

COMPLEXIDADE E LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: TECENDO UM DIÁLOGO CONCEITUAL

Complexity and Languages for Specific Purposes: Proposing a conceptual dialogue

Andréa Braga Cazerta de SOUZA (Centro Paula Souza, Fatec Osasco/Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil)

Resumo: *Proponho um diálogo conceitual entre a complexidade e Línguas para Fins Específicos, fruto de minha pesquisa de mestrado (SOUZA, Andréa Braga Cazerta, 2012). Com essa proposta a possibilidade de abertura de caminhos para que diferentes teorias possam dialogar e se complementar. Serão abordados alguns conceitos teóricos propostos Hutchinson & Waters (1987), Dudley Evans & St John (1998), Graves (2000), Morin (2005, 2006, 2008,2009) e Mariotti (2002,2007), que serão articulados com exemplos de minha prática docente.*

Palavras-chave: Complexidade; Línguas para fins específicos; Prática docente; Formação de professores de inglês.

Abstract: *This article proposes weaving a conceptual dialogue between complexity and Languages for Specific Purposes, which has emerged from my master's dissertation (SOUZA, Andréa Braga Cazerta,2012). With this unique articulation I propose a dialogical connection between concepts of different theories, thus opening ways for a theoretical e complementary dialogue. To illustrate this connection, some examples of my practice as a teacher in the area will be given. Hutchinson & Waters (1987), Dudley Evans & St John (1998), Graves (2000), Morin (2005, 2006, 2008, 2009) e Mariotti (2002, 2007) are among some authors that offer support to this article.*

Keywords: Complexity; Language for Specific Purposes; Teaching practice; English language teaching education.

1. Introdução

O conhecimento da língua inglesa é cada vez mais uma necessidade, principalmente em contextos empresariais, onde os profissionais precisam do idioma para lidar com estrangeiros. Diante deste cenário, o ensino de inglês para fins específicos tem ocupado lugar de destaque, na busca de atender a crescente demanda de estrangeiros em nosso país, seja a negócios ou turismo, haja vista diversos eventos esportivos que foram recentemente realizados em nosso país.

Com isso em mente, o professor de idiomas precisa estar preparado para ministrar cursos que atendam nossos profissionais. Neste contexto, os conceitos de línguas para fins específicos são fundamentais, pois nos auxiliam a elaborar cursos, preparar e/ou desenvolver materiais didáticos direcionados a diferentes áreas de trabalho. A complexidade, por sua vez, destaca aspectos muito importantes, tais como a imprevisibilidade, a dinâmica, as interações entre as partes e o todo e o diálogo de possíveis interesses divergentes, que são elementos que nos auxiliam a ampliar nosso campo de visão.

Os conceitos de ambas as teorias citadas, quando aproximados, se convergem em vários pontos que serão compartilhados ao longo deste artigo¹. Esta articulação sinaliza uma interessante parceria, que a meu ver, possibilita lançar um novo olhar para conceitos enraizados, refletir sobre eles e ressignificar nossa visão sobre o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. A abertura para abraçar novos conceitos nos remete à essência do significado do termo *complexidade*, abordado a seguir.

2. Complexidade

¹ A articulação entre a Complexidade e Línguas para Fins específicos é fruto de minha dissertação de mestrado intitulada “O professor de inglês/*course designer* na hotelaria: desafios, reflexões e a (trans)formação de uma prática docente sob a influência da complexidade”, sob orientação da Profª. Dra. Maximina Maria Freire, realizada na PUC/SP (2012).

Primeiramente abordo a origem etimológica da palavra complexidade, termo que tem origem na palavra latina *complexus*, que significa “o que tece em conjunto”, se relacionando também ao verbo latino *complexer*: “abraçar” (MORIN, 2006, p. 07). Este termo se refere *não* ao que é complicado, como poderia imaginar o senso comum, mas ao “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”, conforme afirma Morin (2005, p.13).

A conexão entre as coisas nos remete à impossibilidade de se dissociar teoria e prática, pois segundo Moita Lopes (2006) ao construir teorias devemos considerar as vozes daqueles que vivenciam as práticas sociais que investigamos (p.31). Esta afirmação vem confirmar o lugar de destaque ocupado por nossa prática, porém não se faz necessário estabelecer uma hierarquia entre teoria e prática, pois ambas são importantes e podem se relacionar de forma dialógico-complementar.

Voltando o olhar para meu trabalho acadêmico, penso que os conceitos teóricos da complexidade me possibilitaram estabelecer uma conexão entre teoria e prática, me auxiliando a compreender as interações, a dinâmica, a instabilidade e a imprevisibilidade inerentes à minha prática docente. Estes fatores contribuíram para despertar, em mim, uma maior consciência do enredamento, da interligação e da conectividade existente entre os eventos, o que nos faz pensar que ações isoladas repercutem no todo e vice-versa.

Adotar essa forma de pensar aumenta ainda mais a nossa responsabilidade, seja como indivíduos, professores e/ou pesquisadores, pois passamos a enxergar com mais clareza nosso importante papel na sociedade. Por outro lado, nos engrandece como seres humanos, pois deixamos de olhar somente para as partes e passamos a olhar também para o todo, sempre procurando considerar a dinâmica e as interações ao nosso redor.

