

## **UMA OFICINA ONLINE DE INGLÊS INSTRUMENTAL SOB A LENTE DA COMPLEXIDADE: RELATO DE UMA PROFESSORA**

**An online workshop on English for Specific Purposes from the complexity perspective: A teacher's report**

Cátia Veneziano PITOMBEIRA (PUC- Campinas / FATEC - Praia Grande, Brasil)

### **RESUMO**

*Este artigo relata a experiência de uma professora, designer e mediadora de uma oficina online de Inglês Instrumental, ambientada na plataforma Moodle, oferecida para 867 alunos de vários cursos de graduação. Em termos teóricos, a oficina foi desenhada com base nos conceitos de Inglês para Fins Específicos, de ambientes virtuais de aprendizagem e de complexidade e seus três princípios essenciais (dialógico, recursivo e hologramático). A oficina, com duração de seis semanas, teve como objetivo específico promover a leitura de textos acadêmicos para que o aluno da graduação possa complementar seus estudos, aprofundando-se nas leituras de sua área. Este artigo detalha como a oficina foi planejada e apresenta as reflexões da professora sobre o modelo complexo adotado.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *complexidade; Inglês para Fins Específicos; ambiente virtual de aprendizagem.*

### **ABSTRACT**

*This paper aims at presenting the experience of a teacher, designer and mediator in an online workshop on English for Specific Purposes, offered to 867 students of various undergraduate courses, on a Moodle environment. Theoretically, the course design was grounded on the notions of English for Specific Purposes, virtual learning environment and complexity and its three essential principles (dialogical, recursive and hologramatic). The six-week workshop aimed at developing reading skills, providing undergraduate students with the possibility to enlarge their competence in reading academic texts to complement and deepen their studies in their respective fields. This article describes the way the workshop was planned and presents the teacher's reflections upon the complex model adopted.*

**KEYWORDS:** *complexity; English for Specific Purposes; virtual learning environment.*

## 1. Introdução

O atual cenário educacional mostra que, na trajetória de professores e de pesquisadores, as incertezas estão cada vez mais presentes e o paradigma<sup>1</sup> tradicional não mais responde, satisfatoriamente, aos questionamentos contemporâneos. No caminho em busca de novas possibilidades e alternativas, percebemos o surgimento de um novo paradigma que passa a ser denominado *emergente* ou *paradigma da complexidade* (MORIN, 1990, 2002, 2005).

Na procura de novas soluções no âmbito educacional, especificamente para as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, nota-se um empenho em transcender a visão de que o conhecimento seja fragmentado. O direcionamento atual parece reconhecer que os saberes são construídos de forma não linear, rizomática, exigindo um olhar plural e de certa incompletude de teorias e metodologias para estudar o homem, sua natureza e condição humana.

A pluralidade e multidirecionalidade do olhar complexo, segundo Morin (2002, 2005) nos ampara como professores e pesquisadores para mostrar que nenhuma verdade é definitiva. Nesse sentido, encontramos, na teoria da complexidade, possibilidades para romper com a fragmentação, compreender e conviver com as incertezas, as ambiguidades, as contradições, as tensões, os conflitos, a imprevisibilidade presentes na educação e aceitas, pela complexidade, como inerentes à vida e à condição humana.

Desenhar uma oficina online de Inglês Instrumental com base nos princípios da complexidade foi o fator que me motivou a aplicar conceitos que me proporcionaram uma mudança de pensamento e de visão de mundo. Meu desafio era tentar operacionalizar um contexto complexo de aprendizagem a distância em que discussão, questionamentos e investigação de práticas pedagógicas se efetivassem por meio das interfaces digitais. Foi a oportunidade de experienciar um pensamento aberto ao diálogo, capaz de, partindo de conhecimento prévios dos alunos, religar os saberes de uma maneira não fragmentada, não reducionista, contextualizada, que pudesse vir a ser um espaço transdisciplinar, uma vez que os saberes poderiam ser ligados e religados de

---

<sup>1</sup> Paradigmas são definidos por Morin (2005: 10) como “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”.

várias formas e a construção de conhecimento pudesse acontecer dentro e fora dos limites que eu poderia inicialmente vislumbrar: como a relação entre a parte e o todo e entre o todo e as partes é sistêmica, não poderia ser rigidamente previsível e controlada.

É a partir da visão de que a oficina desenhada se tornou um sistema, um rizoma, composto de sistemas inter-relacionados em que o todo está na parte e a parte no todo (FREIRE, 2009: 2), que apresento, neste artigo, um relato de experiência de uma oficina de Inglês Instrumental em ambiente digital de aprendizagem, desenhada à luz da complexidade, a fim de iniciar um desencadeamento de outros estudos e aprofundamentos adequados às demandas e às mudanças educacionais do século XXI.

