Identidade de aprendizes de língua à luz da teoria da complexidade: 'EUS' emergentes na utilização de estratégias de aprendizagem

Kelly C. M. Gaignoux[1]

Michell Gadelha Moutinho[2]

Walkyria Magno e Silva[3]

RESUMO: Este artigo discute a emergência de identidades de aprendentes de língua inglesa a partir do desenvolvimento da produção oral. Gaignoux (2006), baseando-se em Williams e Burden (1997), demonstra que a dificuldade na habilidade de falar leva os alunos a construírem uma autoimagem negativa que pode levá-los ao fracasso na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). A partir da análise das entrevistas então conduzidas e das gravações em áudio das aulas durante o processo de instrução de estratégias de aprendizagem de cinco aprendentes de línguas do curso de Letras da UFPA, investigamos os traços identitários emergentes, descrevendo-os na perspectiva da Teoria da Complexidade. Resende (2009) entende que uma visão mais holística e menos reducionista do processo de formação do "eu" social é necessária e explica que isso acontece devido ao surgimento dos "eus" emergentes em interação com outros elementos, determinando a autoimagem de um aluno. Os resultados constataram mudanças significativas no comportamento das aprendentes,

[1] Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professora Assistente da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança.

[2] Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

[3] Doutora em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse II – Le Mirail, UTM, França. Professora Associada da Universidade Federal do Pará.

possibilitando o aparecimento de novas identidades mais favoráveis ao processo de aprendizagem da LE.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de aprendentes de línguas. Identidade. Teoria da Complexidade

INTRODUÇÃO

Recentemente diversos estudos têm sido conduzidos no Brasil com base na Teoria da Complexidade (Paiva; Nascimento, 2011; Martins, 2008; Martins; Braga, 2007 entre outros). Inspirados em Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), esses pesquisadores têm investigado o processo de aquisição de línguas como um sistema complexo. Paiva (2011) explica que o sistema de aprendizagem de línguas é complexo ou caótico porque é na beira do caos que este sofre mudanças na busca de novos estados, ou seja, quando o aprendente de línguas é exposto a situações de risco no contexto de aprendizagem, é neste momento que este precisa fazer escolhas, reconduzindo o sistema a um novo comportamento. Esses comportamentos emergentes têm relação direta com a agentividade dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Neste artigo, discutiremos a emergência de identidades de aprendentes de língua inglesa. Utilizaremos os estudos da Teoria da Complexidade para analisar de que forma os aprendentes constroem suas identidades e de que maneira essas autoimagens construídas poderão ou não sofrer alterações.

Na primeira seção, apresentaremos uma breve reflexão sobre alguns dos princípios da Teoria da Complexidade. Em seguida, discutiremos a aprendizagem de línguas do ponto de vista dos sistemas adaptativos complexos (SAC). Finalmente, trataremos da identidade na perspectiva dos SAC, apontando as características que

emergem e contribuem para a aprendizagem usando como corpus dados de um trabalho anterior de uma das autoras deste texto (Gaignoux, 2006).

1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Por muitos anos, a Linguística Aplicada (LA) tem dedicado parte de seus estudos para a investigação de conhecimentos linguísticos na tentativa de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Apesar dos esforços da LA, a garantia de que os aprendentes realmente estão aprendendo a LE ainda tem sido uma questão discutível.

Essa busca por resultados mais positivos tem permitido que se atribua às metodologias e aos elementos externos (livro didático, professor, mídias etc.) o sucesso na aprendizagem. Isso baseia-se na crença de que a introdução de um desses elementos garantiria a aprendizagem efetiva e que esta aconteceria de maneira igual para todos os alunos. Não obstante, a aprendizagem, enquanto atividade complexa, não pode ser explicada sob o paradigma da ciência tradicional, que entende as relações de causa-efeito como lineares e unidirecionais. A aprendizagem beneficia-se de uma compreensão como um sistema dinâmico e em constante mudança. Nessa perspectiva, a Teoria da Complexidade, que estuda os sistemas adaptativos complexos, atende aos objetivos da LA por entender a aprendizagem/aquisição de línguas como um sistema desta natureza.

Um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) é constituído por uma gama de componentes que interagem entre si para produzir um estado ou forma em um determinado período de tempo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Frequentemente os elementos de um sistema são, por sua vez, subsistemas aninhados. Isto implica dizer que não se pode entender um sistema sem perceber os vários elementos em constante interação para gerar um produto que não está finalizado, mas em contínuo processo de mudança, sempre em busca de seu equilíbrio.