Pensar assim pode até parecer simples, mas exige do indivíduo, olhar para além do horizonte imediato que o cerca e passar a enxergar conexões e possibilidades que possivelmente não havia considerado antes. Para o professor de línguas, neste caso, significa olhar para o contexto micro (sala de aula), sem deixar de lado o contexto macro

em que atua (escola e/ou empresa), sempre considerando as múltiplas interações entre partes e o todo.

Outro fator que emerge dessas ideias se relaciona à diversidade, que em muitos casos, pode não ser vista com bons olhos, sendo por vezes, simplesmente descartada. Isto ocorre porque ao incluir o diferente abrimos espaço para que o sistema se desestabilize, o que nos tira totalmente de nossa zona de conforto e demanda de nós flexibilidade e abertura para lidar com conflitos resultantes deste processo.

Podemos considerar então, que nosso maior desafio está em mudar nossa visão de mundo, ou como diz Morin (2009, p. 20), fazer uma “reforma do pensamento”. Este autor relaciona esta ideia à educação, que possui características como a hiperespecialização, disjunção, simplificação, linearidade, quantificação, anulação da diversidade - traços do paradigma tradicional, que ainda impera nos dias de hoje.

Em busca de ultrapassar barreiras criadas pelo paradigma tradicional, o paradigma complexo busca romper com a linearidade, a fragmentação, religando conceitos, olhando para as partes e ao mesmo tempo para o todo, caminhando assim, no sentido contrário da simplificação, da quantificação e da fragmentação de saberes. Contudo, é importante mencionar que o paradigma complexo se propõe a complementar e não a excluir e/ou substituir (MARIOTTI, 2002, p.106), com base em Morin. Com esta atitude nos tornamos capazes de, ao mesmo tempo, “conceber a conjunção do uno e múltiplo (*unitas multiplex*)”, segundo Morin (2005, p. 13).

Outro conceito fundamental da complexidade se refere à construção de conhecimento, o qual influencia e é influenciado pelos paradigmas que regem o pensamento de nossa sociedade, podendo, inclusive, apresentar reflexos na aprendizagem dos indivíduos e na maneira como estes constroem conhecimento.

Para operacionalizar o pensamento complexo, Morin (2005, 2006) propõe sete operadores e/ou princípios² dos quais destaco aqui, os três princípios que englobam os demais: o *princípio dialógico*, o *princípio do circuito recursivo* e o *princípio hologramático*, descritos a seguir.

O *princípio dialógico* se baseia na noção do diálogo de opostos, no qual nem sempre as contradições podem ser superadas, devendo ser “mantidas atuantes e complementares” (MARIOTTI, 2002, p.95). Esta definição parte da noção associativa onde os opostos devem não somente coexistir, mas sim, dialogar, de forma complementar.

Para melhor entendimento desse princípio, podemos exemplificar a partir de termos opostos, como bonito *ou* feio, bom *ou* ruim, novo *ou* velho, certo *ou* errado. Quando associamos dois termos opostos (bonito *e* feio), estabelecemos parâmetros entre eles, nos auxiliando a entender o significado de ambos. Assim sendo, só consigo entender o conceito de feio porque tenho em mente o conceito de bonito e vice-versa, independente do significado que atribuo a um ou a outro³.

Se adotarmos esse pensamento, podemos concluir que os conceitos opostos não deveriam ser eliminados e sim, associados - ao invés de feio *ou* bonito, teríamos, então a associação entre os opostos: feio *e* bonito. Ao relacionar um conceito *e* outro, estamos propondo duas facetas ao mesmo tempo, sendo que uma delas pode prevalecer, dependendo do referencial que estiver sendo considerado.

O *princípio do circuito recursivo* procura romper com a noção básica entre causa e efeito (uma causa = um efeito), na qual buscamos “recompensa direta e imediata: se fizermos isso ganharemos aquilo” (MARIOTTI, 2002, p. 98). De acordo com esta visão,

² Princípio sistêmico ou organizacional, o *princípio hologramático*, o *princípio do circuito retroativo*, o *princípio do circuito recursivo*, o *princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*, o *princípio dialógico*, o *princípio da reintrodução do sujeito cognoscente* (MORIN, 2009, p.93-97).

³ Não proponho aqui uma discussão sobre os diferentes significados que são atribuídos aos adjetivos citados, mas sim, sobre a importância da coexistência de termos opostos, como complementares.

os resultados de nossas ações são sempre previsíveis - diante de uma ação, temos sempre uma mesma reação.

Todavia, esta causalidade linear (uma causa ► um efeito) se distancia da recursividade, na qual “os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam”, como afirma Mariotti (2007, p. 140). Neste caso, as relações ocorrem de maneira circular (causa  efeito), concepção relacionada ao conceito de *feedback*, apresentado inicialmente por Wiener, segundo Mariotti (2007, p. 140).

É importante mencionar que os conceitos de *feedback* e de recursividade são distintos, apesar de relacionados. O *feedback* é um procedimento usado no controle de processos, consistindo em comparar resultados de uma ação a um modelo previamente estabelecido (MARIOTTI, 2002, p.93). Nele, a retroalimentação ocorre por meio de movimentos circulares, porém esta movimentação não implica em um avanço para outro ponto - neste caso, o ponto de partida e de chegada são os mesmos. Na recursividade, diferentemente, um movimento circular retroativo é realizado em busca de um *feedback* que nos ajude a construir um novo conhecimento, o qual nos conduz a um outro ponto, diferente do ponto de partida.

