

## ENTRE O DESENHO E A EXECUÇÃO: AS DESCOBERTAS DE UMA REFLEXÃO COMPLEXA

Ariane Macedo MELO<sup>1</sup>  
(Instituto Federal de São Paulo/GpeAHFC)  
arianenglish@hotmail.com

**RESUMO:** Apresento, neste artigo, uma reflexão acerca de uma atividade proposta aos acadêmicos do curso de Letras, de uma universidade pública em Mato Grosso, objetivando interpretar se a mesma revela traços de complexidade, apesar de não ter sido deliberadamente desenhada à luz desse paradigma. Para atingir esse objetivo, inicio, portanto, discorrendo sobre o contexto atual e o âmbito onde se insere o estudo. Na fundamentação teórica, discuto sobre a complexidade e o *design* educacional complexo, uma proposta de curso *online* baseada na complexidade. Em seguida, descrevo a *preparação*, *execução* e *reflexão* da atividade desenvolvida, contemplando-a à luz da fundamentação teórica apresentada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Inglesa; complexidade; desenho de atividade.

**ABSTRACT:** *This article presents a reflection about an activity proposed to the students of a Language course, at a public university in Mato Grosso. It aims at interpreting if this activity reveals traces of complexity, despite not having been deliberately designed in the concept of this paradigm. To achieve this goal, it starts by discussing the current context and the context in which the study is inserted. In the theoretical foundation it is discussed about complexity and the Complex Educational Design. Afterwards, it is described the preparation, implementation and reflection of the activity, considering it in the perspective of the theoretical foundation presented.*

**KEYWORDS:** *English Language; Complexity; activity design.*

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Membro do Grupo de Pesquisa em Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GpeAHFC).

## **0. Introdução**

O maior desafio que o contexto atual, permeado por tecnologias digitais, impõe é a capacidade de lidar com diversas informações. Segundo Morin (2013), a grande dificuldade encontrada pelos seres humanos na atualidade é a de contextualizar e integrar a informação em um conjunto que lhe dê sentido. Essa dificuldade, de acordo com o autor, está relacionada com a maneira como se constrói conhecimento. Para Morin (2013: 198), é preciso construir um “conhecimento pertinente”, capaz de contemplar mais de uma face da realidade, considerando a interação entre as partes e o todo.

Para que se construa o conhecimento mencionado por Morin, é necessário um pensamento que religue saberes, diferente daquele do paradigma tradicional que prevaleceu até o início do século XX. Os fenômenos, quando estudados a partir do referencial tradicional ou cartesiano, são reduzidos a suas partes quantificáveis, ou seja, sob esse viés somente os aspectos que podem ser medidos, quantificados são considerados. Vivemos em um mundo complexo – permeado por contradições, incertezas, ambiguidades, instabilidades –, onde os acontecimentos são interligados, sendo assim, para compreender o que nos cerca é necessário um pensamento também complexo, que seja capaz de ligar e religar saberes, “tecer junto”, considerando a ordem e a desordem, as incertezas, ambiguidades, contradições, partes e todo e suas relações (Morin, 2011: 13).

No contexto educacional, exercitar o pensamento complexo envolve, dentre outras coisas, retirar o aluno da posição de mero expectador, como apontam Behrens e Oliari (2007), que copia, memoriza e reproduz conteúdos sem poder opinar ou criar algo, e buscar uma ligação maior entre os conhecimentos, que foram divididos em disciplinas. Implica, ainda, em uma prática que coloque professor e aluno como parceiros no processo de ensino-aprendizagem, dialogue com as vidas reais dos estudantes, enfatize conteúdo e não somente forma, reconheça necessidades e expectativas, dentre outros aspectos (Freire, 2013).

Diante desse cenário, a reflexão acerca das práticas adotadas nas instituições de ensino a fim de verificar se essas condizem com a forma de construir conhecimento na atualidade, contribuindo para uma formação que permita ao aluno participar ativamente nas diversas práticas sociais em que está inserido, é de suma importância.

Portanto, como professora atuante na formação de professores, proponho, neste artigo, a reflexão acerca de uma parte do todo, ou

seja, de uma atividade que fora elaborada e desenvolvida no primeiro semestre de 2014, com os graduandos do IV semestre do curso de Letras, durante a disciplina de Língua Inglesa IV, quando eu (a professora) ainda não havia tido contato com a “epistemologia da complexidade” (Suanno, 2010: 208), com o propósito de verificar que traços complexos ela revela.