No caso da aprendizagem, torna-se difícil prever o quê ou quem contribuirá para o desenvolvimento do aprendente em razão das condições iniciais estabelecidas durante o processo. Segundo Paiva (2011), nessa nova perspectiva, o aprendente passa a assumir o papel de agente em interação com outros elementos do ambiente, levando-nos a considerar os demais aspectos que podem interferir nesse processo de desenvolvimento. Nestes poderíamos incluir a escola, o currículo, as escolhas dos professores, o uso do livro didático, as crenças dos aprendentes, os estilos de aprendizagem, a motivação etc. Cada um desses aspectos pode desencadear uma experiência crítica entre a ordem e a desordem. Desta forma, os sistemas podem mudar, mas adaptando-se permanentemente para manter sua estabilidade, o que demonstra um alto grau de flexibilidade e responsividade.

Considerando a noção apresentada por Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2011) explica que é na beira do caos que o aprendente "é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles" (p. 194). Diante deste fato, entendemos que muitos aprendentes de uma LE enfrentam inúmeras dificuldades com a língua que estão aprendendo e, por conta das exigências que lhe são postas, muitas vezes, não são capazes de tomar a decisão mais apropriada ou mesmo de enfrentar essas dificuldades. Em razão disso, conforme pontua Paiva (2011), esses alunos acabam sendo atraídos para a beira do caos, fazendo emergir novos comportamentos. Ainda segundo os autores, é nesse momento

que o aprendente precisa fazer suas escolhas entre enfrentar a situação e seguir em frente ou se acomodar. Neste caso, dizemos que os aprendentes encontram-se em um ponto de bifurcação, em que deverão fazer uma escolha crítica. Paiva (2011) esclarece que esse estado de instabilidade e adaptação é importante para os aprendentes superarem a perturbação e prosseguirem em direção a uma nova fase de aprendizagem, deixando emergir outro comportamento linguístico. A autora esclarece que a trajetória de aprendizagem de cada aprendente poderá ser diferente dependendo da sensibilidade do sistema que poderá sofrer mudanças constantes até atingir o equilíbrio ou tornar-se estável.

O que pontuamos no parágrafo anterior é reforçado pela noção do que seja aprender uma língua estrangeira. Segundo Revuz (2002 in Lima, 2009):

> a aprendizagem de línguas envolve uma afirmação do *eu*, um trabalho do corpo e uma dimensão cognitiva.[...] A língua estrangeira exige, de certo modo, uma nova construção do *eu*, uma revisão de tudo aquilo que está inscrito no aprendiz pela língua materna; ela vem perturbar, questionar, modificar as palavras da primeira língua. [...] a língua estrangeira muda a relação do aprendiz com a sua língua materna, há a entrada do *outro* nessa relação. (p. 128)

Diante deste fato, não podemos desconsiderar as implicações identitárias que surgem na formação do aprendente de línguas. É nessa dualidade entre o "eu" e o outro que podem se constituir as mais diversas possibilidades de identidades. A seguir, trataremos do conceito de identidade como sistema complexo e como este se relaciona com a habilidade de produção oral na aprendizagem de uma LE.

2 A IDENTIDADE COMO UM SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO (SAC)

Conforme mencionamos anteriormente, a aprendizagem de uma LE é um sistema complexo e, dentro deste sistema há outros que interagem contribuindo para o desenvolvimento dessa aprendizagem. Dentre estes, está a identidade. Segundo Resende (2009), a identidade é um "sistema, já que é composto por diversas partes" (p. 39). Em outras palavras, cada indivíduo é constituído por diversos "eus" que interagem entre si contribuindo para uma formação identitária única e individual.

Também podemos entender o conceito de identidade em uma visão um pouco mais ampla trazida por Deschamps e Moliner (2009) que corroboram com essa noção como um sistema complexo. Segundo os autores, "a identidade pode ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos" (p.14). É importante perceber que os autores utilizam o termo *dinâmico* como característica da identidade, pois sua constituição não pode ser entendida como algo estático, uma vez que está sempre mudando e se adaptando a novas condições a que está sujeita. Essas mudanças ocorrem de acordo com o contexto e o momento histórico em que o sujeito está inserido. Ao determinar que a identidade resulta de comparações e contrastes entre o "eu" e aqueles que o rodeiam, entendemos a dinamicidade relatada pelos autores. Isso permite dizer que a identidade, por ser um sistema adaptativo complexo, tem seu equilíbrio caracterizado pela fluidez e não pela estabilidade estática.