Exemplificando a partir do contexto escolar, poderíamos imaginar uma situação na qual o professor, ao introduzir um novo tópico, relacionado a um tema anterior, lança mão de um conceito familiar aos alunos como *feedback* para ajudá-los na construção de um novo conhecimento. Nesse último caso, o movimento recursivo contribuirá para que os alunos consigam estabelecer relações entre conceitos e, a partir dessas novas conexões, consigam avançar para outro ponto, diferente do inicial.

No ensino de inglês, poderíamos exemplificar da seguinte forma. Ao abordar um novo tópico gramatical, como o *Present Continuous*, podemos recorrer ao conhecimento prévio dos alunos sobre o *Verb to be* como *feedback* para auxiliá-los a entender o novo tópico. Esta relação entre tópicos pode ajudá-los no processo de aprendizagem. Neste exemplo, o ponto de partida e o ponto de chegada *não* são os mesmos – a recursividade

auxiliou os alunos a buscar elementos que contribuíram para que construíssem conhecimento, facilitando seu desenvolvimento.

Morin (2005, p.94) apresenta também o *princípio hologramático* a partir da ideia do holograma, em que “cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto das partes que ele representa” - onde a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Com sua proposta, Morin (2005, p.74) pretende ultrapassar os conceitos de reducionismo (cujo foco se dá nas partes) e de holismo (cuja visão se concentra no todo). O reducionismo vê a realidade limitada às partes, refletindo o pensamento tradicional e o holismo, por sua vez, opõe-se ao reducionismo, buscando explicação no todo, só que do mesmo modo, acaba se limitando ao todo (MORIN, 2008, p.257).

As duas visões citadas não contemplam a ideia do pensamento complexo, pois ambas se limitam, ora às partes e ora ao todo. A complexidade busca englobar estas duas visões, levando em conta as interações entre partes e partes e entre as partes e o todo. As relações dinâmicas podem fazer com que a soma das partes seja maior e menor do que o todo, dependendo das interações entre elas e dos pontos de referência.

Para ilustrar este conceito, exemplificarei a partir da sala de aula, onde as diversas interações entre as partes (alunos, professor, material, sala de aula) e o todo (ambiente) podem ocasionar diferentes situações. Em uma sala com 30 alunos, a soma das partes pode ser maior e menor do que o todo. Somente o fato isolado de que cada aluno é um indivíduo único, proveniente de um local específico, com uma história de vida distinta, nos fornece elementos suficientes para considerar que a soma das partes não poderia ser igual ao todo.

Além disso, partindo do pressuposto de que cada aluno possui um potencial a ser desenvolvido, é possível identificar situações em que o potencial de um aluno pode estar sendo inibido ou em evidência, considerando as interações entre as partes e o todo. Na primeira situação, podemos imaginar um aluno com dificuldade em frequentar as aulas, em acompanhar o ritmo dos demais e/ou em se relacionar com os colegas. Estes problemas poderão influenciar seu desenvolvimento e fazer com que, neste caso, a soma

das partes seja menor do que o todo – o potencial do aluno poderá ser inibido. Por outro lado, a situação contrária também poderá ocorrer e fazer com que a soma das partes seja maior do que o todo.

As diferentes interações geram constantes instabilidades no sistema⁴ que necessita encontrar um novo equilíbrio para se reorganizar, contudo, este processo levará um tempo. É importante mencionar que esta reorganização *não* pode ser entendida como uma simples volta à organização inicial do sistema, mas sim, como um reequilíbrio, proporcionado pela própria capacidade de auto-organização e de autoprodução do sistema, denominada *autopoiese* (MATURANA E VARELA, 1995, p. 88-90). Este último conceito se refere à capacidade adaptativa dos sistemas, que possibilita aos sistemas lidar com a alternância entre momentos de ordem e desordem e busquem mecanismos internos autoprodutores e autorreguladores para se reorganizarem.

O conceito de sistemas é grande utilidade nas questões práticas, pois nos auxilia a identificar momentos de instabilidade em nossa rotina e a melhor compreendê-los. No contexto sala de aula podemos identificar diferentes sistemas interagindo. A sala de aula (sistema micro) é composta por partes (alunos e professor) em interação com o todo (sistema macro) e ambos sistemas estão diretamente interligados, influenciando-se constantemente. Os alunos também não podem ser vistos isoladamente, pois são partes integrantes da empresa (sistema micro), que por sua vez, pode, por exemplo, fazer parte de uma franquia (sistema macro)⁵.

A proximidade entre os sistemas macro e micro torna o contexto mais suscetível a desequilíbrios (desordem), que apesar de momentâneos, existem. Os momentos de

⁴ Mariotti (2002, p.84) recorre a Morin para destacar as características sistêmicas básicas, que são a unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade. Segundo o autor, estes fatores estão todos interligados, não podendo ser isolados uns dos outros, pois para que o sistema se mantenha em funcionamento, é necessário haver interações acontecendo.

⁵ Nesse caso, um mesmo sistema pode ser considerado micro ou macro, dependendo do referencial que esteja sendo considerado.

desordem são constituintes de qualquer interação, independente do contexto onde ocorrem. A reorganização do sistema se faz necessária para que o mesmo consiga reencontrar um novo estado de equilíbrio e com isso, continue ativo, pois caso isto não ocorra, ele vai à falência.

Os fatores discutidos anteriormente nos auxiliam a lidar com as peculiaridades desta prática e os conceitos da complexidade e de sistemas oferecem suporte teórico, contribuindo com questões administrativas, na elaboração e desenvolvimento de cursos de inglês para fins específicos.

