

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Solange Lopes Vinagre Costa

Practice and Reflection:
curso remoto para professores de inglês
com base na complexidade e transdisciplinaridade

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Solange Lopes Vinagre Costa

Practice and Reflection:
curso remoto para professores de inglês
com base na complexidade e transdisciplinaridade

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Maximina Maria Freire.

São Paulo
2023

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Costa, Solange Lopes Vinagre

Practice and Reflection: curso remoto para professores de inglês com base na complexidade e transdisciplinaridade. / Solange Lopes Vinagre Costa. -- São Paulo: [s.n.], 2023.

139p. il. ; cm.

Orientador: Maximina Maria Freire.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. desenvolvimento docente remoto. 2. língua inglesa. 3. design educacional complexo. 4. abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa. I. Freire, Maximina Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD

Banca Examinadora:

Dra. Maximina Maria Freire – PUCSP

Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa – PUCSP

Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes – PUCSP

Dra. Izabel Cristina Petraglia – UMESP

Dra. Cristiane Freire de Sá – IFSP

Examinadores Suplentes:

Dr. Antonio Paulo Berber Sardinha – PUCSP

Dra. Eliana Aparecida Oliveira Burian – SEESP

Ao meu filho e ao meu marido, infinitos.

À minha irmã, maravilhosa.

Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, instigantes.

Às amigas Marina, Cristiane e Tatiane, fantásticas.

Aos meus pais e avós, vitais.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.369367/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – process number 88887.369367/2019-00

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maximina Maria Freire, por seus ensinamentos, dedicação, carinho e apoio.

Aos membros da minha Banca Examinadora, Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, Professor Doutor Nelson Antonio Simão Gimenes, Professora Doutora Izabel Cristina Petraglia e Professora Doutora Cristiane Freire de Sá, pelo compartilhamento de conhecimento e enriquecedoras contribuições para esta tese.

Aos Examinadores Suplentes, Professor Doutor Antonio Paulo Berber Sardinha e Professora Doutora Eliana Aparecida Oliveira Burian, pela disponibilidade e atenção.

À PUC-SP, por sua história, infraestrutura e apoio financeiro.

Aos professores do LAEL, pelos ensinamentos, e à secretária do Programa, Maria Lucia, pelo apoio.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq), pela convivência e compartilhamentos.

Aos participantes da pesquisa, por aceitarem fazer parte do estudo e por contribuírem com suas percepções sobre o fenômeno investigado.

A todos os meus alunos e colegas professores, por me estimularem a continuar estudando e por me ensinarem sempre.

Aos meus familiares e amigos, pela paciência, apoio e carinho.

COSTA, S.L.V. ***Practice and Reflection: curso remoto para professores de inglês com base na complexidade e transdisciplinaridade.*** Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo qualitativo na área de Linguística Aplicada que teve por objetivo investigar, descrever e interpretar, pela perspectiva dos participantes, o fenômeno *vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade*. No curso, intitulado *Practice and Reflection*, os participantes praticaram inglês, assincronamente no *Whatsapp*, e discutiram, em português, em encontros síncronos no *Google Meet*, sobre as atividades realizadas e os referenciais teóricos que embasaram sua concepção. Fundamentando-se nos construtos da complexidade (MORIN, 2017) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), *Practice and Reflection* foi concebido como um curso aberto que buscou considerar a não linearidade e a imprevisibilidade, em uma tentativa de promover a construção de saberes sobre o mundo presente, compreendendo a existência de diferentes níveis de realidade do objeto e de percepção dos sujeitos. O desenho do curso e sua execução tiveram embasamento no *design* educacional complexo (FREIRE, 2013). Com duração de 30 horas, foi oferecido a 21 professores de inglês por meio do projeto Ciclos de Formação de Educadores (GPeAHFC/CNPq-LAEL/PUC-SP). A pesquisa teve orientação metodológica na abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (FREIRE, 2017), cujas rotinas de organização e interpretação possibilitaram a identificação dos construtos que compõem a essência do fenômeno e lhe conferem identidade. Os textos interpretados foram gerados pelos participantes na forma de relatos orais e escritos, bem como por meio de um questionário final. As descobertas da pesquisa revelam o potencial da articulação, proposta pelo curso, entre prática da língua inglesa e reflexões teóricas como forma de contribuir para que professores de inglês vislumbrem na docência transdisciplinar (MORAES, 2019) um caminho para ir além do ensino-aprendizagem do idioma, promovendo o desenvolvimento do ser humano integral, na perspectiva do pensamento complexo.

Palavras-chave: desenvolvimento docente remoto; língua inglesa; *design* educacional complexo; abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa.

COSTA, Solange Lopes Vinagre. ***Practice and Reflection: a remote development course for English teachers grounded on complexity and transdisciplinarity.*** Thesis. Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This thesis presents a qualitative study in the area of Applied Linguistics that aimed to investigate, describe, and interpret, from the participants' perspective, the experience in a remote course of English language practice and theoretical reflection for English teachers, whose development was based on complexity and transdisciplinarity. In the course, entitled Practice and Reflection, participants practiced English, asynchronously on WhatsApp, and discussed, in Portuguese, in synchronous meetings on Google Meet, the activities undertaken and the theoretical framework that supported their conception. Based on the constructs of complexity (MORIN, 2017) and transdisciplinarity (NICOLESCU, 1999), it was conceived as an open course that sought to consider non-linearity and unpredictability, in an attempt to promote the construction of knowledge of the present world, understanding the existence of different levels of reality of objects and perception of subjects. The course design and delivery were based on the complex educational design (FREIRE, 2013). Lasting 30 hours, it was offered to 21 English teachers by the project Educators Training Cycles (GPeAHFC/CNPq-LAEL/PUC-SP). The research was methodologically grounded on the complex hermeneutic-phenomenological approach (FREIRE, 2017), whose routines of organization and interpretation enabled the identification of the constructs that constitute the essence of the phenomenon and give it identity. The texts interpreted were generated by participants in their verbal and written accounts and in a final questionnaire. The research findings reveal the potential of the articulation of English language practice and theoretical reflections proposed by the course as a way to help English language teachers envision transdisciplinary teaching (MORAES, 2019) as a path to go beyond language teaching and learning, promoting the development of the integral human being, from the perspective of complex thought.

Keywords: *remote teachers' development; English language; complex educational design; complex hermeneutic-phenomenological approach.*

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: DEC: construtos e conexões.....	48
Figura 2: Orientações sobre o curso	73
Figura 3: <i>Practice and Reflection</i> e suas principais características.....	77
Figura 4: Atividades de prática de inglês, turma 1.....	80
Figura 5: Atividades de prática de inglês, turma 2.....	81
Figura 6: Atividade de prática de inglês, turmas 1 e 2.....	82
Figura 7: Atividade de prática de inglês, turma 2	84
Figura 8: Slide do componente <i>Reflection</i> , turma 2.....	87
Figura 9: Slide do componente <i>Reflection</i> , turma 1.....	87
Figura 10: Atividade de prática de inglês, turma 1	90
Figura 11: A essência do fenômeno.....	117
Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação de textos.....	54
Quadro 2: Perfil dos participantes do <i>Practice and Reflection</i> , turma 1	60
Quadro 3: Perfil dos participantes do <i>Practice and Reflection</i> , turma 2	61
Quadro 4: Ilustração parcial da tematização e ciclo de validação	66
Quadro 5: Estrutura do <i>design</i>	69
Quadro 6: Cronograma, turma 1	70
Quadro 7: Cronograma, turma 2	71
Quadro 8: Participação, turma 1 (atividades e pesquisa).....	74
Quadro 9: Participação, turma 2 (atividades e pesquisa).....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Complexidade	19
1.2 Transdisciplinaridade	30
1.3 Desenvolvimento de professores por vias complexas e transdisciplinares	38
1.4 <i>Design</i> educacional complexo (DEC).....	45
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	51
2.1 Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC)	52
2.2 Contexto da pesquisa	56
2.2.1 Ambientação	57
2.2.2 Participantes	59
2.3 Instrumentos de geração e registro de textos	62
2.4 Procedimentos de interpretação de textos	64
3. <i>PRACTICE AND REFLECTION</i> : DESCRIÇÃO DO FENÔMENO	67
3.1 O <i>design</i>	67
3.2 Componentes do <i>Practice and Reflection</i>	76
3.2.1 Componente <i>Practice</i>	79
3.2.2 Componente <i>Reflection</i>	85
3.3 Aprendizagem móvel no <i>design</i> do <i>Practice and Reflection</i>	88
4. INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO	91
4.1 As partes do fenômeno e suas relações	92
4.2 O fenômeno investigado	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE 1 – Registro de interesse em participação	130
APÊNDICE 2 – Inscrição (instrumento de apoio)	132
APÊNDICE 3 – Questionário final (instrumento da pesquisa)	136

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, P., 2015, p.30).

Ensinar e pesquisar, da maneira intrinsecamente articulada como indica Paulo Freire na epígrafe acima, estão no cerne deste trabalho. Ensino língua inglesa e, por isso, a pesquiso para melhor compreendê-la e, quiçá, aprender mais sobre mim e sobre o mundo. Ao pesquisá-la, descubro a importância de encontrar novas formas de ensiná-la e aprendê-la, e de contribuir para que outros também o façam.

Partindo dessa premissa, e considerando os possíveis benefícios de se estudar conceitos teóricos a partir de vivências¹ práticas, decidi investigar uma maneira pela qual professores de inglês pudessem associar o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades em língua inglesa à construção de saberes conceituais que pudessem fundamentar sua ação docente. Vislumbrando a oportunidade de articular a prática de inglês a reflexões teóricas sobre esse exercício, desenvolvi o curso *Practice and Reflection*, objeto do estudo aqui descrito e interpretado. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo da área da Linguística Aplicada, entendida como um campo transdisciplinar do conhecimento que investiga a linguagem nas relações entre sujeitos em variados contextos. As investigações nessa área têm por objetivo favorecer o autoconhecimento e a identificação de maneiras para se lidar com problemas, visto que o conhecimento em ciências humanas contribui para nos conhecermos, compreendermos a vida e buscarmos alternativas para a sociedade (MOITA LOPES, 2006, p.104). A pesquisa em Linguística Aplicada também transcende paradigmas fechados, “criando uma rede, uma teia de saberes e revelando um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem (sistema aberto), articulada a vários outros saberes (sistemas igualmente abertos), exerce papel essencial” (FREIRE, 2020, p.250).

¹ Neste trabalho, os substantivos *vivência* e *experiência* são entendidos como sinônimos.

O curso *Practice and Reflection*, oferecido gratuitamente pelo projeto *Ciclos de Formação de Educadores*² (GPeAHFC/CNPq-LAEL/PUC-SP) em duas oportunidades (duas turmas), foi realizado remotamente durante a pandemia da Covid-19, com duração aproximada de 30 horas, e contou com a participação de 21 professores de inglês das redes pública e privada, e professores particulares e de escolas de idiomas. Um de seus pilares, o componente *Practice*, promoveu a prática de inglês por meio de atividades que priorizaram o uso da língua inglesa como prática social, realizadas no ambiente assíncrono do *WhatsApp*³. Seu outro pilar, o componente *Reflection*, possibilitou aos participantes que refletissem e discutissem, em português e em encontros síncronos no *Google Meet*⁴, sobre as atividades de prática do idioma e sobre os referenciais teóricos que fundamentavam sua concepção, bem como sobre de que forma esses construtos poderiam contribuir para sua ação docente.