## **2. Teoria da Complexidade: uma visão de mundo; uma visão de educação**

O permanente ato de pensar e repensar o fazer cotidiano, atento às principais mudanças que ocorrem no mundo, principalmente na área do conhecimento, das inovações tecnológicas, das novas formas de aprender e das novas relações no mundo do trabalho, implica o reconhecimento e a revisão da fragmentação do conhecimento e da visão reducionista do universo “na busca de reintegração do todo”, isto é, de uma visão complexa, conforme afirmação de Behrens e Oliari (2007: 54).

O pensamento complexo abre a possibilidade para um diálogo entre as ciências humanas e científicas e para a recursividade da relação causa-efeito, sendo que os efeitos se transformam em causas que geram efeitos diferentes numa teia de inter-relações, apontando para a questão da totalidade na incompletude.

Behrens e Oliari (2007: 63) apontam que o pensamento complexo promove a interlocução das disciplinas ao romper com o tratamento linear, proporciona o processo contínuo e inacabado nos pressupostos da instabilidade e da intersubjetividade, e isso, por sua vez, aponta para a impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo, em face das multiplicidades de versões da realidade e dos diferentes domínios de conhecimento.

Faz-se necessária uma conexão interativa e dialógica em todas as esferas da vida e em todos os tipos de relações ao se reconhecer a diversidade de fenômenos da

natureza e as multidimensionalidades do indivíduo. Por isso, surge uma concepção sistêmica, em que o todo não é redutível às partes e em que as conclusões estão sujeitas à nova ordem do emaranhado de interações. Sobre a questão do reducionismo e simplificação, Morin (1990: 9) afirma:

(...) a complexidade aparece onde o pensamento simplificador falha, mas integra nele tudo o que põe ordem, claridade, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação.

Vários autores apresentam, a partir de Morin, o pensamento complexo e seus operadores, mas, em essência, são três princípios/operadores<sup>2</sup> fundamentais sob a ótica do articulador desse pensamento (MORIN, 2005): dialógico, recursivo e hologramático.

Partindo da ideia da complementaridade de opostos, o princípio dialógico propõe uma visão integradora, reconhecendo a existência de conceitos inicialmente divergentes, isto é, opostos, mas que não são mutuamente excludentes e, sim, complementares e que, portanto, interagem entre si, dialogam. Essa visão, segundo Morin (2005: 75), permite manter a dualidade na unidade, associando dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Morin (2005: 74) explica essa relação, ilustrando a relação dialógica entre ordem e desordem:

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unicidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

Ao romper com a noção de linearidade de causa e efeito, em que uma ação sempre tem uma reação homogênea e previsível como resultado, Morin (2005) apresenta o princípio da recursividade, em que uma causa não leva sempre a um efeito

---

<sup>2</sup> Na literatura, os termos *princípios* e *operadores* são usados como sinônimos para indicar os construtos sob os quais a complexidade se constrói e se operacionaliza.

## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

previsível. A recursividade apresenta uma causalidade circular em que a causa retroage sobre o efeito: um movimento circular a realimenta. No movimento recursivo, a causa leva a um efeito, mas o efeito leva à causa também (MORAES, 2008: 100). Morin (2005: 74) enfatiza:

Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. [...]. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

11

O holograma representa o princípio hologramático em que “o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado” e “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”, como explicado por Morin (2005: 74). Com a ideia do holograma, propõe-se ir além do reducionismo, que prioriza as partes, e do holismo, que pressupõe o todo, como Morin (2005: 74-75) esclarece:

Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] A idéia, pois, do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo. [...] Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à idéia recursiva, que está ligada, em partes, à ideia dialógica.

Os três operadores da complexidade possuem uma estreita relação com o Inglês Instrumental, que rompe com a noção geralmente sequenciada apresentada por autores de material didático para aprendizagem de língua estrangeira e parte de situações comunicativas e conteúdo mais simples para as mais elaboradas. Identifico a parte do que pretendo ensinar no todo, que é o sistema linguístico, como ilustração do princípio hologramático. A recursividade está no desenho da oficina e das atividades, que propiciam um retorno ao objeto de aprendizagem de um modo aprimorado: é um retorno e busca por conceitos previamente apresentados, mas com um olhar mais atento aos detalhes. No ambiente virtual de aprendizagem, o princípio dialógico é apresentado pela possibilidade de redesenho a partir das respostas do aluno, uma possibilidade de

alteração da atividade desenhada para atender a necessidade apresentada pelo aluno e percebida pelo professor.

Esses são os conceitos norteadores para a mudança de pensamento, como é o caso desse estudo, no qual visou a romper com as limitações do paradigma tradicional, procurando materializar a complexidade no desenho de uma oficina online de Inglês Instrumental para alunos da graduação em um ambiente digital de aprendizagem.