Além destes aspectos, vale ressaltar o *fenômeno subjetivo* como um fractal. Na Teoria da Complexidade, segundo Resende (2009), fractal "é uma figura geométrica que é autossemelhante em diversas escalas" (p. 80). Assim, a identidade deve ser entendida como um todo composto pelas várias partes que compõem o sistema identitário. O "eu" é formado de acordo com os vários "eus"

que emergem durante as mais diversas interações que ocorrem na vida de um sujeito. De acordo com Resende (2009), "é essa diversidade de 'eus' sociais que concorre para um 'eu' único, uma vez que as experiências vividas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida são únicas a ele; ninguém mais viveu tais experiências" (p. 39).

Essa subjetividade pode ser melhor compreendida em Deschamps e Moliner (2009). Para os autores, a identidade social tem relação direta com a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Essa avaliação acontece em razão da relação do indivíduo com o grupo a que pertence podendo favorecer ou não uma identidade social positiva. Os autores acrescentam que quando os indivíduos sentem-se motivados a alcançar uma identidade positiva, esta atitude leva-os à valorização do seu grupo em relação aos demais. Desta forma, quanto mais forte for o desejo de construir uma identidade social positiva, menos importante será a identidade pessoal. Em tais circunstâncias, o sistema identitário de uma pessoa mantém-se em equilíbrio dinâmico por meio da reorganização de novas identidades emergentes na medida em que surgem necessidades de mudanças. É a interação constante entre identidade social e identidade pessoal que contribui para a criação da autoimagem positiva e move o sistema para novos comportamentos em sala.

Para melhor compreender essa interação dentro do sistema identitário, trataremos em seguida de alguns elementos essenciais para a sua reorganização.

2.1 Atratores Estranhos ou Caóticos

Por entender que existem elementos que influenciam a trajetória de um sistema, precisamos esclarecer o conceito de atratores estranhos, que será

fundamental para a análise das entrevistas e áudios do corpus que analisamos para este texto.

Na teoria da complexidade, a trajetória de um sistema é representada pela sucessão de estados de fase durante um período de tempo. Nessa trajetória, existem estados em que o sistema prefere ficar e que são chamados de atratores. Nestes estados, o sistema permanece estável e seus comportamentos são repetidos enquanto houver troca de energia entre seus componentes para mantê-lo em equilíbrio.

Em sistemas complexos, a imprevisibilidade é uma das características mais marcantes e a presença de um tipo especial de atrator, o *atrator estranho* ou *caótico*, pode levar o sistema a se comportar de maneira diferente daquela que acontecia até o momento. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), tais atratores são estados onde há muita instabilidade, onde a menor perturbação pode gerar grandes mudanças, que, apesar de imprevisíveis, não são totalmente aleatórias.

No ambiente da sala de aula, novos comportamentos podem surgir da interação entre os vários sistemas durante os momentos de instrução. O contato com o professor, o uso do livro didático, a motivação, a autonomia entre outros são alguns dos sistemas aninhados no processo de aprendizagem de LE e que podem influenciar na trajetória do sistema.

Sendo a identidade um dos sistemas que está aninhado à aprendizagem, qualquer perturbação, por menor que seja, pode fazer com que o aprendente seja bem sucedido ou fracasse. É a partir do contato com um atrator estranho que a trajetória do sistema poderá seguir um caminho diferente. Esse contato determinará um ponto de bifurcação que veremos a seguir.

2.2 Pontos de bifurcação

Como vimos, a partir da presença de atratores estranhos, um sistema pode passar a se comportar de uma maneira diferente do que acontecia antes. Os SAC, por serem dinâmicos, estão sempre sujeitos à entrada de novas energias, tanto de dentro do próprio sistema quanto de fora, causando as perturbações que levam o sistema a funcionar de uma nova maneira. O momento em que o sistema sofre qualquer perturbação devido às influências internas ou externas e se depara com possibilidades de trajetórias diferentes chama-se *ponto de bifurcação*. É neste momento que o sistema pode dar um salto qualitativo, o que pode levá-lo a se adaptar e progredir. Vale ressaltar que na trajetória de um sistema não há juízo de valor sobre o seu comportamento. O salto qualitativo pode ocorrer e gerar um novo comportamento melhor que o anterior ou pode haver regressão que não ajude o sistema a caminhar para um estágio mais avançado.

Apesar de aparentemente imprevisível, devido à insegurança que um ponto de bifurcação pode ocasionar, devemos frisar que as escolhas feitas não são aleatórias. O que pode determinar qual escolha o sistema fará é baseado no que aconteceu previamente e em outros aspectos que venham a influenciar a trajetória.