A motivação para a realização da pesquisa partiu da minha constatação, como docente de inglês em escola de idiomas, de que alguns professores, mesmo aqueles com graduação⁵ em Letras ou em Tradução, sentindo a necessidade de aprimorar seus conhecimentos de língua inglesa, recorrem a escolas de línguas e a aulas particulares. Essa observação sobre o interesse por desenvolvimento e aprimoramento das habilidades em língua inglesa foi confirmada por uma pesquisa do *British Council*⁶ que identificou que professores de língua inglesa da rede pública de ensino do Brasil desejam desenvolver não somente saberes teóricos e metodológicos,

² *Ciclos de Formação de Educadores* (CFE) é um projeto de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Maximina M. Freire e desenvolvido pelos membros do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq), que visa criar espaços gratuitos que oportunizem a professores, gestores, coordenadores, graduandos, pós-graduandos e educadores em geral formação/atualização docente e desenvolvimento linguístico. Para atingir esse objetivo, são oferecidos cursos de curta duração, palestras e oficinas presenciais e remotas que, também, se transformam em lócus de investigação e reflexão.

³ *WhatsApp* é um aplicativo para troca de mensagens instantâneas, tanto de texto quanto de áudio, e para chamadas de voz e vídeo. Criado 2009, sua versão para navegadores foi disponibilizada em 2015.

⁴ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo lançado em 2017.

⁵ Segundo dados do INEP, divulgados no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, em apenas 40,5% das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, 45,5% dos anos finais do ensino fundamental e 46,9% do ensino médio as aulas “são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica)” ou “com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona”. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

⁶ British Council. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

mas também proficiência no idioma. Essa pesquisa mostrou que, para exercerem a função, não há a exigência de comprovação de proficiência por parte dos professores e que somente 33% possuem certificados que a atestem. Em 2021, o Brasil encontrava-se no 60º lugar no índice de proficiência em inglês da *Education First* (EF)⁷, nível considerado baixo segundo o levantamento, que contou com a participação de 112 países. Embora não se refira especificamente a professores, mas a brasileiros de um modo geral, a baixa proficiência em inglês constatada pela pesquisa da EF, associada ao desejo por aprimoramento dos conhecimentos de língua inglesa apontado pela pesquisa do *British Council*, contribui para a reflexão sobre a possibilidade de que alguns professores precisem desenvolver conhecimentos e habilidades em inglês, bem como buscar novas formas de ensinar e aprender, visando colaborar para que seus alunos ampliem seu nível de proficiência no idioma.

Encontrei estímulo também nas memórias de uma experiência em que ministrei, em uma escola de idiomas, um curso de gramática para docentes de inglês, no qual seus conhecimentos de estruturas gramaticais eram aprofundados por meio de atividades práticas de uso da língua inglesa. Ao final de cada aula, os participantes refletiam sobre como as atividades que realizaram como alunos do curso poderiam ajudá-los em sua ação docente. Essas reflexões não estavam previstas no programa do curso, tampouco foram por mim planejadas, mas emergiram espontaneamente por iniciativa dos docentes. Esse acontecimento destacou a importância do duplo papel assumido pelos participantes do curso, que interagem tanto como alunos praticantes de inglês quanto como professores, refletindo sobre sua ação docente a partir da observação de sua vivência prática.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que prevê o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades em língua inglesa na Educação Básica, parecem reforçar a pertinência da criação de um curso de desenvolvimento de professores⁸ de inglês com características práticas e

⁷ EF EPI Índice de Proficiência em inglês. 2021. Disponível em: <http://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 12 out. 2022.

⁸ Apesar de estar ciente de que o termo comumente utilizado é *formação de professores*, e embora use o substantivo *formação* no decorrer deste trabalho quando me refiro à argumentação de outros pesquisadores, opto por *desenvolvimento de professores* no intuito de enfatizar que compreendo o

reflexivas. Esse documento prevê que o ensino-aprendizagem de língua inglesa considere as “práticas sociais de usos da língua”, ou seja, “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas” (BRASIL, 2018, p.245). Considerei que a vivência de uso da língua inglesa, a reflexão sobre as atividades que proporcionaram tal uso e a fundamentação teórica que embasou a criação do curso pudessem contribuir para que os professores encontrassem novas formas de promover a prática da língua em uso em suas aulas.

Inserido no contexto até aqui descrito, este estudo investigou, descreveu e interpretou, pela perspectiva dos participantes, o fenômeno *vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade*, em uma tentativa de compreender sua essência. Em virtude de a investigação qualitativa do fenômeno se pautar na minha interpretação da percepção dos participantes sobre sua vivência no curso, encontrei na abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa – AHFC (FREIRE, 2010, 2012, 2017) o embasamento metodológico necessário para planejar e executar a pesquisa, bem como para interpretar os relatos dos participantes sobre a experiência vivida. A abordagem proposta por Freire favorece a descoberta da essência do fenômeno investigado por meio da identificação de temas (e suas subdivisões), representados por substantivos que, articulados, não apenas capturam a natureza daquele fenômeno, mas também lhe conferem identidade. A AHFC se mostra uma abordagem condizente com uma pesquisa na área de Linguística Aplicada visto que é por meio da linguagem que o fenômeno é vivenciado, relatado, investigado e interpretado. Nessa perspectiva, o estudo visa responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a natureza da vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade?

curso *Practice and Reflection* como uma ação de desenvolvimento e aprimoramento de professores de inglês que pode contribuir para sua formação, entendida como um processo contínuo (LEFFA, 2016a, p.83) que ocorre ao longo da vida.

O curso *Practice and Reflection* foi desenhado e executado com o embasamento do *design* educacional complexo – DEC (FREIRE, 2013), um referencial de *design* para a criação de cursos que levem em consideração as características complexas da vida, tais como suas incertezas e contradições, e que considerem as situações de ensino-aprendizagem como sistemas abertos, cujo planejamento inicial vai se moldando e desenvolvendo, a partir das observações, contribuições e negociações feitas, durante sua realização, pelos participantes (alunos e professores).

Os princípios da complexidade, na perspectiva moriniana, além de serem os alicerces do DEC e, conseqüentemente, do desenvolvimento do *Practice and Reflection*, também fundamentaram a pesquisa. Pelas lentes da complexidade, enxerga-se o mundo como um sistema cujas partes tanto o compõem quanto são por ele compostas. Dessa forma, nós, professora e participantes, de maneira contextualizada, desenvolvemos o curso, que também nos desenvolveu por meio da construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos que promoveu. Compreender essa articulação pode auxiliar nos esforços para que as experiências educativas reflitam as características complexas do mundo e, assim, contribuam para que a construção de conhecimento seja significativa.

A transdisciplinaridade, como compreendida por Nicolescu (1999) e outros autores, como Morin (2017) e Moraes (2019), também fundamentou a pesquisa e o desenvolvimento do curso *Practice and Reflection*. O conhecimento transdisciplinar é entendido por Nicolescu (1999, p.46, grifos do autor) como aquele “que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”, nos ajudando a compreender o mundo presente. Tal perspectiva pode contribuir para que a construção de conhecimentos de/em língua inglesa extrapole os limites disciplinares e promova reflexões sobre nós mesmos e sobre a vida. Também enfatiza a importância de que se considere o contexto na construção de conhecimento e os diferentes níveis de realidade do objeto e de percepção dos sujeitos envolvidos nessa construção.

Para refletir sobre o desenvolvimento de professores pela perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade, também recorri a Moraes (2019), que

considera que a docência transdisciplinar tem de ser “contextualizada, sensível, integradora, consciente, inovadora, criativa, multidimensional e competente” (Moraes, 2019, p.161). Um caminho para que o professor atue dessa forma pode estar na construção de conhecimentos sobre esses dois construtos teóricos, o que o curso objeto do estudo aqui descrito buscou promover. Encontrei, ainda, respaldo na proposta de Freire (2009) e Freire e Leffa (2013) sobre a importância da auto-heteroecoformação docente, que enfatiza que os professores podem se desenvolver e se transformar na sua individualidade e na sua interação com outros e com o ambiente; nas ponderações de Petraglia (2012) sobre os setes saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2011a); e nas contribuições de Leffa (2006, 2016a) sobre o desenvolvimento de professores de línguas.

Embora não tivesse sido, inicialmente, um dos objetivos pesquisa, a realização do componente *Practice* no ambiente assíncrono do *WhatsApp* me permitiu observar os potenciais da aprendizagem móvel (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011), que aproxima os aprendizes de seu objeto de estudo, conferindo às situações de ensino-aprendizagem características semelhantes às vivências de cunho pessoal. Apresento, neste trabalho, essas percepções juntamente com a descrição do curso.

Para reforçar a pertinência da pesquisa, realizei buscas em bibliotecas digitais e bancos de teses e dissertações⁹, durante as quais não encontrei estudos que buscassem investigar a possibilidade de articular, em um mesmo curso de desenvolvimento de professores de inglês, desenhado e executado pelo viés da complexidade e da transdisciplinaridade, a vivência prática de língua inglesa no *WhatsApp* e reflexões sobre essas atividades e sobre a fundamentação teórica que embasou seu desenvolvimento. Entretanto, o curso *Practice and Reflection* encontra ressonância na *abordagem tridimensional* (experiência, reflexão, prática), concebida por Freire (1998, 2000) visando contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês, bem como em Rezende (2003), que ofereceu a alunos de inglês a oportunidade de experimentação, prática e reflexão em oficinas virtuais temáticas, desenvolvidas a partir da abordagem tridimensional de ensino de Freire.

⁹ Antes do início da pesquisa, consulte, entre outras, as seguintes fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Dentre as pesquisas recentes da área de Linguística Aplicada relacionadas ao desenvolvimento de professores de inglês pelas lentes da complexidade moriniana, identifiquei duas que se aproximam deste trabalho por se tratarem de cursos que foram desenvolvidos com o embasamento da linha norteadora do DEC: a pesquisa de Melo (2017), que descreve como se deu o desenvolvimento e a execução de um curso de extensão em língua inglesa, e a de Burian (2018), que desenvolveu um curso semipresencial de formação de professores da rede pública do estado de São Paulo. O trabalho de Barros (2021), apesar de distante do estudo aqui descrito por não se caracterizar por um curso, também investigou a docência e o ser docente na perspectiva de professores de língua inglesa pelo viés da complexidade. Outros pesquisadores da área de Linguística Aplicada, tais como Vetromille-Castro e Duarte (2018), investigaram a formação de professores pelo viés da complexidade, porém pelas lentes da teoria dos sistemas complexos¹⁰, distinguindo-se deste trabalho.

A pesquisa em questão está organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, *Fundamentação teórica*, apresento os principais construtos utilizados – complexidade, transdisciplinaridade e DEC –, que fundamentam a realização da pesquisa e do curso dela objeto, bem como ponderações sobre o desenvolvimento de professores; no Capítulo 2, *Metodologia da pesquisa*, descrevo a AHFC, o contexto da pesquisa, tanto sua ambientação quanto seus participantes, os instrumentos da pesquisa, que geraram e registraram os textos para a interpretação do fenômeno, bem como os procedimentos para sua interpretação; no Capítulo 3, *Practice and Reflection: descrição do fenômeno*, detalho o *design* do curso e as características de seus componentes, apresento exemplos de atividades e pondero sobre a aprendizagem móvel; no Capítulo 4, *Interpretação do fenômeno*, identifico as descobertas da pesquisa, elucidadas por meio da apresentação dos temas e subtemas que caracterizam a essência do fenômeno em foco, articulando-os com a fundamentação teórica, e ilustrando-os com excertos dos textos dos participantes dos quais emergiram; em *Considerações finais*, faço ponderações que visam trazer luz a possíveis contribuições e desdobramentos da investigação aqui descrita.

¹⁰ Um dos referenciais teóricos utilizados por esses autores é LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos de ligá-lo ao continente do qual faz parte. O ato do conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social (MORIN, 2015b, p.26).

Diversas penínsulas conceituais estão ligadas ao continente em que se constitui esta pesquisa, cuja articulação buscou contribuir para a compreensão do fenômeno investigado. Uma vez que todo conhecimento está associado à vida, como enfatiza a epígrafe, neste capítulo, além de apresentar algumas características dos construtos que fundamentaram o estudo aqui descrito, procuro relacioná-los ao contexto de desenvolvimento de professores de inglês. Considero, também, o caráter relacional do conhecimento, apresentando considerações sobre como a teoria pode reverberar na prática. Apresento, assim, conceitos e reflexões sobre complexidade, transdisciplinaridade, *design* educacional complexo e desenvolvimento de professores.