### 3. Inglês para fins específicos: características gerais

*Inglês para Fins Específicos* — ou *Inglês Instrumental* — surgiu como uma nova proposta de ensino-aprendizagem, com distintas características das formas utilizadas até então. Segundo Hutchinson e Waters (1987: 18), o ponto de partida dessa abordagem está nas necessidades específicas dos alunos, relacionadas à utilização de uma ou mais habilidades na língua. As necessidades, *grosso modo*, guiam o ensino específico para aquele fim - o ensino do idioma de que se precisa para atingir aquelas necessidades.

Celani (1983: 5), referindo-se à necessidade específica de leitura em língua estrangeira, enfatiza essa abordagem na seguinte citação:

(...) uma metodologia que permite fazer com que o aluno desenvolva estratégias para poder lidar com um texto em vários níveis de compreensão, alguns dos quais exigindo conhecimento quase nulo de língua inglesa. Aos poucos, vai-se aumentando o grau de sofisticação dessas estratégias, ao mesmo tempo que se faz com que o aluno adquira uma 'gramática mínima do discurso', que lhe possibilite a compreensão dos textos.

Como citado acima, Inglês para Fins Específicos tem como ponto de partida as necessidades para o desempenho de tarefas de trabalho, de acordo com Hutchinson e Waters (1987: 55). A análise de necessidades contempla três importantes aspectos: as *necessidades*, que englobam tudo o que é preciso aprender para um bom desempenho na língua, as *lacunas*, que identificam o conhecimento prévio do aluno e o que ele precisa aprender, e os *desejos*, que se referem às expectativas do aluno, podendo corresponder (ou não) às suas necessidades de aprendizagem.

## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

Ainda segundo Celani (1997: 154):

(...) um programa de curso organizado de acordo com princípios da abordagem comunicativa, em situação de ensino para fins não específicos, [está] sujeito a menores restrições do ponto de vista dos objetivos e do ponto de vista do tempo disponível para que sejam atingidos. Do ponto de vista dos pressupostos teóricos a respeito de aprendizagem de língua estrangeira e da implementação desses pressupostos na prática, no entanto, as duas abordagens estão muito próximas.

Assim como a teoria da complexidade, o Inglês para Fins Específicos rompe com o ensino tradicional de ensino, que não contempla as necessidades e o conhecimento prévio do aluno.

Para Hutchinson e Waters (1987: 19), o que distingue *Inglês para Fins Específicos* (*English for Specific Purposes*, ESP) de *Inglês para Propósitos Não Específicos* (*General English*, GE) não é apenas a existência de uma necessidade, mas sim, a consciência dessa necessidade. O aluno tem consciência do propósito de sua aprendizagem e de suas necessidades, isto é, do que precisa conhecer, em termos do idioma estrangeiro, para usar na situação-alvo.

Jordan (1997) aponta que a análise de necessidades é o ponto de partida para o desenho de curso por auxiliar na definição do conteúdo, dos materiais e do tipo de ensino-aprendizagem para aquele contexto específico.

O ensino de Inglês para Fins Específicos considera a habilidade e os conhecimentos identificados na análise de necessidades. Visto assim, o ensino é centrado no aluno. No Brasil, é comumente denominado Inglês Instrumental, pelo caráter que o idioma tem de instrumento necessário para a obtenção de um fim determinado, como ilustrado por Celani (1981: 5) a seguir:

Na denominação *English for Specific Purposes*, a palavra *purpose*, finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se encontra nos objetivos que procuramos alcançar. Isto não significa, no entanto, que o ensino de inglês antes do advento de ESP fosse necessariamente desprovido de objetivos. Significa apenas que, na situação de ESP, a finalidade a que se destina o curso passa a ter prioridade. Os diferentes fins para os quais o aluno necessita de inglês

podem ser mais facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das diferentes habilidades que serão necessárias à execução daqueles fins.

Os pressupostos da Abordagem Instrumental fornecem referencial teórico pertinente para um dos suportes da oficina online oferecida a graduandos, como será detalhado oportunamente, após as considerações a respeito da ambientação virtual.

#### 4. Ambientes digitais de aprendizagem e interfaces

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são contextos digitais que podem propiciar interação, espaço de produção e construção coletiva do conhecimento, além da apropriação de conteúdo, segundo Valentini & Fagundes (2005: 35). É uma “alternativa viável a abrir caminhos para que vários sujeitos, separados geograficamente, interajam resignificando as atividades de linguagem”, de acordo com Ferraz (2009: 145).

Uma definição possível também é a de Almeida (2003: 5), que conceitua ambientes virtuais de aprendizagem como:

(...) sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design* educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Todo o controle das configurações do curso, na ambientação virtual de aprendizagem, é de responsabilidade do professor, que pode construir um espaço criativo, instigador e inovador de construção de conhecimento, baseando-se, também, no pensamento da complexidade, ao romper com o paradigma tradicional de ensino.



## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

Nesse estudo, abordarei, especificamente, o AVA denominado Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), uma plataforma amplamente utilizada no âmbito educacional, em que o aluno tem a possibilidade de acompanhar as aulas do curso pela internet, facilitando, assim, a aprendizagem a partir do desenho de atividades que encorajam a colaboração, a interação e a utilização dos recursos disponíveis. É principalmente por meio desse ambiente que o aluno interage com a equipe docente e com os demais alunos, no contexto da oficina em foco neste estudo.

Nesse ambiente, capaz de promover o gerenciamento de atividades acadêmicas, como criação de turmas e inscrição de alunos, os professores ainda disponibilizam o acesso aos conteúdos, depositam atividades, debatem temas em fóruns de discussão, esclarecem dúvidas via mensagens, acessam *blogs* específicos por curso, recebem *podcasts* ou *breezes*, video-aulas, atividades escritas, entre outros recursos. O AVA pode ser acessado em qualquer computador com conexão à internet.

O Moodle, assim como os outros AVA, oferece uma série de interfaces síncronas e assíncronas, dentre as quais citamos: *chat*, diário, enquetes, fóruns, glossários, questionários e textos colaborativos (*wiki*, *blog*, entre outros).

O Moodle é um ambiente digital de aprendizagem capaz de promover um desenho de curso aberto de atividades, isto é, diferentemente de um material didático impresso, as atividades são disponibilizadas semanalmente, a ponto de serem substituídas e reelaboradas para melhor atender às demandas do aluno, principalmente nesse caso, em que o objeto é a instrumentalização de uma língua estrangeira para a leitura de textos acadêmicos em diferentes áreas do saber. Ademais, o desenho de curso com base na complexidade rompe com a noção de que uma causa leva sempre a um efeito – operador recursivo – abrindo-se para várias possibilidades que, agora, são compreendidas pelo professor, que apresenta uma mudança de pensamento.

Hoje, a acessibilidade ao AVA pode promover espaço de criatividade e autonomia pedagógica para a construção coletiva do conhecimento. O Moodle possui uma grande potencialidade pedagógica e é amplamente utilizado por muitas instituições como suporte ao ensino presencial ou como plataforma do ensino a distância. É nesse espaço, nesse meio, que o professor desenha o curso, assunto este a ser apresentado na

próxima seção.

## 5. Desenho de curso

O desenho de curso é visto como um tipo de construção que envolve expansão e síntese, podendo ser compreendido como a ação de estabelecer objetivos futuros e de encontrar meios e recursos para cumpri-los (FRANCIOSI e SANTOS, 2006: 4).

Pensar o desenho de um curso a distância nos leva a considerar questões relativas ao *design* instrucional, conceituado por Filatro (2004: 32), a seguir:

Compreender de que forma as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem representa uma oportunidade de redescobrir a natureza ímpar, insubstituível e altamente criativa da educação no processo de desenvolvimento humano e social. Este é o campo de pesquisa do *design* instrucional, entendido como o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias.

O desenho de curso envolve planejamento, objetivos, os meios para cumpri-los e a gestão que, de acordo com Filatro (2004: 64) compreende:

(...) a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

O desenho de um curso ou de uma oficina online, portanto, reflete o modo como o *designer* lida com a linguagem e com as questões de ensino-aprendizagem, materializando suas percepções sobre como se transmite informação e como se constrói conhecimento. Considerando a concepção complexa que adotei para a oficina que relato, o *designer* pode fornecer os materiais básicos, iniciais, mas os restantes,

## **Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora**

necessários para tecer a rede de conhecimentos em parceria, precisam ser articulados por todos os participantes: professor e alunos.

### **6. A oficina online de Inglês Instrumental: propósito e formato tradicional**

A oficina online de Inglês Instrumental, foco deste relato, integra o Programa de Inclusão Pedagógica de uma universidade particular do Estado de São Paulo cujo objetivo geral é proporcionar o aprimoramento extracurricular das habilidades e competências nas diversas áreas do saber de forma que possa contribuir para o desempenho acadêmico-profissional dos alunos.

Além dessa oficina, também fazem parte do programa: oficinas de Português, Metodologia Científica, Introdução à Tecnologia Digital, Matemática Básica e LIBRAS. Cada oficina tem a duração de seis semanas e o aluno pode optar por duas, uma vez que a exigência é de dedicação de duas horas semanais para cada oficina.

O programa é oferecido semestralmente aos alunos ingressantes de todos os cursos da graduação presencial e a todos os alunos de qualquer período dos cursos de graduação a distância. As oficinas são oferecidas na modalidade a distância pelo ambiente digital de aprendizagem Moodle, detalhado acima. São oferecidas mil vagas e cada oficina tem um professor responsável por:

- desenhar o curso que é disponibilizado no ambiente virtual, e
- orientar pedagogicamente cerca de dez monitores que interagem com os grupos de aproximadamente cem alunos para esclarecimento de dúvidas.