A reflexão foi encaminhada a partir da epistemologia da complexidade e seus três princípios-chave (dialógico, recursivo e hologramático) e do *Design* Educacional Complexo (DEC), uma proposta de curso *online* baseada na complexidade. Apesar de o DEC ter sido inicialmente uma proposta para curso *online*, as etapas sugeridas por Freire (2013), à luz da complexidade, podem ser utilizadas para um curso ou atividade no contexto presencial, como é o caso, sem sofrer grandes modificações ou prejuízo, pois, entendo (como me confirma a autora do mesmo, em comunicação pessoal), que a complexidade da proposta está no *como* se articula suas etapas constituintes e, não, na *ambientação* em que isso acontece.

O estudo realizado, além de contribuir para minha prática como professora de Língua Inglesa, pode contribuir com o campo da Linguística Aplicada, uma vez que esse pressupõe um olhar mais amplo acerca das situações que envolvem o uso da linguagem, contemplando o contexto “onde as pessoas vivem e agem” (Moita Lopes, 2006:21).

Neste artigo, o caminho que faço até a reflexão compreende a discussão acerca da mudança paradigmática, na qual destaco características dos paradigmas tradicional e complexo, e apresento os princípios por meio dos quais é possível se pensar a complexidade; a apresentação do *Design* Educacional Complexo (Freire, 2013); e a descrição do contexto no qual a atividade está inserida, bem como da atividade em si, refletindo sobre ela sob o viés da complexidade e buscando os pontos possíveis de intersecção com a proposta do DEC.

### **1.1 Do paradigma tradicional ao complexo**

Conhecer a realidade que nos cerca é uma busca constante na história da humanidade, entretanto, a forma como se constrói conhecimento acerca dessa realidade vem se modificando ao longo dos tempos haja vista que, são os paradigmas que regem essa construção. A passagem de um paradigma para outro, segundo Behrens e Oliari (2007) acontece de forma natural, ou seja, quando um conjunto de ideias não é mais capaz de responder aos questionamentos que a sociedade suscita, passa-se a buscar novas concepções, o que acarreta movimentos em direção à mudança de paradigma.

De acordo com Behrens e Oliari (2007), do Renascimento até o século XX, predominava a crença de que o homem, por meio da razão, podia conhecer a verdade. Essa forma de conceber a realidade está calcada nas ideias de Descartes, que pregava que, ao se estudar um fenômeno da realidade, os aspectos que não pudessem ser medidos e quantificados, ou seja, comprovados, não poderiam ser levados em consideração. Essa visão caracteriza o conjunto de ideias do paradigma tradicional, que reduz o fenômeno em estudo a suas partes quantificáveis, separando-o do contexto no qual ele se manifesta, desconsiderando os demais aspectos que o compõem. Acredita-se também na possibilidade de separar o sujeito/pesquisador, suas emoções e percepções, do objeto estudado.

Nas palavras de Morin (2011), o paradigma formulado por Descartes é “simplificador”, pois

põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução) (MORIN, 2011:59).

O paradigma tradicional, portanto, parece considerar somente uma face da realidade, aquela que é ordenada, na qual se tem a unidade ou a multiplicidade, não se considera que esses dois aspectos podem habitar um mesmo fenômeno.

Segundo Morin (2011) somos seres complexos e vivemos em um mundo complexo. Seres complexos, pois carregamos a unidade e a multiplicidade em um só ser: somos seres humanos e ao mesmo tempo seres biológicos, culturais e metabiológicos. Vivemos em um mundo complexo uma vez que lidamos com incertezas, contradições, ordem, desordem, estando, todas as nossas ações, ligadas de alguma forma a outros acontecimentos. Portanto, não há mais como se buscar conhecer essa realidade complexa, ou viver nela, tendo como base um paradigma que a reduza e simplifique.

Assim, desde o início do século XX o paradigma tradicional passa a ser questionado, e começa a emergir, então, o paradigma complexo. A complexidade, a um primeiro olhar:

é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...] a complexidade se apresenta

com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2011:13).

Orientar-se pelo paradigma complexo não significa negar o paradigma tradicional e suas descobertas, mas sim, fazer o que a complexidade propõe, tecer junto, ligar e religar os conhecimentos construídos. O pensamento complexo visa a um conhecimento multidimensional, não fragmentado, não compartimentado, não redutor. Contudo, é consciente da incompletude do saber, do inacabado.

Morin (2011) apresenta três macro princípios essenciais para o desenvolvimento do pensamento complexo: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O princípio dialógico nos leva a pensar as contradições. Duas noções que parecem ser antagônicas podem ser, ao mesmo tempo, complementares não necessitando que essa contradição seja superada/resolvida. Morin (2011) exemplifica esse princípio por meio das noções de ordem e desordem, uma noção é o oposto da outra, onde há ordem a desordem não poderia estar e vice-versa, no entanto, há vezes em que ordem e desordem colaboram produzindo organização e complexidade.