1.1 Complexidade

O complexo não pode se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (MORIN, 2015a, p.5).

Tentar explicar a complexidade em poucas páginas pode parecer uma tarefa contraditória, visto que, por suas lentes, a “simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante” (MORIN, 2005, p.138) na busca da compreensão de qualquer fenômeno. Além disso, a complexidade não se configura como um objeto concreto que se possa descrever, mas sim como um conjunto de características que se manifestam na vida. Morin (2015a, p.13) elucida essa perspectiva, indicando que a

complexidade é “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Entretanto, também esclarece (MORIN, 2016, p.26) que decompor e isolar partes para analisá-las e compreendê-las pode ser necessário, contanto que não signifique atomizar e desmembrar essas partes sem reestabelecer a comunicação entre elas.

Mesmo diante da impossibilidade de descrever a complexidade e do risco de fragmentar qualquer conhecimento, busco retratar, a partir de Morin e outros autores, algumas das propriedades complexas que caracterizam o mundo, articulando-as com sua pertinência para o ensino de língua inglesa e para a pesquisa aqui descrita. Compartilho do pensamento de Behrens e Oliari (2007, p.61) sobre a importância de enxergar o mundo por uma perspectiva complexa, aceitando suas contradições, incertezas e paradoxos, a fim de que se possa deixar de meramente nele conviver e se passe a questionar seus problemas e buscar soluções.

Reconhecendo a complexidade como uma epistemologia do conhecimento, opto por refletir inicialmente sobre como a busca por compreender os fenômenos da vida caminhou do pensamento simplificador, redutor e disjuntor, ao pensamento complexo, multidimensional e de relação (MORIN, 2015a, p.76-77).

Para contribuir com a compreensão do pensamento simplificador, ou paradigma tradicional, Moraes (2000, p.32-42) detalha a evolução histórica da percepção do homem ocidental sobre a realidade. A autora explica que, na Idade Média (séculos V a XV), a realidade era entendida como criação de Deus, e que ao homem restava compreender o universo como algo harmônico. Na Idade Moderna (séculos XV a XVIII), esclarece Moraes, o mundo, antes visto como algo natural e espiritual, passa a ser compreendido como uma máquina, e o homem, como senhor dominador da natureza. Dentre os avanços científicos na Idade Moderna citados pela autora, estão a utilização, por Galileu Galilei, da matemática para descrever a natureza; o método indutivo de Bacon, segundo o qual é possível compreender os fenômenos a partir da observação de experiências concretas; o método dedutivo de Descartes, que vê na razão o fundamento para a compreensão do homem e da natureza; e a visão mecanicista da natureza de Newton, que afirma ser preciso decompor o mundo, imutável e criado por Deus, para que se possa compreendê-lo.

Essa visão tecnicista, complementa a autora (MORAES, 2000, p.39), levou à Revolução Industrial e a transformações na sociedade e na tecnologia, que, alteradas, voltaram a modificar a ciência. Moraes (2000, p.42-43) destaca algumas das consequências positivas do paradigma tradicional em nossas vidas, tais como o desenvolvimento científico-tecnológico e a democratização do conhecimento. Porém, ao se perpetuar por vários séculos e arraigar-se em nossa cultura, a visão cartesiana levou o homem a se individualizar, afastando-se da natureza e de si mesmo, fragmentou nossa forma de pensar e supervalorizou o conhecimento disciplinar e a superespecialização.

Ainda observamos, nos dias de hoje, os reflexos desse pensamento limitante na escola e nas ações docentes, já que muitas vezes continuamos a “perceber e interpretar o mundo a partir de uma visão tradicional da ciência, que compreende a realidade visível como sendo estruturada, ordenada, estável e os acontecimentos como sendo previsíveis e pré-determinados” (MORAES, 2019, p.136). O modelo tradicional de ensino não atende às necessidades do mundo contemporâneo, que requer cidadãos preparados para lidar com os desafios globais. Entretanto, a educação, felizmente, já vem evidenciando diversos esforços no sentido de superar as características limitantes do pensamento simplificador, dentre os quais, a busca por um ensino fundamentado na problematização e no diálogo, como proposto por Paulo Freire (2020) desde a segunda metade do século passado.

Outro caminho possível para que a escola possa preparar cidadãos capazes de lidar com os desafios contemporâneos pode estar em ecoar, com mais frequência, as propriedades do pensamento complexo. Isso pode se dar, por exemplo, pelo incentivo a propostas pedagógicas que considerem as experiências educativas como sistemas abertos que contemplem a multidimensionalidade, as individualidades e as inteligências múltiplas dos alunos (MORAES, 2000, p.83-84). A escola também pode contribuir para a construção de conhecimento pertinente, definido por Morin (2017, p.15) como aquele “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. Morin (2017, p.24) alerta para a necessidade de desenvolvermos a capacidade de organização de conhecimentos em vez de somente acumulá-los de maneira infecunda ao afirmar que:

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos.

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão de integrar esses conhecimentos em seu contexto global. *A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo na educação* (grifos do autor).

Essa ponderação de Morin me permite refletir sobre o fato de que as aulas de inglês ministradas no Ensino Fundamental e Médio talvez nem sempre estejam promovendo contextualização, ligação e síntese. Ao contrário, tendem a isolar conteúdos linguísticos, priorizando o enfoque em estruturas gramaticais, deixando de enfatizar o uso do idioma em práticas sociais. Essa metodologia estruturalista empregada em muitas situações de ensino-aprendizagem pode representar uma das razões pelas quais muitos alunos, mesmo após diversos anos assistindo a aulas de língua inglesa, não conseguem compreender nem se comunicar em inglês.

Morin (2017, p.62) alerta para o distanciamento que às vezes existe entre a escola e a vida, visto que há uma propensão a que o ensino se baseie em um programa, que se caracteriza por determinar previamente a sequência de ações necessárias para atingir um objetivo, enquanto a vida requer estratégias para a consecução de objetivos. Por essa perspectiva, desenvolver o pensamento crítico nas aulas de inglês pode ser mais eficaz para ajudar os alunos a enfrentar as incertezas e imprevisibilidades inerentes à vida do que somente analisar estruturas gramaticais.

A fim de procurar conferir à educação as características complexas do mundo para que, potencialmente, as situações de ensino-aprendizagem sejam significativas para os alunos e promovam oportunidades para construção de conhecimento pertinente, podemos buscar compreender como o pensamento complexo se manifesta, como ele opera. Morin apresenta princípios, macroconceitos, também chamados de operadores, que “configuram um guia para um pensar complexo” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.33) e podem ser entendidos como “ferramentas

intelectuais necessárias para religar os objetos do conhecimento” (MORAES, 2019, p.140). Tais operadores, segundo Mariotti (2010, p.138), foram desenvolvidos por vários autores de diversas disciplinas no decorrer dos anos e organizados por Morin como instrumentos cognitivos. Mariotti (2010, p.137) esclarece:

Os operadores cognitivos são instrumentos conceituais, são metáforas que facilitam a compreensão e a prática do pensamento complexo. Fazem com que raciocinemos de um modo diferente do habitual, e assim permitem que cheguemos a resultados diferentes dos habituais. Sua utilização permite estabelecer o diálogo entre os pensamentos linear e sistêmico, isto é, facilitam a religação dos conhecimentos oriundos desses dois modos de pensar.

Buscando promover esse pensamento que une, Morin (2017, p.93-96) reflete sobre os princípios da complexidade, quatro dos quais apresento aqui por serem os recorrentemente destacados por Morin, uma vez que compreendem as ideias centrais do pensamento complexo, e por se mostrarem pertinentes para este trabalho: o sistêmico, o hologramático, o recursivo e o dialógico. O autor esclarece que, embora descritos separadamente por razões didáticas, esses princípios são interdependentes, complementares e coexistentes.

O princípio sistêmico nos permite distinguir o mundo como um sistema complexo que se organiza por meio de interações. Morin (2016, p.130-131) apresenta algumas definições de sistema propostas por diferentes autores desde o século XVII. Destaca a aceção de Ferdinand Saussure (1931, *apud* MORIN, 2016, p.131), que entende sistema como “uma totalidade¹¹ organizada, feita de elementos solidários, que só podem ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nessa totalidade”. Morin justifica sua preferência por essa definição por se tratar de uma concepção que inclui o conceito de organização, importante elemento de ligação entre a (intenção de uma) totalidade e as inter-relações. Por esse viés, o autor concebe

¹¹ Apesar de Morin considerar a definição de Saussure bem articulada, faço uma ressalva quanto a seu entendimento a respeito da ideia de *totalidade*, que Morin não usa em sua definição. Ao refletir sobre a inevitabilidade de se colocar um ponto final em uma obra a respeito de determinado objeto de conhecimento e, por isso, ser necessário se chegar a sua totalização, Morin (2015b, p.38) esclarece que, por outro lado, deve-se lutar “contra a pretensão a essa totalidade, unificação, síntese, com a consciência absoluta e irremediável do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento e de toda obra”.

sistema como uma “unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos” (MORIN, 2016, p.131). Aprofunda essa reflexão ao indicar que a “organização liga de maneira inter-relacional os elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se convertem em componentes de um todo” (2016, p.133), possibilitando que o sistema perdure mesmo que haja alguma perturbação.

Recorrendo à Biologia para explicar o conceito de sistema, Capra e Luigi (2014, p.94) enfatizam a importância do contexto para a compreensão de fenômenos segundo o pensamento sistêmico, afirmando que “compreender as coisas sistemicamente significa, literalmente, colocá-las em um contexto, estabelecer a natureza de suas relações”.

A partir dessas conceituações, podemos compreender a escola como um sistema complexo, sendo o contexto escolar a unidade global que inter-relaciona alunos, professores e demais atores e acontecimentos, de alguma forma organizados para garantir sua existência, apesar de todas as perturbações e possíveis contradições e imprevisibilidades.

A noção de elementos organizados em uma unidade global aberta (inconclusa) possibilita uma reflexão sobre as partes e o todo que constituem o sistema, o que nos remete ao que Morin (2017, p.94) denomina princípio hologramático, que evidencia “que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. Morin (2015b, p.113) recorre ao holograma, imagem tridimensional produzida ao se projetar luz em um objeto bidimensional, para explicar as relações entre partes e todo:

Cada ponto do objeto hologramado é “memorizado” pelo holograma inteiro, e cada ponto do holograma contém a presença da totalidade, ou quase, do objeto. [...] O holograma demonstra, pois, a realidade física de um tipo surpreendente de organização, *em que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo* (grifos do autor).

Morin (2015b, p.114) exemplifica a complexidade da organização parte e todo referindo-se às células (partes), que contêm parte da informação genética do ser (todo), mas que, mesmo controladas pela organização do ser global, mantêm suas

singularidades. Também ilustra (MORIN, 2015b, p.116) a relação parte e todo por meio da relação indivíduo e sociedade: os indivíduos (partes) existem na sociedade (todo), que está nos indivíduos por lhes conferir sua cultura, linguagem, regras. Exemplifica, ainda, pela linguagem, visto que “fazemos a linguagem que nos faz” (MORIN, 2011b, p.212).

Vislumbrando a educação pelas lentes dos princípios sistêmico e hologramático, é importante que os alunos, partes que constituem o todo da escola, possam perceber sua individualidade refletida na coletividade escolar. Da mesma forma, espera-se que o todo que a experiência escolar representa para os alunos possa compor-se de elementos, que continuarão neles gravados.