É importante ressaltar que os monitores passam por quatro horas de formação presencial tecnológica com a equipe do Núcleo de Ensino a Distância da universidade. Essa formação é continuada no formato a distância pelo professor responsável pela oficina.

As aulas são disponibilizadas no início da semana pelo Núcleo de Ensino a Distância da universidade, que revisa o material enviado pelo professor uma semana antes da publicação no ambiente virtual. O professor fica responsável por gravar, intercaladamente, uma teleaula e um *breeze*, um PowerPoint com áudio, para apresentar

conceitos e a parte teórica. Sua função é, também, elaborar as atividades que serão realizadas pelos alunos. Há um fórum de discussão e um fórum de dúvidas, que motiva os alunos a solucionar possíveis dúvidas e a enviar comentários.

O fórum de discussão, nessa oficina, é desenhado não somente para discutir o conteúdo apresentado na aula, mas também para proporcionar uma certa expectativa sobre o assunto da aula seguinte, engajando o aluno nas atividades e evitando, assim, a evasão. Além do professor, a presença dos alunos-monitores também exerce um papel fundamental no esclarecimento de dúvidas, fornecendo orientações e correção das atividades propostas e demonstrando aos alunos que há uma equipe atenta a cada movimento e preocupada para que cada aluno possa atingir os objetivos propostos.

O objetivo específico da oficina de Inglês Instrumental é promover a leitura de textos acadêmicos para que o aluno da graduação possa complementar seus estudos, aprofundando-se nas leituras de área.

Artigos científicos completos e resumos de artigos, dissertações e teses são trazidos para leitura, com questões dissertativas em língua portuguesa sobre a interpretação e compreensão do texto. A fim de facilitar o número de atividades a serem corrigidas, algumas delas são apresentadas em forma de *quiz*, ou seja, questões com alternativas de múltipla escolha. O *quiz* oferece correção automática. Em função do grande número de participantes, o *chat* não é utilizado e a ferramenta *wiki*, escrita de texto coletivo e colaborativo, ainda não foi explorada como recurso, embora ambos sejam elementos instigadores para a implementação das oficinas nas próximas edições.

É importante mencionar que, embora seja a mesma professora responsável pela oficina, sempre há alguma reformulação a ser realizada a cada semestre. A oficina que forneceu subsídio para este artigo foi a do segundo semestre de 2009, com 867 participantes.

## 6.1 A oficina de Inglês Instrumental sob o viés da complexidade

Como foco deste estudo, apresento o perfil, a teleaula de *conscientização sobre o que é Inglês Instrumental para leitura* e o fórum de dúvidas para ilustrar parte do desenho da oficina.

## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

A análise de necessidades, segundo Hutchinson e Waters (1987), é o que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Devido ao grande número de alunos que participaram da oficina (867) e em vista das diversas áreas acadêmicas a que pertenciam, a solução encontrada para identificar as necessidades dos participantes foi utilizar a interface denominada *perfil*, do Moodle, como a primeira atividade das seis aulas que compunham a oficina.

Essa interface permite o registro de dados pessoais, que podem ser utilizados para que os componentes do grupo se conheçam. Então, para buscar identificar as necessidades dos alunos, acrescentei algumas questões em que o aluno identificava o quanto e o quê conhecia da língua estrangeira, mencionando tempo de realização de cursos de inglês. Nesse perfil, era importante citar o curso de graduação de origem e as situações em que já lidava ou possivelmente precisaria do inglês, embora o enfoque da oficina estivesse diretamente relacionado à leitura acadêmica, conforme o plano de ensino apresentado na divulgação das vagas.

Hutchinson e Waters (1987: 53) afirmam que não é a natureza da necessidade que distingue o curso de inglês geral do curso para fins específicos, mas sim a conscientização sobre ela e, pela apresentação das necessidades na área do perfil e comentários posteriores no fórum de discussão, foi possível desenhar atividades que respondessem às situações da área dos alunos.

Um curso de língua para fins específicos tem o propósito de capacitar o aluno a atingir um objetivo estabelecido em determinada situação comunicativa, apresentando e trabalhando com o aluno as características linguísticas dessa situação. Nesse sentido, há um rompimento com a crença de que é necessário atingir um nível de conhecimento para desempenhar certas funções linguísticas. No que diz respeito ao papel do aluno e do professor, existe uma colaboração na responsabilidade pelo desenvolvimento e desempenho na língua inglesa, e a língua materna é utilizada na aula tanto nas explicações como nas atividades, pois se busca saber se o aluno compreende os textos em língua inglesa.