Ao contextualizar o conceito de pontos de bifurcação neste estudo, as alunas participantes relatam problemas em relação à sua produção oral. Elas precisam de novas fontes de energia tanto externas quanto internas para ajudar sua aprendizagem a ser bem-sucedida. A instrução de estratégias de aprendizagem é a energia exterior introduzida no sistema para tentar promover os saltos qualitativos que as ajudem a avançar na trajetória de aquisição de uma nova língua. É neste momento em que se chega a um ponto crítico em que a

escolha entre algumas possibilidades, como adaptar-se às novidades apresentadas ou permanecer na mesma trajetória, acontecem.

2.3 Emergência, Diversidade e Redundância

Larsen-Freeman e Cameron (2008) compreendem o conceito de emergência como um novo estado que surge em um nível de organização, isto é, o novo comportamento que emerge é qualitativamente diferente do anterior. Van Lier (2004) acrescenta que a emergência pressupõe uma mudança que não pode ser reduzida. O autor explica que esta noção pode ser compreendida na aprendizagem de línguas a partir das mudanças que ocorrem no sistema fonológico das vogais. Segundo Van Lier (2004), o estudo diacrônico das vogais mostrará que estas sofrem uma mudança qualitativa e, que estas mudanças geram novas mudanças e um novo sistema vocálico emerge.

Ainda sobre a emergência, Larsen-Freeman e Cameron (2008), Davis e Sumara (2006) e Van Lier (2004) afirmam que é necessário entender o campo educacional como um sistema complexo em que vários agentes e conhecimentos de várias áreas interagem para, primeiramente, perturbar o sistema e, posteriormente, por meio destas mudanças e, outras vindouras, chegar a um equilíbrio dinâmico. Os autores apontam alguns elementos que propiciam a emergência de novos comportamentos (diversidade e redundância interna, interação com vizinhos, controle distribuído, aleatoriedade e coerência). Dentre estes, destacaremos a diversidade e redundância internas em nossa análise.

A redundância interna é o complemento da diversidade interna. Enquanto a diversidade diz respeito às diferenças que existem entre os agentes de um grupo, a redundância se refere ao que eles têm em comum e que favorece a

interação. Nas palavras de Davis e Sumara (2006), redundância interna "refere-se a duplicações e excessos de aspectos que são necessários para a co-atividade complexa" (p. 138). Sobre a dinâmica da sala de aula, Bowsfield (2004 in Martins, 2008) salienta que tanto a redundância como a diversidade são fundamentais para as possibilidades de mudança dos sistemas.

Com base nesta definição, os autores exemplificam alguns tipos de redundâncias internas que podem ocorrer em grupos sociais, tais como a língua em comum, o *status* semelhante dos membros do grupo, responsabilidades compartilhadas, entre outros. Neste sentido, é por meio destas que o grupo permanece coerente, o que é uma necessidade vital para que o sistema continue progredindo. Dessa forma, Davis e Sumara (2006) destacam que a redundância possibilita a interação entre os agentes e compensação das falhas que eles possam ter.

Conforme pudemos observar nos autores citados, a redundância e a diversidade interna são elementos de grande relevância em sistemas complexos, pois, devido as interações ocorridas dentro e fora desses sistemas, os elementos envolvidos estão sempre sujeitos a novas alterações, especialmente em sala de aula. Sobre essa questão, detalharemos melhor em nossa análise a seguir.

3 METODOLOGIA

Neste artigo buscamos compreender a trajetória de cinco aprendentes na constituição de suas identidades como aprendizes de língua inglesa. Deste modo, revisitamos o trabalho de Gaignoux (2006) para identificar os "eus" emergentes na formação dessas aprendentes do curso de Letras. Para subsidiar nossa análise e discussão tomamos como base os construtos da Teoria da Complexidade a partir dos estudos de Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva e Nascimento

(2011) e Resende (2009). Também nos apoiaremos em Deschamps e Moliner (2009) sobre identidade.

Gaignoux (2006) pesquisou o desenvolvimento da habilidade de produção oral a partir da instrução de estratégias de aprendizagem. Os resultados apontaram mudanças significativas na produção oral das aprendentes que participaram do estudo. Ao revisitar este trabalho, verificamos que o desenvolvimento da produção oral pode desencadear uma autoimagem negativa nas aprendentes. Sobre essa questão, Gaignoux (2006), referindo-se a Williams e Burden (1997), explica que a dificuldade com a produção oral leva essas aprendentes a construírem uma autoimagem negativa que pode contribuir para o fracasso na aprendizagem da LE. Isso possivelmente acontece em razão de fatores como a autoestima, crenças, ansiedade, falta de controle da própria aprendizagem, motivação etc. Para entender de que forma essa autoimagem pode interferir na aprendizagem de LE, analisamos as falas de cinco das sete aprendentes do curso de Letras-Língua Inglesa que foram sujeitos daquele estudo. A análise que aqui apresentamos foi delineada a partir dos estudos da Teoria da Complexidade.