Considerando a construção de conhecimento pelas lentes do princípio hologramático, podemos presumir que a educação meramente disciplinar, linear, pode não favorecer nem garantir a religação dos saberes fragmentados. Tal religação é crucial para a compreensão do universo, visto que “os problemas essenciais nunca são parcelados, e os problemas globais são cada vez mais essenciais” (MORIN, 2011a, p.38), o que enfatiza a importância da busca pelos ensinamentos interdisciplinar ou transdisciplinar para que cada uma das disciplinas possa contribuir para o todo da construção de conhecimento. Morin (2015a, p.74) ressalta o pensamento de Pascal, para quem só é possível compreender o todo ao se conhecer as partes e vice-versa. Dessa forma, refletindo sobre o contexto escolar, é preciso conhecer cada uma de suas partes e suas inter-relações sem se perder a perspectiva da escola como um todo.

Para ampliar as ponderações sobre a relação hologramática parte e todo, retorno ao princípio sistêmico. Morin (2016, p.134) descreve a característica paradoxal de todo sistema, que é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo, visto que, pela perspectiva do todo, ele é uno, mas, pela perspectiva das partes, é múltiplo. Para que não se interprete unidade e multiplicidade como excludentes, Morin (2016, p.135) propõe um olhar complexo para a questão, afirmando que:

A ideia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que precisamos tentar conceber em

conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e partes, de um e de diversos.

Sob esse ponto de vista, se entendida como uma unidade complexa, a escola não é o aluno, que também não é a escola, mas um está contido no outro. Morin (2016, p.135-146) amplia a noção de que o todo está na parte assim como a parte está no todo por meio de dois conceitos que, simultaneamente, constituem todos os sistemas: *emergência*, que indica que o todo é maior que a soma das partes, e *construção*, segundo o qual o todo é menor que a soma das partes.

Uma emergência é definida por Morin (2016, p.135-136) como uma propriedade nova que emerge de um sistema a partir das inter-relações entre suas partes e que não existiria em cada uma das partes isoladamente ou se essas partes se organizassem em outros sistemas. Mariotti (2010, p.154) exemplifica que, em uma discussão em um grupo (todo) reunido para buscar a solução para um problema, podem surgir ideias (emergências) que talvez não tivessem emergido para nenhum de seus membros (partes) caso a estivessem buscando isoladamente. O autor afirma que a “sabedoria de um grupo é maior do que a soma das sabedorias de seus componentes” (MARIOTTI, 2010, p.154), ou seja, o todo é maior que a soma de suas partes, como conceitua Morin.

Uma construção é, para Morin (2016, p.143), uma propriedade de uma parte que desaparece quando essa se encontra em determinado sistema. O autor afirma que as construções, que também podem ser percebidas como restrições ou servidões, “inibem qualidades ou propriedades do sistema e chegam até mesmo a arruiná-las. Nesse sentido, o todo passa a ser menos que a soma das partes” (MORIN, 2016, p.143). Mariotti (2010, p.154) exemplifica observando um coral, no qual cada cantor pode precisar restringir o potencial de sua voz para que as vozes de cada um de seus membros sejam percebidas. Morin (2016, p.145) alerta para o fato de que “o desenvolvimento de certos sistemas pode ser efetivado ao custo de um imenso subdesenvolvimento das possibilidades neles contidas”, as possibilidades de suas partes, citando como exemplo situações de dominação, coerção, repressão e escravidão, as quais “inibem e proíbem as potencialidades criadoras dos que as sofrem”. Estar ciente da existência de emergências e construções pode ajudar os

professores a procurar favorecer as emergências, promovendo situações de ensino-aprendizagem que estimulem a utilização das potencialidades individuais dos alunos e de todo o grupo.

A relação sistêmico-hologramática entre partes e todo também nos auxilia a compreender o princípio recursivo, formulado por Morin a partir do conceito do circuito retroativo, proposto por Norbert Wiener, segundo o qual “a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa” (MORIN, 2017, p.94). A articulação entre todo e parte é entendida por Morin (2016, p.158) não somente como uma interação, mas como uma retroação, em que o todo retroage sobre suas partes. Esse conceito rompe com a noção de causalidade linear, que considera que toda causa tem um efeito específico. Um exemplo dessa retroação organizacional é o fato de que “as palavras nos ajudam a visualizar o sentido da frase, que, por sua vez, nos ajuda a fixar o sentido das palavras” (MORIN, 2015c, p.111), em um movimento circular regulador.

Entretanto, Morin vai além da ideia de regulação do circuito retroativo e propõe o conceito de circuito recursivo, também denominado princípio recursivo, que envolve auto-organização e autoprodução. Trata-se de “um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais” (MORIN, 2015b, p.113). O ser humano é um exemplo desse princípio, visto que somos frutos da reprodução biológica e nos tornamos produtores da mesma reprodução, ou seja, somos “produtos produtores” (MORIN, 2015c, p.112). Se observarmos o sistema educacional por essa perspectiva, perceberemos que se torna crucial buscar formas de desenvolvê-lo adequadamente, uma vez que ele formará hoje os profissionais que atuarão nas escolas de amanhã, os quais, por sua vez, formarão os profissionais de um futuro mais distante.

A noção de autoprodução inerente ao princípio recursivo conecta-se à noção de regeneração. Por exemplo, em um “processo de vida, o sistema de regeneração [...] faz uso da morte das células para se rejuvenescer por meio de novas células. Posto de outro modo, a vida utiliza a morte” (MORIN, 2015c, p.115). Mesmo sendo conceitos antagônicos, a vida e a morte são complementares e inter-relacionadas, o

que pode ser compreendido como aquilo que Morin denomina diálogo de opostos complementares, ou princípio dialógico.

O princípio dialógico é definido por Morin (2015b, p.110, grifo do autor) “como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias *necessárias em conjunto* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”. Além da dialógica morte/vida, Morin (2016, p.454-455) cita os opostos complementares ordem/desordem, autonomia/dependência, singular/geral, constância/mudança, provável/improvável, exemplificando, para esse último par, a improbabilidade da vida e do surgimento do *Homo sapiens*, que se tornaram prováveis.

Um dos opostos complementares que, a meu ver, marcam as situações de ensino-aprendizagem de línguas é o par correto/incorreto. Uma determinada estrutura linguística pode ser considerada incorreta segundo a gramática normativa e, ao mesmo tempo, correta segundo seu uso coloquial. Além disso, como professores, precisamos estar abertos para considerar as diferentes formas pelas quais alguém pode construir conhecimentos no idioma e por meio dele se comunicar, não nos prendendo a metodologias ou práticas pedagógicas restritivas e limitadoras que se apresentem como uma possível maneira *correta* para se aprender um idioma.

A partir da dialógica autonomia/dependência, Morin (2017, p.118) reflete sobre o sujeito¹², que é autônomo e, ao mesmo tempo, dependente de sua cultura, de sua língua, de seus saberes. Eliminado pela ciência clássica visto que o método científico pressupõe a disjunção entre sujeito e seu objeto de estudo (MORIN, 2005, p.21), o sujeito está, na verdade, no cerne de todo conhecimento e, por isso, é resgatado na perspectiva do pensamento complexo, como explícito a seguir.

Nicolescu (2010, p.21) explica que a ciência moderna surgiu a partir da crença em que o sujeito observador era totalmente independente da realidade que observava, o que permitiu o desenvolvimento da ciência isolada da filosofia, da teologia e da cultura. Para o autor (NICOLESCU, 1999, p.18), a instituição da objetividade como

¹² Para compreender a diferença entre indivíduo e sujeito, recorro a Morin (2017, p.119-120), que entende o indivíduo como um ser vivo, produto da reprodução biológica, ao mesmo tempo autônomo e em elo complexo com a espécie e a sociedade, e o sujeito como o indivíduo dotado de sua dimensão cognitiva, que é inseparável de sua subjetividade e que lhe permite lidar com o mundo.

critério único para a verdade transformou o sujeito em “objeto da exploração do homem pelo homem, objeto de experiências de ideologias que se anunciam científicas, objeto de estudos científicos para ser dissecado, formalizado e manipulado”. Para evitar tais consequências, tanto Nicolescu quanto Morin, no conjunto de sua obra, propõem a reintrodução do sujeito cognoscente, que nunca deixou de estar conectado ao objeto, visto que “o sujeito é necessariamente um ser objetivo e passível de objetivação, enquanto o objeto de conhecimento comporta necessariamente as operações/construções/traduições do sujeito” (MORIN, 2015b, p.232). Desse modo, a objetividade dos fenômenos depende da subjetividade do sujeito que os vivência; objetividade e subjetividade tornam-se, assim, inseparáveis.

A aceitação de que o sujeito é essencial para traduzir um conhecimento de acordo com determinada época e cultura exige o que Morin (2017, p.96) denomina *reforma do pensamento*. O autor (MORIN, 2017, p.92-93) explica que tal reforma busca gerar um pensamento que contextualiza, que religa saberes, que enfrenta as incertezas, que substitui a relação linear causa-efeito pela causalidade circular multirreferencial, que concebe a coexistência de ideias antagônicas e complementares, que liga a explicação à compreensão.

A reforma do pensamento exige, entretanto, a reforma do ensino, uma vez que ambas “pressupõem uma à outra, e ambas conformam um ciclo que se retroalimenta” (MORIN; DÍAZ, 2016, p.69). Como apontam os autores, a reforma do ensino não se restringe a mudanças de currículo, metodologias, procedimentos e infraestrutura. Trata-se de superar ausências importantes e ensinar sobre as cegueiras e incertezas do conhecimento, sobre a condição humana e sua compreensão, sobre a ética, sobre a identidade terrena e sobre como trabalhar com o conhecimento pertinente (MORIN; DÍAZ, 2016, p.70). Isso exige, segundo os autores, a compreensão das relações em rede e do pensamento sistêmico, a superação da rigidez lógica, o desenvolvimento da capacidade para contextualizar e solucionar problemas, bem como uma nova conduta de organização de conhecimentos de maneira transdisciplinar, sobre a qual discorro a seguir.

1.2 Transdisciplinaridade

Todos os avanços do conhecimento aproximam-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, a nossa lógica, a nossa inteligência (MORIN, 2015b, p.22).

O conhecimento está no cerne da transdisciplinaridade, visto que ela diz respeito à forma como os saberes são organizados (MORIN; DÍAZ, 2016, p.98). Os avanços da ciência nos permitiram questionar sua natureza e a existência de verdades, visto que sua busca significaria a procura por “um conhecimento liberto de suas condições histórico-sócio-culturais de formação” (MORIN, 2015b, p.16, p.260), características inerentes a todo conhecimento. A provável impossibilidade de encontrarmos verdades contradiz nossa dependência dela, pois o ser humano “só pode sobreviver num meio com e através do conhecimento desse meio” (MORIN, 2015b, p.224). Ele precisa conhecer sobre a natureza para sobreviver nela, sobre si e sobre as pessoas para com elas interagir, sobre a sociedade que ele constitui e de que é constituído. Dessa forma, o conhecimento produz o indivíduo, que produz o conhecimento, em um movimento recursivo, retroalimentador.

Observando-se essas características complexas do conhecimento, ou seja, sua incerteza e imprevisibilidade, suas contradições, sua relação recursiva e hologramática com o homem e a sociedade, percebe-se a impossibilidade de desarticulação entre complexidade e transdisciplinaridade. Compreender as características complexas da vida e promover uma atitude transdisciplinar têm o potencial de promover a construção de conhecimento pertinente.

Ainda que articuladas, complexidade e transdisciplinaridade são percebidas, uma pela outra, a partir de pontos de vista diferentes: para a complexidade, a transdisciplinaridade é um operador epistemológico, pois representa uma forma de construir conhecimentos e enxergar o mundo religando os saberes e reintroduzindo o sujeito no objeto de conhecimento (MORIN, 2005, p.137); para a transdisciplinaridade, a complexidade é um dos três axiomas da metodologia transdisciplinar, que entende como complexa a estrutura dos diferentes níveis de realidade e percepção que podem existir concomitantemente (NICOLESCU, 2010, p.24).