Após o preenchimento do perfil, primeira exigência para a seleção das áreas de atuação dos alunos inscritos, foi realizada, como segunda atividade, uma teleaula denominada *conscientização sobre o que é Inglês Instrumental para leitura*. O objetivo

foi mostrar que não é necessário conhecer todo o sistema linguístico para poder compreender um texto, partindo da compreensão geral para a compreensão detalhada. Nesse aspecto, foi possível associar os pressupostos da abordagem instrumental ao princípio hologramático pois, ao abordar esse princípio, Morin (2005) mostra a relação intrínseca entre as partes e o todo, permitindo perceber a dinâmica que emerge das interações entre eles e possibilitando “enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes” (MORIN, 2005:75).

Além da questão linguística, os alunos se percebem como partes de um grupo, isto é, de um todo e, no fórum de dúvidas, enviam seus questionamentos. Nesse espaço interativo, as outras partes desse grupo, desse “todo”, acabam interagindo, solucionando os problemas antes da resposta do aluno-monitor ou da própria professora, conforme o excerto a seguir, extraído do fórum:

Aluno A: não entendi o que são palavras cognatas.

Aluno B: são as parecidas com nossa língua.

Tutor 1: exatamente, palavras cognatas são aquelas que remetem às palavras da língua Portuguesa.

Essa interação demonstra a oportunidade que a oficina propicia para a construção individual e compartilhada do conhecimento, por meio das atividades interativas disponibilizadas nas interfaces virtuais.

O próprio propósito da oficina, que é o de atingir o objetivo de leitura de textos acadêmicos, também exemplifica a parte de um todo: é uma parte, isto é, uma situação específica dentre as várias situações que podem ocorrer na área de trabalho ou acadêmica, mas, com essa parte, o aluno poderá ser capaz de desenvolver as outras desse todo. Isso demonstra uma visão sistêmica em que o conhecimento é entendido como um todo integrado por várias partes que o constituem de modo indissociável, mas em permanente processo de construção, co-construção, reconstrução, revelando que a totalidade nunca é atingida e que o conhecimento sempre mostrará uma faceta a ser desvendada.

## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

As demais atividades das aulas subsequentes apresentaram as estratégias de leitura, com o ensino mínimo da gramática do discurso e não a estrutural. A aplicação das estratégias de leitura se dava em textos autênticos (como artigos científicos, teses e dissertações) referentes aos cursos de graduação dos alunos inscritos na oficina. Foi utilizada a abordagem de gêneros textuais com propósitos comunicativos claramente delineados, como teorizado por Swales (1990: 58):

(...) um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva, constituem o fundamento teórico para o gênero. Esse fundamento teórico molda a estrutura esquemática do discurso, influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo.

O gênero interliga os alunos das diversas especialidades e áreas de atuação e essa conexão proporciona o diálogo entre as várias áreas do saber. A teoria da complexidade presta-se a tal intento por reconhecer que o conhecimento estabelece diálogo entre as áreas e que o permanente ato de pensar e repensar o fazer cotidiano, atento às principais mudanças que ocorrem no mundo, principalmente na área do conhecimento, das inovações tecnológicas, das novas formas de aprender e das novas relações no mundo no trabalho, implica o reconhecimento e a revisão da fragmentação do conhecimento e da visão reducionista do universo, “na busca de reintegração do todo” (BEHRENS & OLIARI, 2007: 54), isto é, de uma visão complexa. O excerto abaixo, extraído do fórum, ilustra a percepção do aluno sobre esse assunto:

Aluno F: Esse texto sobre os princípios de administração são perfeitamente aplicados na área de turismo, principalmente na gestão de uma agência.

Aluno K: Eu também vejo relação com minha área de secretariado.

Retomando o princípio da recursividade (MORIN, 2005: 74), em que os “produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que se produz”, se considerarmos que a aprendizagem da língua não é linear e que, portanto, não aprendemos do mais fácil para o mais difícil, percebemos que somos expostos a uma

série de conteúdos linguísticos em situação de uso que nos levam à construção da aprendizagem e o ensino instrumental tem uma ligação direta pelo fato da relação ser exatamente a mesma. Esse princípio é identificado no fórum de dúvidas, citado anteriormente, pela constante retomada, construção, reconstrução e avanço nas discussões. Além disso, o princípio se faz presente na retomada do conhecimento prévio por meio das atividades propostas, nas explicações das respostas corretas das atividades e em cada nova explicação teórica.

A não-linearidade é essencial para o reconhecimento dos opostos e para manter o diálogo com o não-linear. Gladwell (2000, *apud* Demo, 2008: 16) faz a seguinte afirmação sobre essa relação:

A não-linearidade implica, pois, muito mais que emaranhados, labirintos, complicações, onde se podem ver processos que se complicam, mas não se complexificam. Multiplicidade de coisas não faz complexidade necessariamente, até porque o complexo pode provir do simples e o simples do complexo.