Para complementar os conceitos apresentados e estabelecer diálogos teóricos serão apresentados, a seguir, alguns conceitos de Línguas para Fins Específicos (LinFe), como embasamento das discussões teóricas sobre o ensino de inglês para profissionais com necessidades específicas de aprendizagem.

3. O ensino de línguas para fins específicos

O ensino de línguas para fins específicos se iniciou na década de setenta. Após a segunda guerra mundial houve a expansão das atividades científicas, tecnológicas e econômicas, resultando no aumento da demanda por um idioma internacional, mais especificamente a língua inglesa, em virtude da força econômica dos Estados Unidos.

No Brasil, o ensino de línguas voltado para fins específicos é conhecido como uma abordagem, tendo se iniciado com a língua francesa, segundo Ramos (2005, p. 115). O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental (como era inicialmente conhecido) nasceu em 1978, primeiramente na PUC/SP, para no ano seguinte, se estender por diversas localidades do país. Seu objetivo era o “aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos”, principalmente quanto à habilidade de leitura (RAMOS, 2009, p. 36).

É importante mencionar que a abordagem instrumental trouxe contribuições para a visão que se tinha da língua na época, pois esta priorizava elementos como a

comunicação, a língua em uso, a aprendizagem como um processo colaborativo, o ensino centrado nas necessidades gerais do idioma, aspectos que até então, não vinham sendo contemplados nas teorias de ensino-aprendizagem daquele momento. Os fatores mencionados nos remetem ao caráter inovativo da abordagem, cuja proposta era distinta dos cursos de inglês geral oferecidos até então, fato que fez com que alguns autores da área buscassem esclarecer suas particularidades.

Pensando nessas questões, Dudley Evans & St John (1998, p.9) apresentam um *continuum*, no qual traçam uma linha divisória com posições distintas, partindo do inglês geral ao específico. Este recurso foi utilizado pelos autores a fim de proporcionar uma visão mais clara dos possíveis focos em cursos de idiomas. Contudo, penso ser não ser necessário estabelecer uma linha divisória exata que separe o foco geral do específico, pois na prática, nem sempre isso é possível. Podemos, por exemplo, desenhar cursos que mesquem o inglês geral com o específico. Neste caso, traçar uma divisão e/ou determinar o ponto exato onde termina um foco e começa o outro pode se tornar não somente difícil, quanto desnecessário.

Hutchinson & Waters (1987, p.18) preferem definir a abordagem ESP a partir do que ela *não* é - como descrito a seguir: 1) *não* é o ensino de variedades especializadas do inglês - o fato de lidar com a língua em contextos específicos não implica considerá-la especial ou diferente das demais; 2) *não* é o estudo de termos científicos, gramática para cientistas, vocabulário e gramática para funcionários de hotéis e assim por diante. As estruturas da língua são muito complexas⁶ e para aprendê-las precisamos ir além de suas estruturas superficiais; 3) *não* é diferente de outra forma de ensino de línguas, pois deve ser baseada inicialmente em uma aprendizagem eficaz e eficiente. Embora cursos de ESP possam trabalhar conteúdos distintos do inglês geral, não há razão para considerá-los

⁶ O uso do adjetivo (*complexas*) foi escolha dos autores, não o relacionando, à época, ao pensamento complexo. Nesse caso, o adjetivo possui a conotação que lhe é atribuída pelo senso comum, significando *difícil* ou *complicado*.

distintos; 4) *não* deve ser considerada uma metodologia, uma vez que as mesmas metodologias de cursos de ESP poderiam ser usadas em cursos gerais.

Para Hutchinson & Waters (1987, p.53) a abordagem ESP pode ser definida como “uma abordagem ao desenho de curso que parte da seguinte pergunta: Por que os alunos precisam aprender inglês?” A partir desta questão, inicia-se o processo de elaboração de cursos, partindo da análise de necessidades – os motivos pelos quais os alunos estão aprendendo o idioma, diretamente relacionados a seu trabalho e/ou estudo (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, p. 3).

Diante da importância da análise de necessidades em cursos de LinFe⁷, apresento as visões dos principais autores sobre este tópico. Hutchinson & Waters (1987, p. 55) propõem a análise de necessidades, desmembrando-a em três componentes: 1) *necessidades*: o que o aluno precisa aprender para ter um desempenho eficaz em uma situação-alvo (ponto de chegada do curso); 2) *lacunas*: a distância entre o conhecimento prévio do aluno e o que ele precisaria saber para atuar satisfatoriamente nas situações-alvo - o que ele realmente precisa aprender (possível ponto de partida na elaboração do curso) e 3) *desejos*: o que ele deseja aprender, podendo ou não corresponder às suas reais necessidades específicas de aprendizagem. Este último fator, conforme os autores, deve ser considerado ferramenta fundamental de motivação para os alunos.

Com o passar dos anos, o conceito de necessidades foi aprofundado por diversos autores, como apontam Dudley-Evans & St John (1998, p. 123), que apresentam os conceitos a seguir⁸: 1) necessidades objetivas/ necessidades subjetivas (BRINDLEY, 1989, p. 65); 2) necessidades percebidas/ necessidades sentidas (BERWICK, 1989, p. 55); 3) situação alvo/ situação de aprendizagem (BRINDLEY, 1989, p. 63) e 4)

⁷ Neste artigo serão utilizados diversos termos para se referir ao inglês para fins específicos, dentre eles inglês instrumental, ESP (English for Specific Purposes), LinFe (Línguas para Fins Específicos).