O termo transdisciplinaridade foi, como esclarece Nicolescu (2010, p.19-20), cunhado por Jean Piaget, em 1970, em um encontro sobre interdisciplinaridade. Em sua apresentação, Piaget afirmou esperar que a transdisciplinaridade sucedesse a interdisciplinaridade, indo além do reconhecimento das interações entre as diversas disciplinas e chegando ao que chamou de sistema total. Para o autor, essa proposta de Piaget, embora representasse um avanço em relação à proposta interdisciplinar, colocaria as disciplinas em um sistema fechado e não consideraria que o conhecimento transdisciplinar vai além das disciplinas. Nicolescu (1999, p.46) esclarece:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (grifos do autor).

A ponderação dessa citação evidencia novamente a aproximação entre complexidade e transdisciplinaridade na busca pela compreensão do mundo e na articulação de disciplinas. Discorrer sobre a organização disciplinar do conhecimento pode ser um ponto de partida para a reflexão sobre a transdisciplinaridade. Morin (2017, p.105) apresenta a seguinte explanação sobre disciplina:

A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isso significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.

A maneira pela qual Morin descreve uma disciplina reflete o viés complexo pelo qual o autor a conceitua. Trata-se, segundo parece indicar a citação, de uma parte especializada do todo do conhecimento científico, todo esse que, entendido pela perspectiva da complexidade, é sempre insuficiente e incerto (MORIN, 2005, p.263).

Uma disciplina é autônoma e, ao mesmo tempo, dependente, pois faz parte de um conjunto de outras disciplinas. Além do diálogo de opostos autonomia/dependência, a dialógica fecundidade/perigo também caracteriza a disciplinaridade, como Morin (2017, p.105-106) argumenta:

A fecundidade da disciplina na história da ciência já foi demonstrada; por um lado, ela realiza a circunscrição de uma área de competência, sem a qual o conhecimento tornar-se-ia intangível; por outro, ela revela, destaca ou constrói um objeto não trivial para o estudo científico [...]. Entretanto, a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa autossuficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ela faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõe às disciplinas (grifo do autor).

A contradição complementar descrita pelo autor indica que, apesar da importância das disciplinas para o desenvolvimento do conhecimento, há também o perigo de a hiperespecialização o fragmentar de tal modo que não seja possível ter uma visão do todo que possibilite a compreensão e a resolução de problemas. Como ressalta Morin (2017, p.13), a separação, fragmentação, compartimentalização dos saberes em disciplinas não condiz com “realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. Ao contrário, a fragmentação do conhecimento pode atrofiar nossa capacidade de contextualização, compreensão, correção, visão de longo prazo, ou seja, de lidar com as crises planetárias (MORIN, 2017, p.14-15). Outros argumentos também reforçam a necessidade de religação de saberes, separados pela perspectiva disciplinar, como Morin (2017, p.18-19) explicita:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de reponsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. [...]

O saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, [...] o cidadão perde o direito ao conhecimento. Tem o direito de adquirir um saber especializado com

estudos *ad hoc*, mas é despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista globalizado ou pertinente .

[...]

A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva.

A democratização do conhecimento requer, segundo Morin (2017, p.20), a reforma do pensamento, que demandará, como destaquei na seção anterior, a construção de saberes transdisciplinares.

Os saberes disciplinares também podem se articular inter- ou pluridisciplinarmente. Interdisciplinaridade refere-se, segundo Nicolescu (1999, p.45), “à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, ultrapassando a disciplina, mas cuja finalidade se restringe à pesquisa disciplinar. Essa transferência, segundo o autor, pode se dar na esfera epistemológica, por exemplo quando reflexões na área de direito são feitas a partir de conceitos da lógica formal; na esfera da aplicação, por exemplo quando conhecimentos da física nuclear levam à descoberta de tratamentos na área da medicina; ou do surgimento de novas disciplinas, por exemplo a cosmologia quântica gerada com a transferência dos métodos da física de partículas para a astrofísica.

A pluridisciplinaridade, segundo Nicolescu (1999, p.45), se refere ao “estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, como, por exemplo, quando um quadro é estudado pela perspectiva da química, das artes, da história, mas ainda assim se restringindo à pesquisa disciplinar. Um estudo pluridisciplinar permite, segundo o autor, a ampliação do conhecimento sobre seu objeto.

A partir dessas definições de Nicolescu, percebe-se que a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade parecem manter a ênfase no objeto estudado, assim como o faz a pesquisa disciplinar. Entretanto, a construção de conhecimento em uma perspectiva complexa exige a reintegração do sujeito (MORIN, 2015b, p.30), “pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas” (NICOLESCU, 1999, p.37).

A dificuldade de definição desses diferentes termos é destacada por Morin (2017, p.115), que os descreve como polissêmicos, citando que a interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas são evocadas em torno de um problema, cada uma defendendo seu ponto de vista, ou, ainda, que há uma cooperação mais orgânica entre as disciplinas concorrentes. Também ressalta (MORIN, 2017, p.112-113) que a existência de disciplinas é justificável desde que se reconheçam as ligações existentes entre elas. Propõe (MORIN, 2017, p.115), ainda, uma perspectiva ecodisciplinar, que pressupõe a ecologização das disciplinas, o que significa “levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”. A perspectiva transdisciplinar parece pressupor a ecologização das disciplinas, não havendo, a meu ver, necessidade de utilizarmos o termo ecodisciplinar, que Morin parece não ter retomado em outras obras.

Tal constatação indica que, embora a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade também tenham papel importante na construção de conhecimento, a transdisciplinaridade pode oferecer um caminho mais profícuo. Moraes (2019, p.158-159) contribuiu para essa reflexão, ao afirmar que:

A transdisciplinaridade é compreendida como um princípio epistemometodológico que nos ajuda a superar as fronteiras disciplinares, as fronteiras do conhecimento, a partir da atuação de um sujeito multidimensional, de um ser humano integral e integrado em sua dinâmica operacional reveladora de sua condição humana complexa. Ela se revela como uma metodologia aberta do conhecimento que requer, segundo Nicolescu (2014), uma atitude pautada no rigor, na abertura e na tolerância. Uma metodologia transdisciplinar que trabalha a complexidade da condição humana em seu processo de conhecer a realidade, integrando suas diferentes dimensões, ao dialogar com os diferentes níveis de materialidade do objeto transdisciplinar, na tentativa de transcendê-los, em busca de um conhecer mais global, integrado, profundo e pleno de significado.

Ao conceituá-la como um princípio epistemometodológico, Moraes parece indicar que a transdisciplinaridade, além de se tratar de uma forma de contemplarmos e investigarmos o mundo e o conhecimento, pode nos orientar em nossa ação docente. Ao ir além das disciplinas e compreender a multidimensionalidade dos alunos e de suas inter-relações, é possível promover a construção de conhecimento em

língua inglesa que, por exemplo, contribua para que os alunos se conscientizem de e se preparem para sua condição de seres humanos globais, de sujeitos planetários.

A natureza da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de línguas requer, segundo Leffa (2006), um olhar transdisciplinar¹³, visto que nenhuma área do conhecimento parece conseguir explicar como, de fato, ocorre a aprendizagem. Para o autor, um viés transdisciplinar poderia criar “uma espécie de território neutro¹⁴ entre as disciplinas, e trazer para esse território a contribuição que cada área pudesse oferecer” (LEFFA, 2006, p.31). O autor esclarece o porquê da dificuldade em se compreender como se dá tal construção de conhecimento, ao explicitar que:

Fazer a língua estrangeira conviver com a língua materna dentro de nós é um processo geralmente longo, extremamente complexo e não raro doloroso. A vida inteira fomos acostumados a internalizar aquilo que está no nosso entorno. No caso da língua estrangeira temos que adquirir um conhecimento que não só está fora de nós mas também distante; não é apenas a língua do outro: é a língua do outro que está num outro país e às vezes até num outro continente. Nenhuma área específica de conhecimento, quer seja a Linguística, a Linguística Aplicada, a Psicologia, a Pedagogia, a Antropologia ou qualquer outra disciplina é capaz, por si só, de explicar de modo adequado o que é saber uma língua estrangeira. Mais ainda, nenhuma disciplina é capaz de demonstrar como se dá a internalização desse saber; ou seja, não sabemos o que é esse conhecimento e não sabemos como adquiri-lo.

Retomando a citação anterior de Moraes (2019, p.158-159), as diferentes dimensões da realidade às quais a autora se refere dizem respeito ao que Nicolescu denomina níveis de realidade. Realidade é, segundo Nicolescu (2019, p.17), “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens, ou até fórmulas matemáticas”, e distingue-se do real, que trata daquilo que é, e que “será sempre velado, enquanto a Realidade é acessível ao nosso conhecimento” (NICOLESCU, 2010, p.25).

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, algo desconsiderado pelo pensamento clássico, pode auxiliar, segundo Nicolescu (2000,

¹³ Nesse texto, o autor discorre sobre a abordagem transdisciplinar a partir do pensamento complexo, segundo Edgar Morin, da teoria do caos, segundo Larsen-Freeman e Paiva, e da teoria da atividade, proposta por Leontiev, com base em Vygotsky.

¹⁴ Entendo que a neutralidade não pode ser encontrada, penso que o termo “neutro” usado pelo autor pode se referir à concorrência igualitária entre as disciplinas, sem traços hegemônicos, possibilitando que cada uma contribua da melhor forma possível, com os elementos que possui.

p.11), na compreensão de como algum conhecimento pode estar além das disciplinas. Esclarece (NICOLESCU, 2000, p.16) que o indeterminismo descoberto com os avanços das pesquisas em física quântica, que demonstram a impossibilidade de localização de um quantum em um ponto específico no tempo e espaço, demonstraram a existência de diferentes níveis de realidade. O exemplo a seguir (DIELEMAN, 2013, p.70-71, tradução minha) pode nos ajudar a compreender a existência desses diferentes níveis:

Pensando, por exemplo, na relação entre homens e árvores, os vários níveis de realidade e percepção podem ser facilmente ilustrados. Em um nível científico ou material, um elemento importante nessa relação é que as árvores produzem O₂ e, para fazer isso, processam CO₂. Nós humanos, por outro lado, exalamos CO₂ e precisamos inalar O₂ para sobreviver. Isso constitui uma relação simbiótica entre nós, em um nível particular de realidade. No entanto, existem vários outros níveis de realidade nos quais outras relações se estabelecem. Ao longo da história, as árvores nos serviram de proteção contra a chuva e o sol. Sem dúvida, as árvores (juntamente com as rochas) despertaram nossa imaginação e criatividade e nos fizeram pensar no conceito de abrigo e teto para nos proteger de climas hostis. Isso constitui um nível diferente de realidade com diferentes leis e conceitos (imaginação, pensamento associativo e lateral, e criatividade).

Esse exemplo nos faz compreender que um objeto de estudo pode ser percebido de maneira diferente por sujeitos distintos, ou seja, há diferentes níveis de realidade do objeto e diferentes níveis de percepção do sujeito. Tal entendimento é de vital importância para o professor que se propõe a assumir uma postura complexa e transdisciplinar, o que dele demandará estar aberto e atento às diferentes maneiras pelas quais ele próprio e seus alunos percebem a realidade e aprendem.

Ampliando as concepções de Peirce e Lupasco sobre realidade, Nicolescu (2012, p.26) inclui, em seu conceito, os níveis individual, espiritual e cósmico da realidade e enfatiza a possibilidade da coexistência de “pares de antagônicos mutuamente exclusivos (A e não-A)” (NICOLESCU, 1999, p.32-33), sinalizando a existência do chamado terceiro incluído ou termo T. Isso significa, segundo Nicolescu (2000, p.24), que, por exemplo, algo pode ser verdadeiro (A), não verdadeiro (não-A), mas também verdadeiro e não verdadeiro (T) ao mesmo tempo, de tal modo que três realidades podem existir concomitantemente, indicando a existência de uma realidade relativa.