O segundo princípio, o recursivo, é aquele que desfaz a ideia de linearidade, isto é, desfaz a ideia de que uma causa sempre resultará no mesmo efeito. Pensando de forma recursiva estamos cientes de que uma causa pode não provocar o efeito esperado e que os efeitos podem retroagir sobre a causa realimentando-a. A respeito desse princípio, Morin (2011) enfatiza que:

[u]m processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. [...] tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2011: 74).

O princípio hologramático é assim denominado, pois tem as características de um holograma, nele "o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte" (Morin, 2011: 74). Morin utiliza a metáfora do holograma para explicar que os fenômenos complexos possuem partes que juntas e inter-relacionadas formam um todo. Entretanto, cada parte possui características do todo e o todo que elas formam também contém características pertencentes a cada uma das partes.

Morin (2011) assevera, ainda, que esses três princípios estão interligados, onde se enxerga o hologramático se enxerga recursividade e onde há recursividade pode haver a ideia dialógica.

## 2.2 Design Educacional Complexo (DEC)

O DEC é uma proposta de desenho de curso, baseada na complexidade, desenvolvida por Freire (2013). Nela a autora propõe que a elaboração de um curso sob essa perspectiva contemple três fases: *preparação, execução e reflexão*<sup>2</sup>. Na *preparação*, ponto de partida do DEC, estão contidos os seguintes aspectos:

- identificação das necessidades, expectativas, interesses, preferências, perfil, estilos de aprendizagem, experiências prévias, e conhecimento prévio dos alunos;
- identificação das necessidades, interesses, expectativas, preferências, perfil, estilo de ensino e aprendizagem, e experiências prévias do professor;
- informação contextual precisa: a instituição e seus regulamentos, duração do curso, características locais e globais, demandas que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem, recursos e suporte técnico disponível;
- seleção do ambiente virtual de aprendizagem a ser adotado e das ferramentas tecnológicas a serem utilizadas;
- identificação de possíveis associações inter-/transdisciplinares;
- definição de objetivos gerais e específicos; seleção de temas/tópicos que propiciem aos alunos uma situação de aprendizagem interessante a eles e adequada para apresentar e desenvolver conteúdos linguísticos específicos e gêneros do discurso;
- primeiro esboço da estrutura geral do curso, incluindo o ponto de partida, caminhos intermediários alternativos, e pontos finais, bem como possíveis ligações, religações, rupturas, e situações de ordem e desordem em potencial;
- primeiro esboço do conteúdo linguístico, tutoriais, e material a ser utilizado;
- primeiro esboço de materiais complementares;
- primeiro esboço do possível desenvolvimento da primeira situação de aprendizagem; e
- definição de uma agenda inicial que também contemple prazos rigorosos e negociáveis, possíveis interrupções e extensões<sup>3</sup> (FREIRE, 2013: 179).

---

<sup>2</sup> O texto original do DEC de Freire (2013), foi escrito na Língua Inglesa, portanto, as traduções referentes ao DEC ao longo deste documento são minhas.

<sup>3</sup> *Identification of the students' needs, expectations, interests, preferences, profile, learning styles, previous experiences, and previous knowledge; - identification of the teacher's needs, interests, expectations, preferences, profile, learning and teaching style, and previous experiences; - accurate contextual information: the institution and its regulations, length of course, specific local/global characteristics, demands that may affect the teaching learning process, resources and technical support available; -*

A *preparação* mostra-se como um estágio onde as bases do curso são estabelecidas. Sua configuração é a de um esboço, para que seja negociada com os alunos no momento de sua apresentação.

O segundo estágio é a *execução*, que como o próprio nome indica, consiste na inserção e disponibilização do curso na *web*<sup>4</sup>, “quando ele começa a ser desenvolvido colaborativamente pelo professor e alunos; e quando realmente começa a ser administrado” (Freire, 2013: 180). Nesse estágio estão contemplados:

- implementação do curso na interface;
- apresentação do curso aos alunos (incluindo o ambiente virtual e suas ferramentas, objetivos, dinâmica das aulas, e processos de avaliação);
- negociação da agenda, prazos, procedimentos relacionados às atividades;
- apresentação da primeira situação de aprendizagem (de acordo com o primeiro esboço da preparação), e início de uma negociação implícita/explicita de seu desenvolvimento;
- reflexão acerca das reações, comentários, ligações, inferências, pistas sobre a construção de conhecimento dos alunos, bem como acerca de suas reclamações, dificuldades, ausências, silêncio, e possíveis colapsos revelados;
- reflexão contínua acerca das situações de aprendizagem apresentadas, considerando sua real contribuição para o desenvolvimento da língua estrangeira; e
- verificação persistente acerca do curso, do ponto de vista de ambos processo e produto, a fim de tomar decisões em termos de sequência de conteúdos, seleção de situação de aprendizagem, e adequabilidade das tarefas/atividades/materiais/tutoriais (FREIRE, 2013: 180).<sup>5</sup>