Por sua vez, o princípio dialógico, que associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, mantendo a dualidade no seio da unidade, está representado pelo diálogo dos opostos, em que alunos da oficina e alunos-monitores, com diferentes experiências e conhecimento prévio, contribuem e interagem na construção do conhecimento, expressando opiniões contrárias, muitas vezes, para questões em que não há respostas pontualmente certas ou erradas. Nesses casos, o contexto e a argumentação darão a conotação mais adequada. Portanto, diferentemente de um modelo tradicional de curso, não há modelo de respostas; há oportunidade de discussão e valorização da argumentação. As perguntas abertas, que questionam o assunto do texto, foram desenhadas à luz do princípio dialógico da complexidade.

Com relação à dinâmica, o sistema da ferramenta assíncrona, fórum de dúvidas, proporciona momentos de previsibilidade e de imprevisibilidade e o avanço está exatamente no diálogo entre esses opostos. Esse diálogo pode promover auto-organização ou desorganização, o que aponta para o fato de que nada é permanentemente estável, como aponta Moraes (2007: 23):



## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

Certamente, não estamos fazendo apologia da improvisação, mas alertando que a complexidade traz consigo a imprevisibilidade, a emergência e a não-linearidade. O que exige estruturas de pensamento e de planejamento mais dinâmicas e flexíveis. E mais, não podemos ter uma visão estável da realidade, do mundo e da vida, mas uma concepção processual, dinâmica, ativa, onde tudo é inacabado e transitório, sempre em processo de vir-a-ser.

23

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica.

Observada sob essa ótica, percebemos que a complexidade visa ao preparo de um indivíduo que pensa e que tem a capacidade de agir de maneira diferente; um indivíduo que não se desestabiliza com a instabilidade, mas que assume o risco de interagir dialogicamente tanto com a estabilidade como com a instabilidade, nas tensões e nos desafios para a solução dos problemas.

Em geral, entendo que, para uma oficina com base na complexidade, é preciso identificar as necessidades do aluno e seu conhecimento prévio de modo que a discussão e o conteúdo progridam, sejam revistos e desenvolvidos em todos os momentos, num movimento recursivo e de circularidade que não se fecha, estando abertos a imprevisibilidades. Essa abertura torna-se necessária para poder lidar com a ordem, a desordem, a desestabilização e a reorganização. Essas são características de um sistema vivo, um sistema complexo.

A oficina aqui abordada foi elaborada e desenhada concomitantemente à sua duração, o que propiciou uma abertura para modificações ao longo do processo, de modo a atender aos alunos nas dificuldades e necessidades emergentes de sua participação. Foi possível identificar que uma atividade em que foi apresentado um texto sobre física quântica, assunto muito distante do curso de graduação do aluno participante, não favorecia a aprendizagem e, nesse momento de desordem, houve a revisão e a implementação imediata da atividade. Se a oficina tivesse o seu desenho

fechado e determinado a priori, certamente, esse acerto e reorganização não poderiam ser realizados.

Logicamente, em um curso/oficina desenhado com o olhar complexo, como em um holograma, existe a presença de alguns fatores ou “partes” na definição do “todo”, isto é, uma definição de organização, de estrutura, como por exemplo: horário, duração, objetivos, metodologia, modalidade (presencial ou a distância), recursos, alguns materiais, alguns itens do conteúdo, processo de avaliação, além da visão e crenças sobre a concepção de ensino-aprendizagem do próprio professor-*designer*. São decisões que permitem dar início ao desenho de curso/oficina. A partir daí, o grande avanço está no desenho das atividades, em observar como o sistema vai se desenvolver e se ordenar, uma vez que está sempre em evolução e transformação; em preparar atividades passíveis de alteração ao longo do processo, dependendo das interações que houver intra- e inter-sistema.

## 7. Considerações finais

Este artigo relata a vivência de uma professora, *designer* e mediadora, em relação ao desenvolvimento de uma oficina online de Inglês Instrumental, oferecida a alunos de graduação, visando à leitura de textos acadêmicos em língua inglesa. Contrariando o modelo tradicional, a oficina em questão procurou associar os pressupostos da abordagem instrumental aos princípios da complexidade: identificou as necessidades dos alunos, usou textos autênticos das áreas dos alunos, priorizou as estratégias de leitura e valorizou as opiniões dos alunos nos fóruns de discussão. Com tal orientação, as oficinas não foram pré-definidas e contaram com a parceria professor-alunos-tutores para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, momentos de *ordem* e *desordem* foram entendidos como naturais no desenvolvimento da construção do conhecimento. Durante a evolução das atividades, algumas precisaram ser substituídas, pois não se mostraram pertinentes e os movimentos dialógico, recursivo e hologramático se tornaram perceptíveis ao longo das seis semanas de duração.