Nicolescu (2000, p.24) enfatiza que a lógica do terceiro incluído não é apenas uma metáfora à lógica binária clássica característica da visão disciplinar, que somente admite a existência ou da verdade absoluta ou da inverdade absoluta, ou seja, um único nível de realidade (NICOLESCU, 2013, p.19). Apesar de compreender que a intenção do termo T não é abolir a lógica binária, válida para realidades simples, como, por exemplo, o sentido de circulação de veículos, para o qual só há as possibilidades sentido proibido e permitido, o autor (NICOLESCU, 2000, p.24-25) enfatiza que o conceito de terceiro incluído trata de uma lógica da complexidade “na medida em que nos permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento”. Vemos nesse pensamento a percepção de atravessar os conhecimentos, característica da transdisciplinaridade, e a referência à complexidade, que, juntamente com os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído, compõe a simultaneidade dos três pilares da transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2000, p.12).

A relação entre objeto e sujeito representa, segundo Freire (2020, p.258), o âmago da transdisciplinaridade na medida em que o sujeito multidimensional interage com o objeto para compreender sua realidade multidimensional. Tal interação se dá em um local que Nicolescu (2010) denomina zona de não resistência, ou Terceiro Oculto, onde as nossas experiências, nossas representações imagéticas, nossa subjetividade se manifestam, e onde a construção de conhecimento se dá por meio da interação entre, através e além dos diferentes níveis de realidade do objeto e dos diferentes níveis de percepção do sujeito. Complementa a explicação afirmando que “os valores transdisciplinares não são nem objetivos nem subjetivos. São o resultado do Terceiro Oculto, que significa a interação entre a objetividade subjetiva do Objeto transdisciplinar e a subjetividade objetiva do Sujeito transdisciplinar” (NICOLESCU, 2010, p.27, tradução minha). Moraes (2019, p.146-147) esclarece:

Assim, todo conhecimento de natureza transdisciplinar, bem como os processos criativos e espirituais, procura explorar aquilo que circula entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e percepção dos sujeitos, aquilo que se encontra na ordem implicada, dobrada, escondida dentro de cada um de nós. Ou seja, trabalha aquilo que é subliminar, que habita a região em que nossos sentidos, muitas vezes, não são capazes de alcançar, de analisar, de decodificar em um primeiro momento e que requer outras dimensões humanas, como a intuição, a imaginação, a criatividade, para sua melhor compreensão, a partir de um diálogo fecundo entre razão e espiritualidade.

Ainda sobre a relação entre objeto e sujeito, Freire (2020, p.258) amplia a reflexão pelo viés da linguagem:

As relações que se estabelecem entre eles [objeto e sujeito] são complexas: imbricadas, interdependentes, tecidas junto, mutáveis, indeterminadas, caracterizadoras de uma realidade dinâmica, mutável, indeterminada, interdependente em sua dinâmica operacional e, por sua vez, constituída por níveis de materialidade distintos. Essas relações também são mediadas pela linguagem que, como vimos anteriormente, tem características sistêmico-complexas, estudadas por uma certa área do saber – Linguística Aplicada – que apresenta natureza transdisciplinar. Dessa forma, Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade parecem transitar em um território epistemológico comum.

É no território epistemológico comum vislumbrado por Freire que o estudo aqui descrito se situa. A complexidade e a transdisciplinaridade não somente representam o embasamento teórico que fundamentou minha pesquisa na área da Linguística Aplicada, como também se articulam com a metodologia da pesquisa e o curso dela objeto, apresentados adiante. A seguir, reflito sobre as contribuições dos construtos da complexidade e da transdisciplinaridade para o desenvolvimento de professores.

1.3 Desenvolvimento de professores por vias complexas e transdisciplinares

Para abrir caminhos à metamorfose da humanidade é preciso reinventar a educação, ou o que é o mesmo, avançar pela via que enlaça a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino. (MORIN; DÍAZ, 2016, p.7).

A crescente observação de que a sociedade contemporânea requer mudanças para que a vida no planeta continue sustentável exige reflexões sobre as também necessárias transformações no sistema educacional devido ao “estreito e recursivo vínculo entre educação, cidadania e política” (MORIN; DÍAZ, 2016, p.3), como aponta a epígrafe desta seção. A busca por mudanças na educação, por sua vez, exige ponderações sobre o desenvolvimento de professores, visto que a escola e a

sociedade formam, no presente, os professores que edificarão a escola e, conseqüentemente, a sociedade do futuro.

A crise global atual, acentuada pela pandemia da Covid-19¹⁵, transformando-se em “uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias” (MORIN, 2020, p.20), se reflete no contexto dos professores, que, muitas vezes, enfrentam obstáculos, tais como longas jornadas de trabalho, recursos insuficientes, ambiente de trabalho inadequado e excessivo número de alunos¹⁶. Tais obstáculos podem dificultar seu desenvolvimento e ampliação de conhecimentos em sua trajetória de educação contínua, o que, durante a pandemia, foi agravado pelas restrições causadas pelo isolamento social.

O desenvolvimento de professores não se refere exclusivamente a seu aperfeiçoamento profissional, visto que, “biologicamente falando, não dá para separar desenvolvimento humano do desenvolvimento profissional, já que o SER e o FAZER estão absolutamente co-implicados na corporeidade humana” (MORAES, 2007, p.33, grifos da autora), constatação que nos convida à reflexão sobre o autoconhecimento, partindo de uma argumentação atemporal de Paulo Freire (2020, p.39):

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas o levam a novas perguntas (grifo do autor).

¹⁵ COVID-19 é o nome dado à doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, alertas sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, China, foram feitos à Organização Mundial da Saúde (OMS), que designou a doença como uma pandemia em 11 de março de 2020. Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 31 jan. 2023.

¹⁶ Um relatório sobre o volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental, publicado pela Fundação Carlos Chagas em 2021, aponta que, no Brasil, os professores de língua estrangeira são os que têm a situação mais desfavorável: 70% lecionam em sete turmas ou mais e 39% têm mais de 300 alunos, sendo que, dos professores de língua materna, 42% têm 7 turmas ou mais e 14% têm mais de 300 alunos). Em contraste, na França os professores de língua estrangeira têm no máximo 6 turmas e um total de 210 alunos. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/11/d3e_relatorio7_volumedetrabalho_fcc_d3e_2021.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

A busca pelo conhecimento está, como ilustra Paulo Freire, na essência do ser humano, visto que “temos uma necessidade vital de situar, refletir, interrogar” (MORIN, 2015b, p.16), de conhecer sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre o mundo. Talvez seja a busca por respostas e por novas perguntas que impulsione, muitos de nós, a nos tornarmos professores e, até mesmo, a sermos eternos alunos.

Não estamos sozinhos em nossa jornada de perpétuos aprendizes, já que “toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências” (MORIN, 2005, p.282). Pineau e Galvani (2012, p.190) afirmam que o conceito de formação permanente, de Edgar Faure, “legitima as práticas de auto- e coaprendizagem”, indicando que trilhamos nosso caminho de desenvolvimento contínuo tanto sozinhos quanto em convívio com outras pessoas. Pineau (1988) considera, ainda, a influência do meio, propondo a teoria tripolar de formação, caracterizada por três polos: a autoformação, que concebe o próprio sujeito como responsável por sua formação, a heteroformação, que considera a relevância da socialização nesse processo, e a ecoformação, que denota a interferência do meio no desenvolvimento do sujeito.

Ciente das características complexas da vida e dos processos de construção de conhecimento, Freire (2009, p.20), partindo da teoria tripolar de Pineau (1988), propõe a junção de três polos, denominada auto-heteroecoformação, e explica:

Essa nomeação única, que ressalta a interconectividade e simultaneidade dos construtos que a compõem, liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam. A percepção – una e múltipla, ao mesmo tempo – evidencia a inerente complexidade que caracteriza a formação e, por isso, a relação entre suas partes (seus polos) e o todo que não se completa, gerando um processo reconhecidamente inacabável, em desenvolvimento ao longo da vida e, portanto, em permanente evolução.

Compartilho dessa percepção de que os três polos – auto, hetero e eco – se articulam de maneira indissociável em uma rede de aprendizagem na qual cada parte interfere no todo, que também retroage sobre cada elemento, alterando-os. Como exemplo, podemos considerar a construção de conhecimento que alguém decida, voluntariamente, empreender individualmente por meio da leitura de um livro. Embora possamos compreendê-la como uma situação de autoformação (em que não há uma

interação direta com o autor do livro), podemos considerar que tal aprendizagem poderá se converter em heteroformação se, por exemplo, o aprendiz tiver a oportunidade de discutir sua leitura com colegas. Terá, ainda, o potencial de reverberar como ecoformação caso o aprendiz, enxergando características do novo aprendizado em seu contexto, consiga ter *insights* sobre o novo conhecimento construído, motivado pelo meio em que vive e atua.

Ainda sobre esses três polos, Moraes (2007, p.35) ressalta que as ações de formação têm seu histórico voltado para a perspectiva dos objetos do conhecimento e das relações socioculturais em detrimento dos aspectos do sujeito. Segundo a autora,

privilegiou-se muito mais as dimensões hetero e ecoformadora a partir dos conteúdos curriculares, das técnicas, das estratégias, das organizações, da qualidade crítica da formação, do desmascaramento de processos ideológicos ocultos na prática, bem como do uso mais competente das tecnologias digitais. Muito pouca atenção foi dada aos processos autoformadores implícitos nas relações do sujeito com o objeto do conhecimento.

A autora esclarece que, ao vislumbrar a autoformação, o professor “reconhecerá os seus processos internos, os seus símbolos pessoais e culturais, as suas emoções, os seus desejos e afetos e que muito influenciam a qualidade dos processos formadores” (MORAES, 2007, p.35), o que poderá ajudá-lo a promover mudanças interiores.

Vislumbro no curso *Practice and Reflection* uma oportunidade auto-heteroecoformadora na medida em que cada participante, individual e espontaneamente, optou por trilhar um caminho de desenvolvimento pessoal e profissional, em comunhão com outros professores que compartilhavam do mesmo desejo. Motivados pelo contexto, pessoal e do curso, tiveram a oportunidade de construir conhecimentos teóricos e em língua inglesa, bem como de olhar para si próprios.

Um professor que busca trabalhar articulando sua prática docente às características complexas e transdisciplinares do mundo, entre elas as incertezas, os antagonismos, a não fragmentação, os diferentes níveis de realidade do objeto e de

percepção do sujeito, precisa, como ressalta Moraes (2008, p.212), compreender o ambiente educacional como parte de um ecossistema, possivelmente criando situações de ensino-aprendizagem que tragam prazer e acolhimento a seus alunos. Essa perspectiva de Moraes parece confirmar que é uma necessidade dos professores, em seu desenvolvimento contínuo, aprimorar os conhecimentos específicos sobre a área que lecionam, bem como os conhecimentos sobre como sua prática docente pode atender às demandas da sociedade contemporânea.

Um caminho para atingir tais objetivos em seu desenvolvimento contínuo de construção de conhecimento pode estar na complexidade e na transdisciplinaridade, e em seu potencial para contribuir com e embasar o planejamento de aulas. Aprender sobre esses construtos teóricos pode ajudar os professores na reforma de seu próprio pensamento (MORIN, 2015c), que implica na aptidão para religar saberes, contextualizar, aceitar os antagonismos e as incertezas da vida e reestabelecer a conexão entre cultura científica e cultura humanística, visto que “é crucial começar a pensar complexamente para começar a ensinar complexamente” (FREIRE, 2013, p.183).

Petraglia (2012), em sua atitude reflexiva, propõe um ponto de partida para que os professores possam aproximar tais construtos de sua prática docente por meio dos sete saberes propostos por Morin (2011a): as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Para integrar esses saberes à sua prática pedagógica, os professores precisarão ser, segundo a autora (PETRAGLIA, 2012, p.133-134), audaciosos, persistentes e dedicados. Deverão, também, encontrar brechas em seu contexto escolar para que possam “desenvolver estratégias, que não podem ser consideradas como regras ou itens de um manual, mas ações concretas que emergem da reflexão, ao passo que também as despertam” (PETRAGLIA, 2012, p.134). Observa-se a visão recursiva com a qual a autora vislumbra a possibilidade de integração dos princípios da complexidade à ação docente, ou seja, um movimento circular constante de ação-reflexão-ação que contribui com estratégias, explicadas no decorrer de seu texto, que podem culminar na consecução desse objetivo e na religação de saberes, dentre elas,

o planejamento flexível, a valorização do conflito, a autoanálise e a transdisciplinaridade.