⁸ As traduções dos termos referentes à análise de necessidades foram baseadas em trabalhos recentes (ONODERA, 2010; MASIN, 2009), a seguir: 1) *Objective needs/subjective needs* (BRINDLEY, 1989), *perceived needs/felt needs* (BERWICK, 1989), *target situation/goal oriented, learning situation* (Brindley, 1989), *process-oriented/product-oriented* (BRINDLEY, 1989).

necessidades baseadas no processo e necessidades baseadas no produto (BRINDLEY, 1989, p. 63). Além destes termos, Dudley-Evans & St John (1998, p. 123) discutem os conceitos de análise da situação-alvo (*Target Situation Analysis - TSA*), análise da situação de aprendizagem (*Learning Situation Analysis - LSA*) e análise da situação presente/atual (*Present Situation Analysis – PSA*).

Para articular os diversos conceitos de necessidades, elaborei o quadro a seguir:

	Conceitos - Necessidades	Descrição
TSA	Necessidades Necessidades objetivas Necessidades percebidas	Provêm de <i>outsiders</i> ³² por meio de fatos e, portanto, do que é conhecido e pode ser percebido de forma objetiva.
	Necessidades baseadas no produto Necessidades-alvo	Direcionam-se ao produto, à análise dos objetivos em uma situação-alvo.
LSA	Desejos Necessidades subjetivas Necessidades sentidas	Provêm de <i>insiders</i> e relacionam-se aos fatores afetivos e cognitivos dos alunos.
	Necessidades baseadas no processo Situação de aprendizagem	Direcionam-se aos processos envolvidos em uma situação de aprendizagem.
PSA	Lacunas	Referem-se às lacunas de aprendizagem dos alunos, tendo em vista seu conhecimento atual no idioma.

Quadro 1 – Conceitos de necessidades

3.1 A elaboração de cursos de línguas para fins específicos

A partir da análise de necessidades, inicia-se, então, o processo de elaboração de cursos de LinFe, o qual envolve uma série de elementos, discutidos a seguir. Como forma de identificar novas necessidades, Dudley-Evans & St John (1998, p. 128) sugerem avaliações não somente no final (*sommative evaluation*), mas no decorrer do curso (*formative evaluation*), procedimento que pode auxiliar o professor a avaliar seu curso e fazer alterações, se necessário.

Diversos autores da área se baseiam em perguntas para elaborar cursos de LinFe. Hutchinson & Waters (1987, p. 21-23) levando em conta os participantes, o contexto, os objetivos, as teorias de aprendizagem, dentre outros fatores. Estes autores acrescentam

ainda que existe uma interligação entre a análise de necessidades, o *syllabus* e a metodologia, os quais devem ser articulados, em cursos específicos. Dudley-Evans & St John (1998, p. 145-146) consideram aspectos como duração do curso, papel do professor, foco específico ou amplo, necessidades (imediatas ou a longo prazo), definição do público, formação de grupos (homogêneos ou heterogêneos), negociação entre alunos e professor, dentre outros.

Graves (2000, p. 3) também discute a elaboração de cursos, sem particularizar qualquer contexto (geral ou específico), destacando aspectos importantes, tais como a necessidade de relacionarmos os objetivos do curso à análise de necessidades, para determinarmos o conteúdo, os materiais, o método e a forma de avaliação. Para a autora, o desenho de cursos poderia ser relacionado a um ciclo completo, que inclui os estágios de planejamento, prática, replanejamento e prática novamente, num processo contínuo de avaliações e de decisões quanto ao *design* do curso.

Tomando como base as características da proposta de Graves (2000), apesar de não ter sido elaborada sob a ótica da complexidade, é possível estabelecer relações entre os conceitos utilizados pela autora e a complexidade, dentre eles a ideia de circularidade, a visão sistêmica do desenho de cursos, a interação entre conteúdos e a não linearidade. Assim, pensando na abertura proposta no *design* de cursos de LinFe e nos conceitos da complexidade, este processo deve ser visto como algo em construção e reconstrução constante, o que nos possibilita fazer intervenções no curso em andamento, mudando de percurso, caso necessário.

Após abordar conceitos teóricos que fundamentaram meu trabalho, relacionados à complexidade, ao ensino de inglês para fins específicos e ao *design* de cursos de LinFe, serão discutidas as articulações teóricas propostas neste artigo.

4. Dialogando com os conceitos: a complexidade e línguas para fins específicos

A proposta de articular conceitos da complexidade com o ensino de línguas para fins específicos é uma forma de abrir caminhos para tecermos interlocuções teóricas que possam enriquecer nossa visão sobre o *design* de cursos específicos, visando à construção de conhecimento. Para melhor compreensão destes conceitos, buscarei ilustrar a partir de minha prática docente em empresas.

Um dos tópicos de destaque se refere ao *design* de cursos de LinFe, que conforme mencionado, parte da análise de necessidades (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Seus conceitos não se limitam as *necessidades objetivas* (BRINDLEY, 1989) dos alunos, abarcando também suas necessidades não são tão facilmente identificáveis, tais como as *necessidades subjetivas* (BRINDLEY, 1989) e as *necessidades sentidas* (BERWICK, 1989), dentre outras.