---

*selection of the virtual learning environment to be adopted and of the technological tools to be used; - identification of possible inter-/transdisciplinary associations; - definition of general and specific objectives; selection of themes/topics which provide the students with a learning situation that may interest students and be adequate to introduce or develop specific linguistic contents and discourse genres; - first draft of the general structure of the course, including the starting point, alternative intermediate paths, and ending points, as well as possible connections, reconnections, ruptures, and potential order and disorder situations; - first draft of the linguistic content, tutorials, and material to be used; - first draft of complementary materials; - first draft of possible development of the first learning situation; and - definition of an initial schedule that also contemplates strict and negotiable deadlines, possible interruptions and extensions (FREIRE, 2013: 179).*

<sup>4</sup> Como a atividade em questão foi desenvolvida e executada em contexto presencial, os aspectos do Design Educacional Complexo que se referem ao ambiente virtual não foram considerados.

<sup>5</sup> *Implementation of the course on the courseware; - introduction of the course to the students (including the virtual environment and its tools, objectives, class dynamics, and evaluation processes); - negotiation of schedule, deadlines, work-related procedures; - presentation of the first learning situation (according to the preparation first draft), and beginning of an implicit/explicit negotiation of its development; - reflection upon the students' reactions, comments, connections, inferences, clues on knowledge construction, as well as on their complaints, difficulties, absences, silence, and possible breakdowns revealed; - continuous reflection on the learning situations presented, considering their actual contribution to foreign language development; and - persistent examination on the course, from both process and product point of view, in order to make decisions in terms of sequence of contents, learning situation selection, and tasks/activities/materials/tutorials adequacy (Freire, 2013: 180).*

Nessa fase, portanto, há uma intensa relação entre professor, alunos e o curso em si, uma vez que são negociados desde os temas, conteúdos, até as datas de entrega de atividades e avaliação. Percebe-se, também, que esta etapa continua e revisita o que fora delineado na fase de *preparação*, no esboço do curso, refletindo novamente sobre vários aspectos contemplados anteriormente bem como sobre aspectos que surgem nessa fase. Reações, comentários, dificuldades e pistas acerca do processo de construção de conhecimento dos alunos são observados a todo tempo, para que juntos, professor e alunos possam reexaminar o curso e decidir os próximos passos a serem dados.

No último estágio do DEC, denominado *reflexão*, tem-se:

- avaliação formativa, empreendida pelo professor ao longo do curso;
- auto-avaliação dos alunos, empreendida ao longo do curso e, particularmente, no meio e no final dele;
- reflexão crítica do professor acerca: do ponto de partida, desenvolvimento, e conclusão do curso; nós e interligações do curso; momentos de ordem, desordem e, organização; maneiras de ligar e religar conhecimentos; e conhecimentos efetivamente construídos.
- transformações notáveis (em termos de aprendizagem, comportamento, valores, por exemplo), e;
- aspectos a ser melhorados, desenvolvidos, transformados<sup>6</sup> (FREIRE, 2013: 180).

Novamente, nesse estágio, é visível o entrelaçamento existente entre a *preparação*, *execução* e *reflexão*. Apesar dos estágios serem separados, ou seja, contemplarem algumas etapas específicas de cada um, são permeados por um processo de reflexão, co-construção, elaboração e reelaboração constantes. Nas palavras de Freire (2013) "eles mantêm uma interconexão intensa, recursiva, circular e dialógica que é responsável pela criação do curso como um todo bem como de suas subdivisões e partes múltiplas" (Freire, 2013: 181).

Ainda que a reflexão aconteça de forma constante, observa-se que no último estágio ela se intensifica, visto que este é o momento em que o professor pode pensar criticamente sobre todo o curso, examinando as

---

<sup>6</sup> *Formative evaluation, undertaken by the teacher throughout the course; - students' self-evaluation, undertaken throughout the course and, particularly, in the middle and at the end of it; -Teacher's critical reflection upon: the starting point, development, and ending point of the course; course nodes and interconnections; order, disorder and, organization moments; ways of connecting and reconnection knowledge; and knowledge effectively constructed. - conspicuous transformation (in terms of learning, behavior, values, for instance), and; -aspects to be improved, developed, transformed (FREIRE, 2013: 180).*

partes e o todo a fim de vislumbrar aspectos que podem ser “melhorados, desenvolvidos, transformados” (Freire, 2013: 180).

Nota-se que o DEC, por focalizar o aluno dando-o oportunidade de assumir responsabilidade sobre sua aprendizagem por meio da participação na construção do curso e, por permitir, portanto que novos arranjos sejam feitos, que objetivos possam ser modificados, que a sequência de conteúdos possa ser alterada – se os participantes assim acharem melhor –, tem como características a imprevisibilidade e instabilidade. No entanto, é importante que se aceite esses momentos como parte integrante da construção de conhecimento a qual se constrói “na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações” como observado por Morin (2011: 13).