A docência transdisciplinar é a maneira pela qual Moraes (2019, p. 147-148) compreende que os pressupostos teóricos da complexidade e da transdisciplinaridade podem se materializar na ação docente, como esclarece:

Tais pressupostos teóricos indicam que a docência transdisciplinar precisa trabalhar, simultaneamente, os múltiplos níveis de realidade existentes a partir dos diversos níveis de percepção dos sujeitos implicados. Trabalha-se, portanto, uma realidade que é multidimensional, constituída por diversos níveis fenomenológicos, complexamente entretecidos em sua dinâmica operacional e, portanto, sujeita aos imprevistos, ao inesperado e às emergências, sabendo que o acesso a cada nível de realidade se materializa a partir do nível de percepção daquele que conhece. O sujeito que conhece é também um ser multidimensional, com seu pensamento racional, empírico e técnico, nutrido pelo seu pensamento simbólico, mítico e mágico, iluminado pela sua intuição e espiritualidade. Um sujeito, em toda sua inteireza e plenitude, atuando em uma realidade complexa a ser conhecida.

Para a consecução de tais objetivos, Moraes (2019) propõe que o professor, compreendendo a importância do foco no sujeito nas situações de ensino-aprendizagem, promova o desenvolvimento humano integral, o resgate da subjetividade do sujeito e o pensamento ecologizado, capaz de “reconectar as diversas dimensões da vida, as diversas dimensões humanas, assim como os diversos saberes” (MORAES, 2019, p.152), bem como a ecologia dos saberes, que contextualiza e valoriza o conhecimento científico, a sabedoria e a intuição. Deve, também, estar atento à complexidade da condição humana, bem como ao corpo, às emoções e aos sentimentos, tanto seus quanto de seus alunos, privilegiando não somente a inteligência cognitiva, mas também a sensibilidade e a subjetividade de seus alunos.

Especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento de professores de inglês, as características complexas da vida se evidenciam também na linguagem, visto que, como enfatiza Leffa (2006, p.28), aprender um idioma constitui um fenômeno duplamente complexo, já que, por um lado, há relações internas dos elementos da língua (fonológicos, morfológicos, sintáticos etc.) e, por outro, há relações externas entre os sistemas linguístico, social e cultural. Ainda que busquemos novas formas de ensinar e aprender de modo que as situações de ensino-

aprendizagem de inglês se aproximem das características complexas da vida, precisamos lembrar que nossos alunos poderão ampliar suas oportunidades como cidadãos planetários se desenvolverem sua proficiência no idioma estrangeiro. Por isso, é necessário o empenho para que “ensinemos inglês para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica muitas vezes fantasiada que o acompanha” (RAJAGOPALAN, 2013, p.159), para o que a prática da língua em uso pode contribuir. Para que seja possível conduzir seu aluno à proficiência linguística, o professor de inglês precisa desenvolver a sua própria, o que pode demandar tempo, como esclarece Leffa (2016a, p.81-82):

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência, tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Leffa parece compartilhar da compreensão de Celani (2008, p.30) de que o professor de línguas é um educador e não apenas um profissional com conhecimento técnico específico que favorece a aprendizagem do idioma de seus alunos. Como educador, ele não somente precisará se aprimorar no idioma a fim de melhorar a mediação da construção de conhecimentos em língua inglesa, mas também ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos para encontrar formas de contribuir para que seu aluno utilize esses conhecimentos em um mundo globalizado complexo, além de ajudá-lo a “reconhecer-se como pessoa, descobrir seus talentos e competências, sua criatividade e sensibilidade, tendo flexibilidade estrutural em relação ao processo de construção de conhecimento” (MORAES, 2008, p.213).

As iniciativas auto-heteroecoformativas, além de objetivar à construção de conhecimentos específicos, podem auxiliar no desenvolvimento docente de modo a fornecer caminhos de atuação por vias transdisciplinares e complexas. Um referencial para *design* de cursos fundamentado na complexidade e na transdisciplinaridade pode ser uma alternativa que atenda a essa demanda, como o que utilizei para o curso

Practice and Reflection, o *design* educacional complexo (FREIRE, 2013), descrito a seguir.

1.4 *Design* educacional complexo (DEC)

Cabe-nos criar caminhos e oportunidades para conectar e reconectar, de várias formas, conteúdos de áreas diversas, de modo que nossas ações educacionais possam preencher as necessidades e expectativas de alunos e professores, transcendendo demarcações teórico-práticas, a princípio, exclusivas e irremovíveis, para construir saberes que vão além dos limites do que já é conhecido e demarcado (FREIRE; SÁ, 2020, p.91).

Implementar mudanças que busquem aproximar as aulas de inglês das necessidades dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade requer que se encontrem novos caminhos para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem. Uma alternativa pode estar na adoção de um referencial de *design* que tenha como foco o ser humano e a experiência de aprendizagem, e que possibilite o desenvolvimento de “um projeto educativo e, não, a entrega de um serviço ou produto” (FREIRE; SÁ, 2020, p.100), caracterizando-se, portanto, como educacional.

Tendo essas como premissas, utilizei o *design* educacional complexo (DEC), idealizado por Freire (2013), para o desenho da experiência de aprendizagem descrita nesta tese. Trata-se de um referencial de *design* pautado na complexidade e que vislumbra a construção de conhecimento transdisciplinar, favorecendo a criação de cursos que reverberem as características e necessidades de um mundo complexo. Além disso, o DEC possibilita o “desenvolvimento de projetos educacionais nos quais a colaboração e as relações humanas sejam elementos centrais do processo educativo, rompendo com a fragmentação e a simplificação dos processos educacionais” (SÁ, 2022, p.63), o que pode favorecer a construção de conhecimento pertinente.

Freire (2013) concebe o DEC com a finalidade de disponibilizar a professores uma alternativa para a criação de cursos que contemplem as características complexas do mundo contemporâneo, isto é, que considerem a epistemologia e os

princípios operadores da complexidade em seu desenho e execução, aproximando as experiências de aprendizagem da realidade, bem como das necessidades, interesses e expectativas de alunos e professores. Essa aproximação possibilita uma parceria entre professor e alunos, “de modo que possam, juntos, criar um curso não linear e não fragmentado que ofereça oportunidades genuínas para a (re)conexão de conteúdos de maneiras variadas e imprevisíveis” (FREIRE, 2013, p.176, tradução minha)¹⁷. Freire e Sá (2020, p.90) enfatizam a importância de se buscar alternativas para as práticas educacionais, ainda hoje muitas vezes pautadas na fragmentação e linearidade características do paradigma newtoniano-cartesiano, argumentando que:

Constatando a supremacia de uma postura paradigmática que se revela distante da vida contemporânea e cada vez mais defasada, gerando incertezas que levam o sistema educacional a uma crise sem precedentes, torna-se necessária uma mudança, uma reforma – do pensamento e na educação –, da qual emergja uma concepção inédita de construção do conhecimento; uma percepção de saberes *tecidos em conjunto*; que articule, sistemicamente, as partes ao todo e o todo às partes; que considere a complementaridade existente no diálogo de determinados opostos; que compreenda a circularidade e recursividade dos processos que vinculam produtor e produto em um movimento hermenêutico de construção e expansão; e que assuma *crises e incertezas* como perspectivas constituintes de um mundo que se constrói e reconstrói a cada dia, todos os dias (grifos das autoras).

Partindo dessa compreensão de mundo e de educação pelas lentes do pensamento complexo, Freire (2013) encontra na complexidade um caminho para conceber uma proposta de *design* educacional. A autora propõe o DEC como uma alternativa que possibilite operacionalizar o pensamento complexo no desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem que contribuam para a construção de conhecimento que, potencialmente, ajude os aprendizes a lidarem com as demandas complexas da contemporaneidade.

O DEC foi idealizado como educacional (e não instrucional), pois “visa formar o ser humano integral, para a realidade local e global em que vive, mais do que para

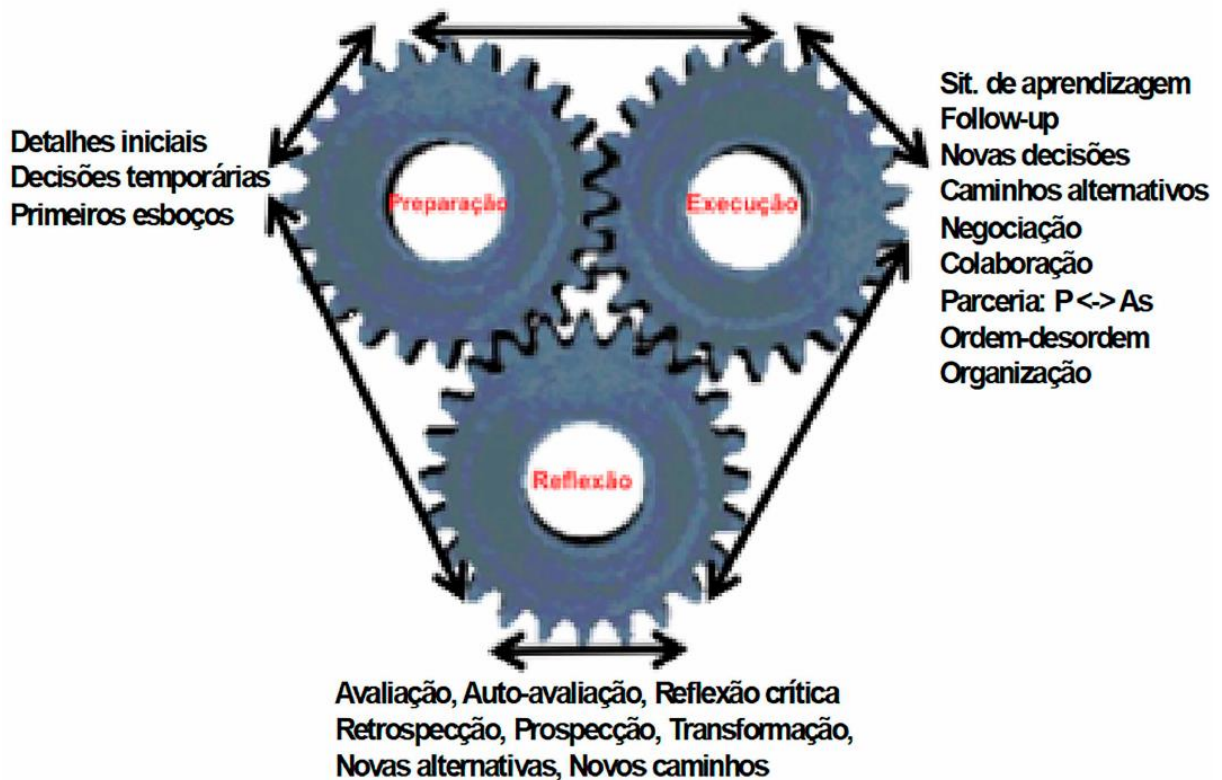
¹⁷ No original, “so that they can together create a non-linear, non-fragmented course that offers unique opportunities to (re-)connect contents in various and unpredictable ways”.

uma disciplina ou área de especialidade” (FREIRE; SÁ, 2020, p.93). As autoras esclarecem:

Propositalmente denominado *educacional* (não instrucional), o DEC contempla, ao mesmo tempo, o *ser*, o *saber* e, sobretudo, o *saber fazer*, abordando um conteúdo refletido, reflexivo, articulado e negociado por alunos e professores, almejando atender às necessidades e expectativas de ambos – o que evidencia sua natureza customizada, predominantemente (grifos das autoras).