Como exemplo, poderíamos pensar em uma situação comum na área da hotelaria: um mensageiro poderá se tornar um recepcionista futuramente - caminho trilhado por muitos profissionais do ramo. Portanto, ao ministrar aulas para esse aluno precisamos considerar não somente suas necessidades de aprendizagem no presente (*objetivas*), mas também suas necessidades futuras (*subjetivas*). Neste caso, conhecer o funcionamento do mercado nos ajuda a prever certos caminhos, contudo isto não garante que esta situação sempre aconteça, pois entram em jogo também fatores cognitivos e afetivos dos alunos, que não possuem um padrão ou regra a ser seguido.

As *necessidades objetivas e subjetivas* nos remetem ao *princípio dialógico* (MORIN, 2005, 2009), que propõe que ideias e/ou conceitos opostos coexistam de forma dialógica e complementar. Situações como a mencionada podem ocasionar conflitos, pois nem sempre o que o aluno precisa aprender para desempenhar seu trabalho no presente e até futuramente correspondem às suas expectativas e planos. Um mensageiro de hotel não necessariamente almeja (*desejos* – HUTCHINSON & WATERS, 1987) se tornar um recepcionista futuramente.

Em minha prática já presenciei casos de mensageiros que preferem permanecer em sua função atual, pois ao se tornar recepcionistas, estes lidariam diretamente com um

maior número de pessoas, o que os tornaria mais suscetíveis a vivenciar momentos de *stress*, além de assumir uma carga maior de trabalho na nova função, sem necessariamente conseguir melhor remuneração para tal. Os fatores mencionados sinalizam a importância de conhecermos as particularidades de cada contexto e as necessidades de nossos alunos.

Para dialogar com as necessidades e interesses divergentes, a abertura nos cursos se torna fundamental, para que possamos sempre estabelecer uma negociação entre as partes (nesse caso, professor, alunos e empresa), em busca de um equilíbrio para o sucesso. Para que isto aconteça, o professor precisa de grande flexibilidade, tendo em vista as possíveis mudanças no curso em andamento, em função, por exemplo, de novas necessidades que possam surgir.

As avaliações periódicas (*sommative evaluations*), propostas por Dudley-Evans & St John (1998), nos auxiliam a identificar necessidades a qualquer momento. Nos cursos sob a ótica da complexidade a mesma situação acontece. Os conteúdos, apesar de definidos de antemão, podem ser modificados, com base no *feedback* (MARIOTTI, 2007), decorrente dos movimentos recursivos em diversos momentos do curso, mediante interação e negociação entre as partes.

Com isso em mente, podemos avaliar o trabalho em curso e identificar as mudanças necessárias – ideias que nos remetem ao *princípio do circuito recursivo* (MORIN, 2005, 2009). Esta movimentação pode nos auxiliar a verificar a relação entre os diferentes conteúdos do curso, na interação entre as partes e partes (unidades) e o todo (curso), conceito presente no *princípio hologramático* (MORIN, 2005, 2009).

O *princípio recursivo* também está presente no ciclo de desenvolvimento de cursos, proposto por Graves (2000). Em sua proposta, o planejamento, leva à prática, que leva ao replanejamento, que leva à prática novamente, num ciclo onde o que é produzido, volta-se sobre o que se produz e o realimenta, como sugere Morin (2009). Estes ciclos, vinculados a movimentos circulares, possibilitam ao professor (re)construir conhecimento inúmeras vezes, nos diversos estágios do curso, conceito que nos remete

novamente ao *princípio do circuito recursivo* (MORIN, 2005, 2009). Neste caso, as partes (estágios) estão ligadas ao todo (curso), influenciando-se mutuamente — ideia do *princípio hologramático* (MORIN, 2005, 2009).

Quanto às possibilidades de focos em cursos de LinFe (do geral ao específico), nossa opção deve ser baseada nas necessidades dos alunos/grupo, na formação do grupo, no contexto, entre outros. Nem sempre conseguiremos traçar uma linha divisória e delimitar exatamente onde começa e termina um foco (amplo ou específico).

Os cursos que mesclam conteúdos gerais e específicos propõem um foco mais amplo (*wide focus*, cf. DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998) e podem ser uma boa opção para grupos heterogêneos. Neste caso, podem ser trabalhados tópicos comuns aos alunos com diferentes cargos e ao mesmo tempo situações mais específicas para determinadas funções dentro do hotel. A alternância entre tópicos gerais e específicos proporciona um interessante diálogo entre o todo (foco geral) e as partes (foco específico) — noção existente no *princípio hologramático* (MORIN, 2005, 2009).

A constante interação entre o geral e específico se dá por meio de *feedbacks*, que por sua vez, contribuem para a construção de conhecimento, pois as partes dialogam com o todo e vice-versa - diálogo que enriquece o trabalho, nos remetendo ao *princípio do circuito recursivo* (MORIN, 2005, 2009).

Em grupos heterogêneos os interesses e necessidades dos alunos podem coincidir, mas podem também divergir. Nesse último caso, serão necessárias negociações entre as partes para que se estabeleçam diálogos entre ideias contrárias - como sugere o *princípio dialógico* (MORIN, 2005, 2009). Por outro lado, em grupos homogêneos ou em aulas particulares, o foco poderá ser mais específico.

Em uma experiência pessoal, ministrei aulas para uma gerente de vendas de um hotel em São Paulo e a flexibilidade e a negociação entre as partes favoreceram a identificação das *necessidades objetivas e subjetivas* da aluna (BRINDLEY, 1989).