A análise dos dados foi de caráter qualitativo. Utilizamos as informações obtidas no questionário, nas entrevistas das aprendentes e nas notas de campo da pesquisadora. Os excertos extraídos da dissertação foram mantidos com a mesma numeração apresentada no trabalho original, bem como os pseudônimos utilizados para identificar as participantes da pesquisa.

As unidades de análise desse estudo são os "eus" emergentes no processo de instrução. Em seguida, trataremos da análise e discussão da identidade como sistema complexo.

4 "EUS" EMERGENTES NA FORMAÇÃO DAS APRENDENTES

Conforme mencionamos anteriormente, os aprendentes podem enfrentar uma série de desafios ao longo de sua trajetória de aprendizagem. Esses desafios podem levá-los ao sucesso ou ao fracasso. Um desses fatores é o medo de falar errado que pode afetar a autoimagem de aprendente de línguas.

Giddens (2002 in Resende, 2009) explica que o indivíduo se depara com uma série de comportamentos ao longo de sua trajetória de vida, levando-o a escolher dentre às mais variadas opções. No entanto, esclarece o autor que essa escolha envolve riscos e estes concorrem "para a ruptura das rotinas pré-estabelecidas que outrora garantiam a segurança ontológica" (p.68). Em se tratando da trajetória das aprendentes em questão, Simony, por exemplo, revela que seu medo de falar errado a mantinha calada durante as aulas evitando que se expusesse diante dos colegas, conforme observamos no excerto a seguir.

> [69] Simony [comentando sua dificuldade em gerenciar as emoções]: (...) Eu queria falar, mas, às vezes, tu tens uma série de deficiências e tu achas que tu vais falar, mas só que tu vais ficar com medo de falar porque tu vais falar errado, porque tem um colega que fala tão bem e se eu falar e falar bobagens. (Entrevista)

O que se observa no relato de Simony é que a aprendente reconhece suas dificuldades com a fala, mas se enxerga diante do outro de maneira negativa. Essa representação de si mesma na interação com o outro pode ser explicada a partir do fator "medo de falar errado". Para a aprendente, falar errado era algo que a colocava à margem do conhecimento, pois a dificuldade encontrada com a pronúncia a fazia acreditar que seria menos competente que seus colegas e, por isso, ficar calada evitava que se expusesse diante da turma. O "medo de falar errado" aqui pode ser compreendido como uma bacia atratora que continua

reproduzindo o mesmo comportamento do sistema não causando qualquer mudança na organização da identidade de aprendente. Esse, no entanto, não era o único elemento que mantinha a estabilidade do sistema:

> [71] Simony [comentando sua dificuldade de falar inglês]: Eu falava a maior parte do tempo em português, mas aí quando eu te via [a professora], eu lembrava que era proibido falar português, era preferível ficar calada. (Entrevista)

O que Giddens (2002 in Resende, 2009) chama de segurança ontológica é claramente compreendido nesse excerto de Simony. A aprendente evitava de todas as formas correr riscos, não permitindo, assim, que o sistema se reorganizasse. Contudo, ao mesmo tempo que a presença da professora inibia a emergência de um novo comportamento, também poderia ser compreendida como uma perturbação dentro desse sistema. Mesmo que a aluna evitasse o confronto, de alguma forma, seria conduzida a um ponto de bifurcação, pois teria de escolher entre falar em inglês ou ficar calada, o que poderia levar o sistema a se auto organizar, conforme apontam Larsen-Freeman e Cameron (2008). Podemos confirmar esta observação no excerto a seguir que mostra o quanto a perturbação causada pela presença da professora mudou o comportamento da aluna.

> [81] Patrícia: (...) A professora era um desafio e eu gosto de desafios. Esse é um lado e o outro lado é porque eu não aceito a mediocridade. Eu não aceito, assim, ser um aluno medíocre. Isto me angustia, me deixa, assim, mal, é uma questão de enfrentar uma dificuldade (...). (Entrevista)

Outra aprendente que parecia evitar a reorganização do sistema era Daniela. No excerto a seguir, a aprendente relata como se sentia quando precisava falar.