Diante do exposto, é possível perceber que diferentemente dos cursos delineados sob uma perspectiva mais tradicional de construção de conhecimento e de ensino-aprendizagem, uma proposta que tenha como base o DEC implica, portanto, dentre outros aspectos, pensar: a língua como prática social, isto é, o foco do curso não pode recair sobre a forma (gramática); o aluno como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem e responsável, também, por sua aprendizagem; o professor como guia do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação como contínua e diversificada.

### **3. O contexto de pesquisa e a atividade *When I was a child I could/couldn't...***

#### **3.1 Contexto**

A atividade em questão foi desenvolvida durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa (LI), ministrada na turma do 4º semestre do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso em 2014/1. O curso é organizado em oito semestres, sendo que a disciplina de Língua Inglesa é oferecida do primeiro ao oitavo semestre e a Matriz Curricular do Curso afirma o compromisso da instituição com a “formação do cidadão capaz de apontar soluções aos problemas que afligem a sociedade. [...] participativo, responsável, criativo e crítico (Mato Grosso, 2011:10-11).

A ementa da disciplina para o semestre orientava para o:

Foco no desenvolvimento de habilidades e estratégias para comunicação oral em Língua Inglesa. Ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos sistêmico, da organização textual e de mundo e da competência comunicativa do aprendiz, objetivando facilitar a produção

oral de gêneros que permeiam sua vida pessoal, profissional e acadêmica (MATO GROSSO, 2013: 61).

Assim, ao elaborar um esboço dos assuntos e atividades a serem desenvolvidos durante a disciplina de LI no semestre 2014/1, dei preferência a atividades que priorizassem o desenvolvimento da habilidade oral em Língua Inglesa, bem como tratassem de gêneros comuns do cotidiano dos graduandos.

### **3.2 A atividade proposta e as descobertas**

Tendo apresentado o pensamento complexo (Morin, 2011) e o *Design* Educacional Complexo (Freire, 2013), valho-me, nesta seção, desses apontamentos com o intuito de refletir acerca da atividade realizada com meus alunos da graduação em Letras. Reitero que a atividade não fora elaborada com base no pensamento complexo nem mesmo de acordo com a proposta do DEC, no entanto, decidi descrevê-la utilizando as etapas apresentadas por Freire (2013), tecendo reflexões na mesma seção, de forma associada, articulada.

Opto por essa alternativa de apresentação ancorada nas características do pensamento complexo, que não é fragmentado, disjuntor, segmentado. Percebendo-o como tecido junto, minha intenção foi a de descrever a atividade e, ao mesmo tempo, rompendo com o modelo e pensamento cartesianos, traçar uma aproximação com o *design* complexo e, assim, com a complexidade e seus princípios, tentando evidenciar que a complexidade surge no desenho da atividade e, não, em um determinado momento, posterior ao mesmo. Assim procedendo, ou seja, tecendo as aproximações à medida em que descrevo a atividade, pretendi revelar o processo de ligar e religar saberes, no qual me engajei ao desenhá-la, um processo descritivo-reflexivo, simultaneamente.

#### *Preparação*

Ao elaborar a atividade *When I was a child I could/couldn't...*, levei em consideração o que os graduandos disseram já ter aprendido durante a disciplina de Língua Inglesa nos semestres anteriores, o que estávamos trabalhando naquele semestre, os *modal verbs*, a ementa da disciplina (necessidades), minha experiência como aluna e professora de LI e a necessidade de formar profissionais mais autônomos e cientes de sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

A identificação das expectativas e preferências dos alunos foi realizada no início do semestre e, dentre os assuntos que eles indicaram

preferir falar sobre, durante as aulas de LI, estava o *cotidiano*. Minha preferência por propor algo que mantivesse ou fizesse a ligação do assunto que estávamos discutindo em sala de aula com aspectos da vida real dos alunos também foi considerada. Minhas expectativas/objetivos com a atividade eram que os alunos desenvolvessem a habilidade de produção escrita e oral, sendo capazes de contar, em inglês, um pouco de sua infância para os colegas, e que percebessem o elo existente entre o que estudam na universidade e as situações da vida cotidiana.

Assim, a proposta esboçada foi de uma atividade que consistia na elaboração e apresentação de um discurso (*speech*), em inglês, com o tema *When I was a child I could/couldn't...* A data de apresentação seria definida juntamente com os alunos.

