagem de segunda língua. Ou seja, basta ‘aquecer’ o processo da aprendizagem, como na necessidade do uso da L2 em determinadas situações, por exemplo, para que os atratores estranhos (ou fatores externos à L2) passem a agir – podem ser os interesses do aluno, um assunto aparentemente aleatório que surgiu em sala, ou, como afirma Almeida Filho (2002) quando o aluno recorre às maneiras de aprender da sua região, etnia, classe social, grupo familiar, enfim, a abordagens que evoluem para tradições e que, a nosso ver,

configurariam também os tais atratores estranhos, algumas vezes incompatíveis com a abordagem de ensino do professor. A própria língua materna nunca deixa de ser um desses atratores, já que facilmente observamos o uso de estruturas ou pronúncia da LM na L2 ou, antes, na interlíngua (IL), essa “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em certa altura do processo de aprendizagem” (MOITA LOPES, 1996, p.114).

Quanto à aprendizagem de uma L2 ou língua estrangeira, Almeida Filho fala em dois tipos de aprendizagem – a formal (a da escola) e a subconsciente:

uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002, p.12).

Para o autor, existe uma abordagem contemporânea de ensinar línguas que define aprender uma segunda língua como aprender a significar nessa L2, implicando isso em relacionar-se com outros em busca de experiências válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras para novas compreensões – “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.15).

O autor defende a abordagem comunicativa de ensino, já que nela podem-se trocar informações e, principalmente, negociar sentidos por meio da interação social, em um processo contínuo e jamais acabado de construção do conhecimento: “os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua (...) (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15)”.

Almeida Filho também chama atenção para as dificuldades do aprendizado do Português por hispano-falantes, já que as duas línguas, a materna e a língua-alvo, estão aparentemente tão próximas: a própria atitude do professor em relação aos ‘erros’ cometidos pelos alunos hispano-falantes precisa, segundo esse autor, ser a oposta da que geralmente se vê em sala de aula – é necessário chamar a atenção para esses ‘erros’ para que o aluno se conscientize de que ainda tem muito a aprender e, conseqüentemente, não estabilize sua interlíngua em um patamar não apropriado, apesar de aparentemente funcional para esse mesmo aluno. O ritmo do curso também precisa ser muito mais rápido, evitando-se o passo-a-passo do ensino de outras línguas para “(...) experimentar

o ensino comunicativo por áreas de conhecimento (interdisciplinar)” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 20). Não que se tenha de ter uma metodologia específica para hispanofalantes, mas uma metodologia portadora de algumas especificidades.

Franzoni (1992) afirma que o processo de ensino/aprendizagem é uma “forma de lidar com o alheio, como um processo que envolve a entrada em contato (em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos” (FANZONI, 1992, p.81).

A autora vai além da definição de uso da língua para comunicar-se (instrumentalização da língua), pois acredita que essa definição é redutora demais para uma realidade tão complexa quanto o sistema lingüístico e seu aprendizado. Ela fala em conceito de *função* (que nos remete às abordagens funcionais), ou seja, o ‘para que’ da língua; em conceito de *intenção* (que nos remete às abordagens enunciativas) ou, mais especificamente, do esquecimento 2, citando Pêcheux, ou a ilusão de transparência do discurso; em conceito de *cooperação* (que nos remete ao princípio cooperativo); em conceito de *negociação* (que traz à tona a questão da disputa de sentidos e, portanto, do não-apagamento de ‘desigualdades’).

Em termos de processo ensino/aprendizagem, isso implica dizer que a língua é também um instrumento de comunicação, mas não somente isso. Aprender uma língua estrangeira (ou a norma padrão da língua materna) implica num eterno conflito de aproximação com o alheio, implica no controle de uma situação formal de ensino mas também no espaço para o não estrutural, para o fugidio, que também fazem parte da língua. Implica na angústia da incerteza de não se ter sua intenção clara pelo uso das novas estruturas; implica na incerteza da adequação do uso das expressões aprendidas; implica na negociação de sentidos (ou na redução das incertezas) e na cooperação (entre aluno e falantes nativos ou mais capazes do que ele), para que o aprendiz possa tornar suas, as palavras alheias e incorporar, com essas palavras alheias, tudo o que as acompanha: a cultura, as tradições, enfim, a forma de o outro (o falante da língua-alvo) conceber o mundo e lidar com ele.

Há ainda a questão dos saberes que acompanham o indivíduo que influenciam diretamente o processo de aprendizagem - não são somente esses saberes, mas a própria língua-alvo que reconfigurará a sua língua materna e a ele mesmo, num processo que nos remete a um dos princípios do Pensamento Complexo – o da Recursividade⁶. O controle sobre esses saberes será maior quando professor e aluno partilham da mesma

⁶ O princípio da recursividade do Pensamento Complexo prega que todo conhecimento novo retroage sobre conhecimentos anteriores reelaborando-os.

língua materna, já que o primeiro já percorreu a distância entre LM e língua-alvo; e será menor caso o professor esteja em situação endolíngüe⁷.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

DEMO, Pedro **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMAIN, Claude As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou idioma estrangeiro. In Garnier, C. et al **Após Vygotsky e Piaget – Perspectivas Social e Construtivista Escolas Russa e Oriental**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. Pág. 92 – 100.

GLEICK, James **Caos – a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

FRANZONI, Patrícia Hilda **Nos bastidores da comunicação autêntica – uma reflexão em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina Considerações quanto ao ensino de Português para estrangeiros adultos. In Almeida Filho, J.C. & Lombello, L.C. **O ensino de Português para estrangeiros – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais** Campinas, SP: Fontes, 1997. Pág. 19 – 39.

MARTINS, João Carlos Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Tese de doutorado disponível no site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_PIII-H2_c.pdf s/d. Acesso em: 3 mar. 2005.

Marxists Mind and society de Vygotsky - 1930, Harvard University Press, disponível no site <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works> s/d. Acesso em: 22 fev. 2005.

MENEZES, Vera Modelo fractal de aquisição de línguas. Disponível no site <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>, s/d. Acesso em: 2 ago. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua. In **dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Moita Lopes, LP **Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional** Letras, 1996. Pág. 113 – 124.

MORIN, Edgar Pensamento e Linguagem. In Morin, Edgar **O Método III – O**

⁷ Situação de ensino em que a língua ensinada é a mesma do país onde o aluno está. Idéia oposta à da situação exolíngüe, quando a língua ensinada não é a mesma do país onde o aluno aprende.

conhecimento do conhecimento Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1996. Pág. 114 – 119.

_____ Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. et al **Ensaios de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. Pág. 15 – 24.

Neves, Maria Helena de Moura **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2004.

REVUZ, Christine A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, Inês **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. Pág. 213 – 230.

SANTOS, Akiko **Didática sob a ótica do Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In Vygotsky, LS **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Pág. 89 – 103.