> [70] Daniela [comentando sua dificuldade de gerenciar suas emoções]: Eu não sei se a senhora lembra, mas eu ficava sempre quieta na sala, não falava nem com um nem com outro porque eu tinha medo de falar errado e ainda tenho um pouco. Porque as pessoas vão dizer: "ah mas ela está falando errado", sei lá...talvez eu precise melhorar muito nas minhas emoções☺ (Entrevista)

Contudo, é a partir da instrução de estratégias de aprendizagem que percebemos mudanças nos sistemas. O relato de Ana Paula sobre a utilização das estratégias aprendidas nos revela esta mudança:

> [36] Ana Paula: (...) a utilização de uma palavra nova, por exemplo, se eu via a palavra uma vez, aí eu não usava mais. Eu não procurava usar, aí, quando eu queria lembrar já tinha esquecido, aí agora não, eu procuro inserir como tinha nas estratégias lá (referindo-se ao SILL), que as questões [referindo-se às declarações do inventário] agora até serviram como sugestões. Procuro utilizar uma palavra em frases em contextos diferentes pra poder me adaptar pra poder inserir a palavra no vocabulário, né, senão, não adianta. Eu passei a fazer isso (...). (Entrevista)

Da mesma forma, Cláudia percebe que as estratégias podem ser uma oportunidade para melhorar os conhecimentos adquiridos anteriormente e que, talvez, ainda não estivessem bem fixados. Segundo ela,

> [37] Cláudia: Cada parte do que a gente tinha visto na semana, eu tentava comparar com que a gente tinha visto nos outros níveis (...). (Entrevista)

Nos dois excertos supracitados, é notória a mudança no modo como as alunas percebiam seu próprio aprendizado antes do conhecimento sobre as estratégias. Muito do que ocorria nesse processo se dava de fora para dentro, isto é, para elas, a aprendizagem aconteceria por meio de um agente externo, o professor.

O que podemos observar nos excertos mencionados é que apesar de o medo de errar manter o sistema estável, a perturbação das emoções estabelecidas,

apresentada a partir da instrução de estratégias, conduziu o sistema à instabilidade. Essa instabilidade é uma característica muito forte nos SACs, uma vez que é nesse momento que o sistema pode mudar sua trajetória para posteriormente tornar-se estável novamente em uma outra escala. Sobre essa questão, Larsen-Freeman e Cameron (2008) advogam que os sistemas complexos coadaptam-se ao buscar uma nova estabilidade. Ao levarmos este aspecto em consideração, podemos afirmar que aprender a gerenciar as emoções causa uma perturbação muito forte e conduz o sistema a uma possível mudança. Isso pode ser exemplificado no excerto a seguir:

> [68] Ana Paula [comentando sua dificuldade em gerenciar as emoções]: (...) Essa coisa de gerenciar é difícil. A gente fala sempre com aquele medo de errar, imaginando o que os outros estão pensando, se eles vão rir de ti. Uma grande bobagem porque todo mundo tem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento e ninguém está debochando de ninguém, mas eu ainda tenho um pouquinho de medo, assim, de falar (...). (Entrevista)

Observamos que no excerto [68], Ana Paula, ao reconhecer para si mesma que tanto ela como as colegas não precisavam se preocupar em falar diante da turma porque todos estavam no mesmo nível, a aprendente assume uma imagem mais positiva de si própria. Contudo, ainda se configura um conflito na sua imagem em relação aos outros. Segundo Festinger (1954 in Deschamps; Moliner, 2009), isto acontece porque "os indivíduos avaliam suas opiniões e aptidões comparando-as com as de outros indivíduos. A avaliação de si mesmo se faz de preferência a partir de uma comparação entre indivíduos que se assemelham (p.63)." Nesse contexto Simony, Daniela, Patrícia e Ana Paula constituíam um grupo de pertença com semelhanças no aspecto emocional contribuindo para a formação de uma identidade social. No entanto, essa semelhança entre as aprendentes seria um fator de distinção entre elas e o restante do grupo.

Exatamente essa diferença percebida pelas aprendentes em relação aos demais colegas de turma é que contribuiria para a formação de uma identidade social mais positiva. Sobre essa questão, Deschamps e Moliner (2009) explicam que na relação entre grupos, os indivíduos tendem a diminuir seu próprio valor na tentativa de preservar uma diferença avaliativa para ascender a uma imagem social positiva. Vejamos o excerto a seguir.

> [72] Simony: Eu sabia que eu precisava tentar. Eu tinha que acompanhar, eu tinha que ir acrescentando conhecimento. Eu precisava falar porque senão como é que eu iria me comunicar no próximo nível, né, como é que eu vou dizer pro professor o que eu quero, o que eu não entendi se eu não tentar. Essa preocupação de que não dá pra parar, não dá pra deixar pra depois. Eu tenho que superar isso ainda nesse nível porque no próximo nível vai ter outras coisas pra eu aprender. (Entrevista)

No excerto [72], observamos que Simony passa a assumir uma imagem menos negativa de si mesma como aprendente de línguas e decide mudar sua trajetória de aprendizagem. Esse desejo de se igualar aos demais revela uma identificação com o grupo. Essa identificação, segundo Deschamps e Moliner (2009), ocorre por conta da motivação que é a de ter uma identidade positiva de si mesmo. Podemos inferir que essa motivação surgiu a partir da necessidade da aprendente de experimentar outras formas de aprendizagem, como ela mesma aponta no excerto a seguir.