Ao estabelecer um paralelo entre as etapas sugeridas por Freire (2013), na fase de *preparação* do DEC, e as etapas que fizeram parte do planejamento e elaboração da atividade desenvolvida com os graduandos do curso de Letras, percebo pontos de intersecção no que concerne à identificação das expectativas, interesses, conhecimento prévio e necessidades dos alunos; identificação também das preferências da professora e suas expectativas; estabelecimento de objetivos gerais, seleção de um assunto que interessasse aos alunos; conteúdo linguístico a ser contemplado, e uma agenda inicial com prazos negociáveis.

Um aspecto que no momento de preparação da atividade não foi intencionalmente pensado é a questão da possibilidade de associações interdisciplinares, contudo, ao inserir o uso do *PowerPoint*, penso que foi criado um ambiente propício para além da construção de conhecimentos em Língua Inglesa, construir ou religar conhecimentos também acerca do uso de tecnologias digitais em apresentações orais.

### *Execução*

A proposta da atividade foi apresentada e discutida com os graduandos em uma de nossas aulas e, combinamos, então, que eles escreveriam um pequeno texto, em inglês, sobre o que conseguiam ou não fazer quando eram crianças e o que conseguem ou não fazer atualmente, e o apresentariam, oralmente, para a turma. Porém, eles não deveriam ler o texto durante a apresentação e sim, contar para a turma o máximo que lembrassem dele.

Os alunos julgaram ser muito difícil lembrar do que haviam escrito sem olhar no papel, por essa razão, surgiu a ideia de fazerem uma apresentação, no *PowerPoint*, utilizando somente fotos ou figuras que

servissem como guia no momento da apresentação oral. Ficou estabelecido também que os alunos enviariam o texto escrito à professora, por e-mail, para que ela enviasse um feedback e aqueles que quisessem, poderiam também enviar o áudio deste, para que pudessem ser orientados quanto à pronúncia. Combinamos, ainda, que a avaliação levaria em conta todo o processo, desde a escrita até a apresentação do speech e valeria de 0 a 50 pontos.

Nesse mesmo dia, os graduandos escreveram o texto em sala de aula, com meu auxílio e dos colegas e ficou como tarefa o envio do texto para a professora via *e-mail*. Tendo recebido os textos, os corriji e reenviei aos alunos. Em uma próxima aula, no laboratório de informática, partimos para a confecção dos *slides* e definimos a data de apresentação. Os alunos tiveram duas semanas para estudar o que haviam escrito, ouvir a gravação dos discursos e finalizar os *slides*, para posteriormente apresentar para os colegas.

Na data marcada, com o auxílio das imagens apresentadas em *PowerPoint*, cada aluno apresentou seu *speech*. Para melhor visualização, as apresentações foram projetadas com o auxílio de um projetor.

Relacionando essa etapa da atividade com a segunda fase do DEC, a *execução*, verifico, novamente, que algumas ações colocadas por Freire (2013) foram contempladas: a apresentação e discussão da proposta de atividade, discussão da forma de avaliação, dos procedimentos relacionados à atividade e dos prazos estabelecidos anteriormente; e reflexão acerca das reações e comentários dos alunos (modificando a proposta a partir da conversa com os alunos).

### *Reflexão*

Ao final das apresentações, a partir de comentários do tipo “e aí pessoal, nem doeu tanto assim, doeu? O que tentei provocar os alunos a se autoavaliarem, dizerem algo sobre como foi elaborar e apresentar um discurso em inglês. Ouvi algumas exclamações, tais como “foi difícil, mas foi legal”, “a atividade foi bem bacana”, “é difícil falar na frente de todo mundo”, “foi bastante útil”, “foi uma experiência boa”, dentre outras.

Quanto à minha avaliação, esta ocorreu da seguinte forma: parabeneizei cada aluno após sua apresentação fazendo um breve comentário acerca de sua performance, encorajando, elogiando e dizendo, de forma sutil, em que pontos poderia melhorar; e, ao atribuir uma nota à apresentação, considerei todo o processo – desde a escrita

até o momento da apresentação –, a tensão enfrentada pelos alunos ao falar diante dos colegas e da professora, o fato de que eles disseram nunca ter feito alguma atividade parecida antes e suas dificuldades com relação à Língua Inglesa. Além desses aspectos, foram considerados também a precisão gramatical e a pronúncia, prevalecendo, no entanto, a capacidade de se fazer entender na língua estrangeira.

Portanto, a avaliação formativa, empreendida pelo professor, e a auto-avaliação dos alunos, ambas propostas por Freire (2013) foram contempladas na atividade em questão. Outros aspectos constituintes de um design complexo, observados pela autora, como a visão de língua como prática social, a comunicação entre aluno x aluno e a interação entre professor x aluno também foram considerados. A língua foi utilizada para expressar algo sobre quem fala; estando esse algo, portanto, dentro de um contexto significativo para os alunos; houve a comunicação entre aluno x aluno no momento da escrita do *speech*, uma vez que os alunos ajudaram uns aos outros; e a interação entre professor x aluno ocorreu em diversos momentos: na negociação da proposta da atividade, na elaboração escrita do *speech* e na sua correção.