Diante disto, optei pelo foco restrito (*narrow focus*, cf. DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998) - as aulas eram totalmente direcionadas ao dia-a-dia da aluna, o que fez

com que teoria e prática caminhassem juntas. O resultado das aulas foi extremamente produtivo também porque a aluna tinha plena consciência de suas necessidades específicas e compreendeu a importância do trabalho que estava sendo feito.

Interessante mencionar que, segundo Dudley-Evans & St John, 1998 (p.151) mesmo que o foco específico seja a melhor opção para o desenvolvimento do aluno, o professor deve ter cautela ao optar por esse caminho, pois caso o aprendiz não tenha consciência de suas necessidades específicas ou não consiga entender a proposta do curso, ele pode se desestimular e optar por não dar continuidade às aulas.

Eu, pessoalmente, vivenciei situação similar, quando ministrei aulas para um grupo de garçons, em um restaurante localizado em um hotel em São Paulo. Na ocasião a empresa priorizou o foco específico, mas os alunos não tinham interesse em investir tempo e dedicação em um curso voltado às suas necessidades específicas de aprendizagem. A divergência de interesses gerou a desistência da maioria dos alunos e o curso precisou ser repensado para que para que conseguíssemos dar continuidade às aulas, situação que nos remete ao *princípio dialógico* (MORIN, 2005, 2009).

As situações descritas anteriormente trazem à tona a necessidade de considerar nossos alunos como indivíduos com características únicas, mas ao mesmo tempo, como partes de um todo. Suas origens, histórias de vida e local onde vivem, os tornam indivíduos pertencentes a um contexto sócio-histórico-cultural e, portanto, partes de um todo. Conforme mencionado, o pensamento complexo destaca a interação entre as partes e o todo, entre indivíduo e sociedade, o individual e coletivo, conceitos presentes no *princípio hologramático* (MORIN, 2005, 2009).

Nos cursos de LinFe as questões sócio-histórico-culturais também são abarcadas. Na elaboração de cursos específicos, o aluno assume posição central, como ser único, com *necessidades, lacunas e desejos* particulares (HUTCHINSON & WATERS, 1987), que como já vimos são conceitos que foram ampliados para além de suas *necessidades objetivas* (BRINDLEY, 1989). Esta postura nos auxilia a enxergar nossos alunos em sua

totalidade, em sua objetividade e subjetividade, de onde emerge a necessidade de equilibrarmos conceitos opostos (MORIN, 2005, 2009).

A própria história da abordagem instrumental nos remete às questões sócio-histórico-culturais mencionadas, pois todos nós possuímos uma história, que se faz presente em nossa vida pessoal e profissional. Alguns professores, de formação tradicional, tiveram dificuldade em se adaptar às mudanças provocadas pelas novas situações daquele momento, conforme afirma Celani (2009, p.23).

Lidar com uma nova forma de ensino-aprendizagem, neste caso, implicaria em romper com paradigmas, o que exigiria flexibilidade e abertura grande para que ultrapassar as barreiras do paradigma tradicional. Por este motivo, o paradigma complexo também enfrenta as mesmas dificuldades, pois para apresentar novas ideias, os novos conceitos precisam encontrar espaço e abertura por parte de indivíduos, que nem sempre estão dispostos a vislumbrar novos horizontes - *princípio dialógico* (MORIN, 2005, 2009).

Para finalizar o diálogo conceitual, proposto neste artigo, é importante pensarmos no professor no contexto de ensino-aprendizagem atual. Diante de uma nova era, precisamos de um novo profissional, pronto para lidar com desafios e desempenhar diversos papéis⁹ em sua prática.

O professor de LinFe, em função da abertura dos cursos que ministra, precisa negociar conteúdos, adaptar e/ou elaborar materiais didáticos específicos e assim por diante. O aluno, do mesmo modo, também participa mais ativamente do curso, dando sugestões e informações sobre suas necessidades, estando em constante interação com o professor. Seu papel, portanto, é extremamente relevante e ativo, pois ele muitas vezes auxilia o professor na tomada de decisões.

⁹ Para citar alguns: “pesquisador, *designer*, avaliador de material didático” (RAMOS, 2005, p.114); “facilitador, problematizador, articulador e orientador da aprendizagem (SCHLEMMER, 2005, p.136); “mediador, facilitador, incentivador, pesquisador, responsável pela própria prática e pela prática individual e coletiva” (MORAES, 2008, p.21).

Os cursos elaborados sob a ótica da complexidade possuem características muito semelhantes aos de LinFe. Seus tópicos são definidos em função das diversas interações entre partes e o todo, tornando a participação do aluno fundamental para auxiliar o professor, que, por sua vez, assume diversos papéis para poder ministrar aulas sob uma perspectiva diferenciada, procurando construir conhecimento não fragmentado, de uma forma não linear e compartilhadamente.

Atingir estes objetivos pode parecer simples, mas exige grande abertura e iniciativa por parte deste profissional, que muitas vezes “não está preparado para atuar de maneira competente num mundo que funciona em rede” (MORAES, 2008, p. 25).

Ao articular conceitos da complexidade e de LinFe é possível perceber o potencial de interlocução destas duas vertentes teóricas, mas ainda há muito o que pesquisar a respeito. Os exemplos práticos citados neste artigo sinalizam a proximidade entre teoria e prática, que juntas, alimentam-se e enriquecem-se mutuamente.