Esta foi, sem dúvida, uma vivência muito interessante, especialmente para uma professora educada e acostumada ao paradigma tradicional, que assumiu como desafio

## Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora

adotar a perspectiva da complexidade para a oficina que ofereceu. Refletindo sobre a proposta, fica o questionamento a respeito do número de alunos — 867 — e da repercussão desse novo modelo para eles. Teria sido extremamente pertinente investigar como eles receberam as oficinas e como elas repercutiram. Esse é um dos aspectos a ser, certamente, pesquisado nas próximas edições. Independentemente do modelo adotado, fica a pergunta sobre a eficiência de oficinas virtuais para um número tão grande de graduandos: ainda que professor e tutores se desdobrem, como atender adequadamente a tantos? Aliás, essa é uma das grandes contradições da educação a distância.

Acredito ser relevante considerar que, para o desenho de um curso/oficina complexo, seria necessário contar com todo um contexto de pessoal que tivesse formação e pensamento complexos; no entanto, ainda não temos todas essas condições favoráveis - não temos essa unanimidade. Por outro lado, não podemos esperar: as mudanças devem começar de alguma forma, em algum ponto. A proposta da oficina aqui relatada e minhas reflexões vêm, exatamente, ao encontro da construção e da idealização de um começo: uma oficina pensada e implementada à luz da complexidade, que possa ser revista, criticada, modificada e que possa dar margem à criação de outras, que venham a iniciar uma cultura complexa, nesta e em outras instituições. Essa oficina, portanto, não se esgota em si mesma: a inovação que ela traz está estreitamente ligada a uma mudança interior que se reverte em ações e olhares diferenciados, os quais oportunizam novas ações — é um movimento recursivo que se inicia e se estabelece, trazendo à tona novas ações complexas.

A partir disso, sugiro que, além de discussões sobre desenho de curso/oficina, as futuras reflexões sejam também direcionadas para questionamentos em contextos de formação — pré-serviço e em-serviço — do professor, pois eles, como seres complexos, serão responsáveis pela mudança paradigmática a que aspiramos.

Acima de tudo, é preciso acreditar que o caminho da complexidade possa vir ao encontro de nossas ansiedades e prover várias possibilidades para os desafios do contexto atual. É uma trajetória complexa para a formação do indivíduo, para a sua inserção na comunidade, na sociedade e na sua vida acadêmico-profissional.

Recebido em 04/2014; Aceito em: 06/2014.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de 2003. *Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem*. Disponível online em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em: 10 abr 2014.
- BEHRENS, M.A. & OLIARI, A.L.T. 2007. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Revista Diálogo Educacional*, 7.2: 53-56. Curitiba.
- CELANI, M.A.A. 1981. O ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras. *the ESPECIALIST*, 3.1: 4-18. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 1983. Considerações sobre a pesquisa “A necessidade e eficiência do ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras”. *the ESPECIALIST*, 6: 2-9. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 1997. Ensino de línguas estrangeiras. In: M.A.A. CELANI (Org.), 1997, *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC. pp. 147-161.
- DEMO, P. 2008. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas. 1a. ed.
- FERRAZ, O. 2009. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: L. ALVES, D. BARROS & A. OKADA (Orgs.), 2009, *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador: EDUNEB. pp. 143-164.
- FILATRO, A. 2004. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac.
- FRANCIOSI, B.R.T. & SANTOS, P.K. 2006. *O revisitar de uma metodologia em prol da constituição de comunidades virtuais de aprendizagem para além do tempo-espaço dos cursos na modalidade a distância*. Disponível online em: [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/IIWAPSEDI/artigos\\_aceitos/24979.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/IIWAPSEDI/artigos_aceitos/24979.pdf). Acesso em: 10 abr 2014.
- FREIRE, M.M. 2009. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: U. SOTO, M. F. MAYRINK & I.V. GREGOLIN (Orgs.), 2009. *Linguagem, educação e virtualidade - experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. pp. 13-28.

**Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora**

- GLADWELL, M. 2000. *The tipping point: how little things can make a big difference*. New York: Little, Brown and Company.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for specific purposes – a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, R. R. 1997. *English for academic purposes: a guide and a resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAES, M. C. 2008. *Ecologia dos saberes – complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House.
- \_\_\_\_\_ 2007. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, 7.2:13-38. Curitiba.
- MORIN, E. 1990. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_ 2002. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ 2005. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SWALES, J.M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALENTINI, C. B. & FAGUNDES, L. da C. 2005. Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. In: C. B. VALENTINI & E.M. do S. SOARES (Orgs.), 2005, *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs. pp. 35-41.

*Cátia Veneziano Pitombeira holds a Doctoral degree in Applied Linguistics (PUC-SP) and is a professor at PUC- Campinas and at FATEC Praia Grande. She is a member of the group Hermeneutic-Phenomenological Approach and studies the complexity theory and materials design for language teaching in distance and face-to-face education. e-mail: catiavp@hotmail.com*