Nesta etapa, Freire (2013) pondera, ainda, que o professor deve refletir criticamente acerca do curso (nesse caso, da atividade) procurando perceber a complexidade que emerge, os conhecimentos construídos, as transformações em termos de aprendizagem, comportamento, valores etc.

Assim, retomando as lembranças da experiência vivida por meio das etapas textualizadas neste artigo, nas fases de preparação, execução e reflexão, bem como mediante as respostas acerca da atividade, fornecidas pelos alunos, busco aprofundar um pouco mais a reflexão empreendida até então. Para isso, me mantenho atenta ao que observa Freire (2013) acerca dos aspectos a serem considerados durante esse processo, valendo-me, ao mesmo tempo, dos princípios que ajudam a pensar a complexidade, apresentados por Morin (2011).

Durante a fase de preparação, o princípio que parece se sobressair é o hologramático, pois, o que guiou a elaboração da proposta da atividade foi o todo, as partes, e a relação existente entre eles, ou seja, busquei considerar o todo, o contexto atual, os objetivos elencados na matriz curricular do curso de Letras e as exigências da ementa da disciplina, sem esquecer-me das partes, isto é, das preferências, necessidades e expectativas de cada aluno participante da atividade e também da professora. Ao observar, portanto, a relação parte-todo-parce, o todo (a disciplina) está na parte (na atividade) e a parte está no todo.

A ordem, desordem e organização, isto é, o princípio dialógico, também pode ser verificado em diversos momentos da atividade, porém, na fase de execução esses fatores ficaram mais evidentes. Ao apresentar a proposta, os alunos dizem achar complicado e difícil falar em inglês na frente dos colegas, dizem também que é difícil de memorizar o conteúdo do *speech* para apresentar – uma certa desordem é instituída. Verificamos juntos o que poderíamos fazer e decidimos utilizar os slides em *PowerPoint*, com figuras, para guiá-los no momento da apresentação, o que fez com que uma nova ordem fosse estabelecida.

Além disso, a execução parece demonstrar, ainda, a não-linearidade, ou seja, a recursividade, visto que a atividade, desde a sua concepção, constituiu-se em uma proposta aberta à negociação com os alunos, trazendo consigo a incompletude e incertezas, não se apresentando como um modelo a ser seguido, sem que se considere a opinião dos envolvidos, suas limitações, necessidades e desejos. Outra ação que sugere recursividade é a de reconsiderar e modificar, juntamente com os alunos, a forma de apresentação do *speech*. O *feedback*, de forma semelhante, permitiu certa recursividade haja vista que os alunos escreveram o discurso em sala de aula, o enviaram à professora, que os reenviou, com comentários, para que estudassem e o apresentassem em uma outra oportunidade para a turma, momento em que receberam, novamente, um *feedback* acerca de todo o processo, inclusive da apresentação oral.

Quanto à etapa de reflexão, tenho a impressão de que o princípio recursivo é o mais presente, pois, reflete-se acerca da experiência vivida, contudo, não da mesma forma que se fez durante a preparação e execução. Quando dei oportunidade para os alunos opinarem e modifiquei algo no que havia proposto, justamente por conta dos apontamentos feitos por eles, já há uma reflexão sobre a atividade proposta. Sendo assim, a reflexão permeia todo o processo de preparação, apresentação e execução da atividade, sendo que no final retorna-se a ela, com mais criticidade e profundidade, atentando-se, como coloca Freire (2013: 180), para os “nós e interligações; momentos de ordem, desordem e, organização; maneiras de ligar e religar conhecimento” etc., como apontado anteriormente.

Os relatos, coletados na semana seguinte à apresentação oral dos alunos, via formulário *online*, parecem apontar para a complexidade do processo de aprendizagem que se mostra não-linear.

*Rafael*<sup>7</sup>: “[...] essa atividade *foi bastante útil, tanto na aprendizagem do inglês quanto na reflexão sobre a infância e a nossa fase adulta*, acredito q o fato de associarmos a aula de inglês a nossa realidade proporcionou um interesse maior, e tornou a aula mais atrativa e mais significativa. [...]”.

*Helena*: “No começo, quando a professora pediu *foi um pouco assustador*, pois *falar em inglês, assim, pra toda turma é complicado*. Porém, a atividade *foi bem bacana* e no momento em que fui escrever *tive que refletir um pouco*, [...] E, além dessa reflexão, *aprendi a utilizar o can e o could* e algumas palavras novas, sem contar que a socialização na sala *foi bem legal*, nos possibilitou conhecer um pouco mais dos nossos colegas!”.