5. Considerações finais

Neste artigo procurei compartilhar algumas articulações teóricas e reflexões sobre minha prática que são fruto do meu mestrado, concluído em 2012, que refletiram e refletem, ainda hoje, em meu trabalho como professora de língua inglesa em empresas e atualmente também em cursos técnicos de graduação.

Refletir retrospectivamente sobre minha formação (*princípio recursivo* – MARIOTTI, 2007, p. 140) me possibilitou tomar consciência de como o paradigma tradicional se fez e se faz presente em minha prática docente, mas ao mesmo tempo, me auxiliou a abrir espaço para que uma nova prática emergisse desse processo.

Contudo, não posso dizer que, em minha trajetória, não estive aberta e pronta para explorar novos horizontes, pois sempre busquei ir ao encontro das necessidades de meus alunos, principalmente quando diante de contextos profissionais (*princípio dialógico* - MORIN, 2005, 2009). Em diversos momentos procurei caminhos alternativos, que de

alguma forma, caminhavam no sentido contrário do paradigma tradicional, ao, por exemplo, fazer adaptações constantes nos materiais didáticos do mercado para atender as necessidades específicas de meus alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 55), ao simular situações do dia-a-dia de uma aluna *in loco*¹⁰, dentre outras ocasiões que me possibilitaram trabalhar com maior flexibilidade e abertura em busca de atingir os objetivos do curso.

A meu ver, a parceria entre alunos e professor ocupa posição central, pois é a partir dela que conseguimos atender as suas necessidades (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, p. 123), sejam elas gerais e/ou específicas (*continuum* - Dudley Evans & St John, 1998, p.9). Diante do exposto, dar espaço à voz dos alunos é essencial para que possamos, a partir da interação com o outro, refletir sobre nossas ações em aula, buscando sempre melhorar nossa prática, não importa nosso tempo de experiência.

Nessa nova relação entre professor e aluno, o professor deixa de transmitir conhecimento (postura mais próxima do paradigma tradicional) para assumir novos papéis em sua prática, construindo conhecimento de forma compartilhada com seus alunos. É esse pensamento que me acompanha, quando proponho ministrar cursos de LinFe, mantendo em mente os conceitos da complexidade - *princípio dialógico* (MORIN, 2005, 2009).

Tenho consciência de que minha experiência pessoal seja apenas uma parte integrante de um grande todo (*princípio hologramático*, MORIN, 2005, p.94), que compõe o universo de professores de língua inglesa de nosso país, mas também acredito que a interação entre as partes possa ser maior do que o todo, portanto é essencial estarmos em contato com profissionais do ramo para enriquecermos nossa prática.

¹⁰ A situação mencionada está descrita em minha dissertação de mestrado (capítulo 3 – Os Cursos).

Desse modo, espero que minha experiência pessoal, de alguma forma, possa inspirar outros professores a refletir e a investigar sua prática, pois em meu caso, percorrer este caminho me fez crescer muito profissionalmente e academicamente.

Neste ponto, consigo perceber mudanças em minha prática docente, contudo não seria adequado afirmar que o caminho trilhado tenha chegado ao seu fim. Afinal, a circularidade está presente em nossas vidas, os ciclos se renovam, deixam fluir novas ideias e nos fazem enxergar novos horizontes (MARIOTTI, 2007, p. 140), que ampliam nossa visão de mundo e que, de alguma forma, nos mostram que é permitido ousar e por que não, procurar tecer novos diálogos conceituais?

Referências

- BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge University Press. 1989.
- BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge University Press. 1989.
- CELANI, M. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In.: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Editora PUCSP, Educ. 2009.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. 1998.
- GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Heinle ELT. 2000.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. 6a. Ed. Cambridge University Press. 1987.
- MARIOTTI, H. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. Editora Palas Athena. 2ª edição. 2002.
- _____. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. Editora Atlas. 2007.

MASIN, M. A. P. C. G. *Análise de necessidades na Disciplina de Inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial*. Dissertação de Mestrado. Programa de estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

MATURANA, H. R.; VARELA, F., J. 1995. *A árvore do conhecimento*. Editora Psy.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma LA Indisciplinar*. Editora Parábola. 2006.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes – Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina. 2005.

_____. Abertura. In: Castro, G.; Carvalho, E. A.; Almeida, M. C. (orgs.). *Ensaio da complexidade*. Editora Sulina. 2006.

_____. *Ecologia dos saberes – Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Willis Harman House. 2008.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil. 2009.

ONODERA, J. *Análise de necessidades do uso de Língua Inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional*. Dissertação de Mestrado. Programa de estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.

RAMOS, R. C. G. *Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro*. In M. M. FREIRE; M. H. V. ABRAHÃO; A. M. F. BARCELOS (orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Pontes Editores. 2005.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In.: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Editora PUCSP, Educ. 2009.

SCHLEMMER, E. *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para as sociedades em rede na cultura da aprendizagem*. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Educ. 2005.



SOUZA, A. B. C. *O professor de inglês/course designer na hotelaria: desafios, reflexões e a (trans)formação de uma prática docente sob a influência da complexidade.* Dissertação de Mestrado. Programa de estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

Andréa B. C. de Souza has a degree in Languages (Portuguese/English) and a degree in Translation and Interpretation (Faculdade Ibero Americana/ SP). She holds an M.A. degree in Applied Linguistics (CNPq/PUC-SP). She took a course of English as a Second Language in 1991/1992 (King Street College-London/UK). E-mail : andrea@checkinidiomas.com.br