> [82] Simony: As atividades eram sempre variadas, então, isso não tornava a aula monótona. Eu sabia que tinha algo novo pra tentar né, por exemplo, eh o fato da gente tentar formular perguntas um pro outro, conversar, ter sempre brincadeiras de fixação. O fato de você ter que lembrar de ser desafiado né. Cada atividade me desafiava, então, eu não tinha tempo pra parar e:: ficar eh estagnado (...). (Entrevista)

Esse comportamento emergente da aprendente pode ser explicado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Para as autoras, a auto-organização e a emergência são formas alternativas que os sistemas encontram para mudar de uma fase a outra. Neste caso, a aceitação do uso de novas estratégias pode ter colaborado na reorganização do sistema.

Ainda referente à auto-organização e emergência, inicialmente a diversidade era um aspecto que interferia na interação das aprendentes com outros colegas da turma. Isso pode ser percebido no excerto a seguir.

> [1] Patrícia: (...) eu não falava nada (...) é eu acho que a universidade peca, por exemplo, eu a N, a Lena, a Simony e a Beatriz não poderíamos estar numa turma com a A e o J. Nós não acompanhamos a turma, nós estamos abaixo, então, isso tinha que haver na entrada, tinha que haver uma triagem. (Entrevista)

Como pudemos observar no excerto [1] o *status* das aprendentes dentro do grupo, no início, era bastante diverso. Este fato reduzia tanto as possibilidades de interação entre as alunas quanto as chances de uma aprendizagem mais eficiente. Contudo, a partir da interação com um repertório de estratégias apresentado pela professora, as aprendentes conseguem se reorganizar. Assumem um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem, passando a demonstrar uma autoimagem mais positiva, com atitudes diferentes daquelas de antes do contato com as estratégias, como podemos confirmar no excerto [82] de Simony:

> [38] Simony: Eu costumava ver os conteúdos somente em sala e ficava por isso mesmo, mas depois eu passei a acompanhar mais em casa esses assuntos que você dava em sala de aula. (Entrevista)

A percepção da diversidade como algo negativo também sofreu mudanças. Dentre uma das mais significativas, podemos mencionar a compreensão das redundâncias e das diversidades (Davis; Sumara, 2006) como aspectos

complementares dentro de uma mesma sala de aula. Ao reconhecerem essa dinâmica, as aprendentes passaram a encarar os colegas mais ou menos proficientes como possibilidades de aprendizagem da mesma forma que passaram a reconhecer em si mesmas que a interação estabelecida entre eles possibilitava outras formas de desenvolvimento, como poderemos ver nos excertos a seguir.

> [80] Ana Paula: Eu gostei da turma e tudo tal. É uma...turma bem legal, todo mundo ajuda e isso ajudou muito pra eu diminuir meu receio de falar errado...(...). (Entrevista)

O controle descentralizado no trabalho com a instrução permitiu às aprendentes refletir sobre seus papéis na aprendizagem e reorganizar sua identidade social. Essa reorganização gerou esforços no sentido de pensar no crescimento do coletivo. No excerto [80] acima, Ana Paula reconhece que o grupo é bastante colaborativo e como sua agentividade está relacionada a esse fato.

Outra aprendente que reconhece que houve mudança no sistema é Patrícia, conforme o excerto [41] a seguir.

> [41] Patrícia: (...) Eu não conseguia falar (...) eu melhorei bastante, é claro, que eu ainda não tô no meio, eu sei que eu ainda não tô no meio. Ainda preciso caminhar mais pra atingir o meio. Eu estou na ante sala do meio, digamos assim, mas, eu já evolui bastante. Eu já tenho menos agonia menos preocupação menos nervoso e menos insegurança eu tinha tudo isso. (Entrevista)

Essa representação que a aprendente faz de si mesma pode ser explicada conforme Deschamps e Moliner (2009). Segundo os autores, possuímos características que se apresentam a partir de crenças sobre nós mesmos e os conhecimentos de nossas características que podem ser mobilizados pela simples lembrança da sensação experimentada. Neste caso, percebemos uma identidade

mais pessoal e menos social, pois a aprendente ao reconhecer seu avanço e, que este depende de sua ação, também reorganiza a valorização de si mesma quando passa a perceber sua própria condição de aprendente no futuro, levando-a a encarar suas dificuldades de maneira mais positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e aprendizagem de línguas, pautados pelo paradigma tradicional da ciência, tentava entender as causas de um fenômeno e propor soluções diretamente relacionadas àquelas causas. A nova visão trazida pela Teoria da Complexidade mostra como qualquer acontecimento pode desencadear consequências imprevisíveis se considerarmos as condições iniciais.