*Julia*: “Bom no começo eu *achei difícil* memorizar as frases, porque, por mais que tivesse as figuras para me guiar *quando eu estou na frente da turma* para apresentar (principalmente inglês que considero ter bastante dificuldade) *fico nervosa* e acabo esquecendo algumas coisas. [...]”.

*Mariane*: “Foi uma *experiência boa*, já que nos instigou a aprimorar palavras que já conhecíamos e *descobrir novas palavras* para o nosso vocabulário. *A dificuldade foi apresentar para a turma*, tendo em vista o *nervosismo* de ser uma língua que eu não tenho fluência alguma, porém *essa dificuldade também me fez estudar e treinar* para não fazer feio. *Me surpreendi* por ter conseguido apresentar os slides mesmo tendo travado... [...] *a pressão de estar todo mundo assistindo sua apresentação* te *desconcerta um pouco* e com certeza te faz buscar o seu melhor. =)”.

*Roberta*: “[...] *Eu adorei criar slides divertidos e coloridos*, a atividade além de estimular o inglês, me deu uma sensação de nostalgia, [...]”.

Ao observar as palavras e expressões utilizadas pelos alunos para relatar a experiência, é possível inferir que a construção de conhecimento compreende momentos de ordem, desordem, incertezas, contradições e também de reflexão, aspectos típicos da complexidade apresentada por Morin. Destaquei, em *itálico*, as palavras e expressões utilizadas pelos alunos, que parecem demonstrar esses momentos, tais como “foi bastante útil”, “foi um pouco assustador”, “foi bem bacana”, “foi bem legal”, “achei difícil”, “fico nervosa”, “foi uma experiência boa”, “instigou a aprimorar [...] e descobrir”, “me surpreendi”, “essa dificuldade também me fez estudar e treinar”, e “adorei criar slides divertidos e coloridos”.

Além do mais, a atividade parece ter estabelecido um diálogo entre as práticas educacionais e a vida real dos graduandos, já que refletiram acerca de sua infância, de sua vida, e também acerca da

---

<sup>7</sup> Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos alunos.

aprendizagem, uma vez que alguns alunos comentaram que na dificuldade foram instigados a “estudar e treinar” assim como aprimorar palavras que já conheciam “e descobrir novas palavras” como aponta Mariane. É importante salientar também que, sendo a atividade de elaboração de um *speech*, envolveu a criatividade dos alunos, oferecendo-os oportunidade para se expressar, focalizando o conteúdo e não a forma. Isso parece ter permitido que passássemos da cópia, ação comum ao pensamento cartesiano, à criação. A negociação de prazos, bem como do modo de apresentação do *speech* possibilitou, ainda, que os alunos participassem da construção da atividade juntamente com o professor.

#### **4. O que emerge das descobertas**

Os pontos de ligação entre a atividade e a proposta do DEC, baseada na complexidade, e a identificação dos operadores complexos, trazidos à luz por meio desse processo descritivo-reflexivo, reforçam o que Morin (2011) assinala acerca da complexidade ser inerente à vida. É necessário reconhecê-la, olhá-la com as lentes adequadas e se reconhecer complexo. Assim, será possível chegar a construir um conhecimento mais profundo acerca da realidade, enxergando melhor a comunhão do todo com as partes e das partes com o todo.

Continuar a pensar a construção de conhecimento fragmentada, sem estabelecer conexões entre o que se aprende nos ambientes formais de aprendizagem com a vida real, sem dar voz aos alunos, lançando mão de métodos engessados que não admitem reformulações, mudanças de curso conforme as necessidades e desejos dos alunos, bem como tratando os erros e as incertezas como aspectos alheios à aprendizagem, é colocar uma barreira para a construção de saberes. O horizonte precisa ser ampliado, precisamos criar um ambiente propício para que os conhecimentos construídos na sala de aula contribuam para as experiências vividas fora dela, criar espaço para que os alunos também sejam responsáveis pela sua aprendizagem e admitir que os erros, as incertezas, a desordem e também a ordem são partes constituintes e essenciais de todo esse processo. Conhecer e entender melhor o que acontece quando se ensina e aprende, pode proporcionar que lidemos melhor com as situações que se colocam no nosso dia a dia de professores e também aprendizes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, M. A. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educ.*, v. 7, p. 53-66. 2007
- FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*. Vol. 30, n. 3. Emerald Group Publishing Limited, 2013.
- MATO GROSSO. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plenas em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop. Sinop, MT, 2011.
- MATO GROSSO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plenas em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop. Sinop, MT, 2013.
- MOITA LOPES; L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: B. F. Fabrício; L. P. Moita Lopes (orgs.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-43.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. Tradução Eliane Lisboa.
- \_\_\_\_\_. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perasssi Bosco.
- SUANNO, J. H. Práticas inovadoras em educação: Uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: M. C. Moraes; J. M. B. Navas (orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 207-226.