A identidade das aprendentes sofreu mudanças significativas, mas estas não ocorreram da mesma forma para todas as alunas. Isso demonstra que muitos fatores podem interferir no processo de aprendizagem e não temos como saber de onde vem a energia que perturba o sistema. Na maioria das vezes, tais perturbações podem ser externas, como é o caso da instrução de estratégias de aprendizagem, mas torna-se difícil prever o que acontecerá a partir das intervenções feitas pelos professores e pela interação estabelecida entre os sujeitos.

Os "eus" emergentes que surgiram durante a pesquisa são resultados de diversos elementos em interação. A identidade das alunas foi alterada com a intermediação das instruções, que permitiram a emergência de novos comportamentos. Devido a essas mudanças, a autoimagem das alunas ganhou proporções favoráveis, o que permitiu o aumento da interação em sala. Como consequência, as alunas tornaram-se mais ativas em relação a sua própria

aprendizagem. Desta feita, a análise deste fenômeno não poderia ser realizada com base na causalidade linear, ou seja, buscando causas ou propondo intervenções que resultassem em um efeito proporcional.

De modo geral, observamos que as aprendentes revelaram uma evolução na (re)organização de suas identidades, deslocando-se, constantemente, de uma identidade social para uma identidade pessoal e vice-versa. A percepção negativa de si mesmas deu lugar a uma autoimagem positiva por meio das representações feitas pelas interações em sala. Também concluímos que as representações de si mesmo permitiram a emergência de "eus" mais positivos com relação à aprendizagem de línguas.

Em suma, analisar somente o uso de estratégias, não nos permitiria perceber os elementos em interação durante a instrução de estratégias e de que forma isso poderia interferir no processo. Com a percepção holística proposta pela complexidade tivemos a oportunidade de compreender a interação entre os agentes do sistema para verificar a situação em que se encontravam e as transformações ocorridas. Ademais, ao romper com o paradigma tradicional, tornou-se possível perceber que os sistemas, mesmo encontrando-se em estabilidade, estão sempre mudando, o que nos leva a refletir sobre as práticas de sala de aula e as trajetórias únicas que cada pessoa segue em sua aprendizagem.

Identity of language learners under the perspective of the complexity theory: 'SELVES' emerging in the use of learning strategies

ABSTRACT: This article discusses the emergence of identities of English learners from the development of oral production. Gaignoux (2006), based in Williams and Burden (1997), demonstrates that the difficulty in the speaking ability leads students to build a negative self-image that yield to failure in learning a foreign language (FL). From the analysis of interviews and audio recordings of lessons during the process of learning strategies instruction of five undergraduate

students of English as a Foreign Language at UFPA, we investigated emerging identity features, describing them through the lenses of Complexity Theory. Resende (2009) believes that a more holistic and less reductionist view of the formation of the social "self" is necessary and that the emergence of "selves" happens during interaction with other elements, determining the student's self-image. The results found significant changes in the behavior of these learners, enabling the emergence of new identities, which were more favorable to the process of learning a FL.

KEYWORDS: Education of English learners. Identity. Complexity Theory

REFERÊNCIAS

DAVIS, B.; SUMARA, D. 2006. *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 202p.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. 2009 *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.* Rio de Janeiro, Vozes, 200p.

GAIGNOUX, K. C. M. 2006. *O Efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de Inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso*. Belém, PA. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pará, UFPA, 194p.

LARSEN-FREEMAN, D. 1997. Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford, v. 18, n. 2: 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 287p.

LIMA, D.C. (Org.). 2009. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 248p.

MARTINS, A.C.S. 2008. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: Uma abordagem ecológica*. Belo Horizonte, MG. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 189p.

MARTINS, A.C.; BRAGA, J.C.F. 2007 Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2: 215-235.

PAIVA, V.L.M.O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). 2011. *Sistemas adaptativos complexos:* lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte, Faculdade de Letras/FAPEMIG, 270p.

RESENDE, L. A. S. 2009. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. Belo Horizonte, MG. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 305p.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. L.1997 *Psychology for language teachers:* a socio-constructivist approach. Cambridge, Cambridge University Press, 252p.

VAN LIER, L.2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning:* a Sociocultural Perspective, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 264p.