Tal objetivo confere ao DEC as características complexas e transdisciplinares que assumi como essenciais para o desenvolvimento do *Practice and Reflection*. A reflexão e articulação de conteúdo negociada entre professor e alunos, bem como a busca por refletir características complexas da vida a fim de construir saberes transdisciplinares, parecem ter reverberado no curso, descrito adiante. Desenhado com o embasamento do DEC, tratou-se de um curso aberto, com objetivos iniciais previamente definidos, e coconstruído a partir das observações em sua realização, bem como da participação, negociação e feedback dos alunos. Esse movimento recursivo caracteriza o DEC e seus três construtos, *Preparação, Execução e Reflexão*, cuja interconexão e complementariedade “procuram, primeiramente, considerar os elementos previsíveis do desenho de um curso, não negligenciando, contudo, que a imprevisibilidade permanece em sua zona periférica” (FREIRE; SÁ, 2020, p.93). A figura a seguir busca representar o movimento circular com o qual o DEC propõe que um curso seja desenhado, indicando sua não linearidade:

Figura 1: DEC: construtos e conexões



Fonte: Freire (2013, apud FREIRE; SÁ, 2020, p.96).

A *Preparação* (FREIRE, 2013, p.179) tem por objetivo auxiliar o professor a identificar as necessidades, perfil, preferências, expectativas e experiências anteriores do aluno. Freire ressalta que não se deve desconsiderar esses elementos em relação à realidade do professor, visto que, segundo o DEC, professor e aluno estabelecem uma parceria na criação e desenvolvimento de toda situação de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento. Além das identificações iniciais mencionadas, é também na *Preparação* que o professor definirá os objetivos, o conteúdo e o cronograma do curso, bem como seu contexto, incluindo duração, materiais e recursos. Identificará, também, as “possíveis articulações interdisciplinares e transdisciplinares” (FREIRE; SÁ, 2020, p.93) que se estabelecerão durante a realização das atividades planejadas.

Após a definição desses aspectos na *Preparação*, o professor esboça a estrutura do curso, planejando as atividades a serem realizadas e as sequências

possíveis para sua realização. Exceto no que diz respeito à atividade inicial, que o professor precisa determinar para começar a primeira aula, a estrutura do curso não é estanque já que se trata de um curso com características abertas a serem negociadas com os alunos durante sua realização. Entretanto, o professor precisa planejar, na medida do possível, um esboço inicial que considere, com base no perfil dos alunos e no contexto de realização do curso, prováveis “conexões, reconexões, rupturas, e situações potenciais de ordem e desordem, bem como possíveis formas de contorná-las” (FREIRE; SÁ, 2020, p.94).

A realização do curso se dá na *Execução*. Freire (2013, p.180) sugere que o professor, sempre que possível, negocie com os alunos a estrutura planejada para as aulas. Pode, ao começar o curso, apresentar aos alunos a estrutura e o programa iniciais, negociando-os com eles. Observando a participação dos alunos, o professor define a sequência na qual as próximas atividades, planejadas previamente, acontecem e a necessidade de possíveis novos desenvolvimentos, ou seja, novas preparações, o que acontece durante toda a realização do curso. Isso revela a estrita conexão entre a *Preparação* e a *Execução*, o que possibilita ao professor fazer um movimento “de idas-e-vindas entre as duas, tomando decisões pontuais, solucionando rupturas ou situações imprevisíveis”, em um movimento circular no qual “a *Preparação* prevê a *Execução* e a *Execução* retoma a *Preparação*” (FREIRE; SÁ, 2020, p.94-95, grifos das autoras). As autoras salientam que o professor precisa acompanhar o desenvolvimento do curso tanto como processo quanto como produto, o que exige que ele reflita sobre cada aula e sobre o desenho do curso como um todo. Deve, também, fazer ponderações sobre a construção de conhecimentos e a consecução dos objetivos de cada aula e do curso.

As observações feitas na *Execução* sobre a implementação das atividades planejadas durante a *Preparação* servem como insumo à *Reflexão*, que, assim, se articula às demais fases. Embora a *Reflexão* também aconteça durante a *Preparação* e a *Execução*, ela é apresentada por Freire (2013, p.180), didaticamente, como uma terceira fase para caracterizar um momento no qual o professor pode fazer, mais pontualmente, uma reflexão crítica sobre o curso, aprender com ela, e se preparar para desenvolver e ministrar outros cursos complexos.

A adoção do DEC “como referencial de *design* centrado nas relações complexas entre sujeitos, conteúdos, ambiente e recursos, e em retroações nas ações desempenhadas” (FREIRE; SÁ, 2020, p.104) tem o potencial de motivar a participação ativa de professores e alunos, como esclareço no capítulo 3 após apresentar a metodologia da pesquisa a seguir.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (MOITA LOPES, 2006, p.85).

Fazer pesquisa para entender e construir a vida social me parece uma maneira, ao mesmo tempo, simples e complexa de definir nosso desejo de investigar fenômenos da experiência humana. Simples porque tira a pesquisa do lócus puramente acadêmico, conectando-a à realidade cotidiana; complexa porque tentar compreender a vida social parece ser uma busca infinita, já que as possíveis respostas às investigações dessa natureza são provisórias devido às imprevisibilidades da vida.

A pesquisa qualitativa aqui descrita se insere no campo da Linguística Aplicada sobretudo por ter, como fenômeno, um curso de desenvolvimento de professores de inglês, mas também devido a suas características complexas e transdisciplinares. Como enfatiza Celani (2017, p.10), a Linguística Aplicada é uma área transdisciplinar do conhecimento que “levanta problemas, vê unidade na diversidade e coexiste em um estado de interação dinâmica, de fecundação recíproca, estabelecendo um efeito sinérgico, tendo a linguagem na base”. Da mesma forma o faz a abordagem metodológica escolhida.

Neste capítulo, detalho a metodologia da pesquisa, começando pelas particularidades da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa – AHFC (FREIRE, 2010, 2012, 2017) e os motivos de sua escolha para uma investigação na área de Linguística Aplicada. Explico, também, as características da abordagem que lhe conferem um caráter complexo, articulando-se à fundamentação teórica do estudo. Descrevo, em seguida, o contexto da pesquisa no que tange sua ambientação e participantes, bem como aos instrumentos utilizados para a geração e registro dos textos. Ao final, apresento os procedimentos para a interpretação dos textos na busca pela compreensão da essência do fenômeno em foco.

2.1 Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC)

Como pesquisadora em Linguística Aplicada, área do conhecimento que tem “como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p.102), encontrei na AHFC o embasamento metodológico necessário para investigar, descrever e interpretar, pela perspectiva dos participantes, o fenômeno *vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade*, no intuito de compreender a sua essência e os construtos que lhe conferem identidade. Isso se justifica pelo fato de que a abordagem orienta para que a investigação de fenômenos da experiência humana seja feita por meio da linguagem, que se faz, no caso da AHFC, pela interpretação de textos escritos produzidos pelos participantes da pesquisa em sua descrição do fenômeno experienciado. Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, o que também a torna pertinente à pesquisa em Linguística Aplicada, visto que essa “no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa” (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Entendendo que pesquisas dessa natureza buscam a complementariedade entre objetividade e subjetividade, a AHFC, segundo Freire (2012, p.182), salienta a relevância de procedimentos que associem as características objetivas conferidas pela teoria e metodologia que fundamentam a pesquisa às propriedades subjetivas da interpretação feita pelo pesquisador. Esse, segundo a autora (FREIRE, p.183) ao recorrer a Dilthey, deve entender o significado das experiências vividas e refletir sobre as conexões entre experiências passadas e recentes. Freire (1998, p.52) enfatiza também o entendimento sobre essas conexões por meio do contínuo experiencial de Dewey (1976, p.26), que considera que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes”.

O vínculo entre a AHFC e a Linguística Aplicada está presente na conceituação de Freire (2012, p. 194), que destaca que os textos produzidos pelos participantes,

por meio dos instrumentos da pesquisa, são a base para a interpretação feita pelo pesquisador, em sua busca por compreender o fenômeno investigado:

A abordagem hermenêutico-fenomenológica [complexa]¹⁸ configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa, que visa descrever detalhadamente e interpretar fenômenos da experiência humana, objetivando aproximar-se de sua essência, por meio da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos [complexos] que os caracterizam e lhes dão identidade. Embasa seus procedimentos interpretativos em *textos* que registram a(s) vivência(s) do fenômeno em foco, os quais são preservados, se escritos, ou transcritos, se orais.

A partir da explicação acima, também percebemos que a denominação da abordagem em si indica a compreensão da autora sobre a possibilidade de articular os construtos de duas correntes filosóficas, a hermenêutica e a fenomenologia, em uma metodologia de pesquisa. Embasada em Husserl, Schultz & Luckmann e van Manen, a autora (FREIRE, 2010, p.20) explicita que:

A fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que o vivenciam, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem. A fenomenologia busca um entendimento mais profundo das experiências cotidianas, preocupando-se com a forma como são imediatamente percebidas, ao invés de conceituá-las e/ou categorizá-las previamente.

Para dar conta do aspecto interpretativo da pesquisa, Freire (2012, p. 185) recorre a Hermann para definir hermenêutica e afirmar que:

Hermenêutica é a arte de compreender, decorrente do nosso modo de estar no mundo e seu problema central é a interpretação, a produção de sentido e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, procurando tornar algo compreensível, por meio do desvelamento do significado mais profundo, subjacente ao sentido literal. Segundo a autora (Hermann, 2002, p.16), a hermenêutica corresponde a uma maneira de filosofar característica

¹⁸ Antes denominada *abordagem hermenêutico-fenomenológica*, Freire (2017, p.178-179) a renomeia como *abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa* ao compreender a natureza complexa sempre existente na abordagem. A alteração no nome refere-se, portanto, ao reconhecimento do viés complexo que sempre caracterizou essa vertente metodológica.

do século XX, que tematiza a compreensão da experiência humana no mundo.

Devido à busca hermenêutica por revelar significados mais profundos, um pesquisador que tenha a AHFC como embasamento metodológico não pode se deter, somente, ao sentido literal das palavras utilizadas pelos participantes da pesquisa. Contudo, a partir dessa observação, deve empreender um mergulho interpretativo (FREIRE, 2010, p.24), proporcionado pela realização das seguintes rotinas:

Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação de textos

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
CICLO DE VALIDAÇÃO				
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: Freire (2010, p.25).

O quadro nos mostra os três elementos do processo interpretativo segundo a AHFC: *textualização*, *tematização* e *ciclo de validação*.

Textualização é definida por Freire (2010, p.21) como “o registro escrito de manifestações de um fenômeno da experiência humana”. Isso significa que as respostas dos participantes aos instrumentos da pesquisa podem ser por eles redigidas ou apresentadas oralmente e/ou gravadas para transcrição pelo pesquisador. A autora (FREIRE, 2012, p.187) compartilha do entendimento de

Ricoeur de que um texto escrito permite sua interpretação e reinterpretação posterior por meio de releituras interpretativas futuras.

Tematização refere-se ao processo de interpretar e reinterpretar o texto até que emergjam os *temas*, construtos que revelam a essência do fenômeno investigado. Isso se operacionaliza por meio dos procedimentos denominados *refinamento* e *ressignificação*, identificados no Quadro 1. Segundo Freire (2012, p.192), no refinamento, as unidades de significado identificadas e continuamente interpretadas são cruzadas, confrontadas, confirmadas ou descartadas. Esse movimento evidencia uma das características complexas da AHFC, os traços sistêmicos dos princípios hologramático e recursivo, que vislumbra a possibilidade de se “enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimento” (MORIN, 2015a, p.75), ou seja, em um movimento de ir e vir, do qual emergem sentidos. Dessa forma, observar uma unidade de significado isoladamente (parte) pode contribuir para a interpretação do fenômeno (todo), assim como a observação desse pode auxiliar na descoberta de unidades de significado.

As setas no Quadro 1 indicam o movimento de vai e vem ao texto original, desde o surgimento das primeiras unidades de significado que, refinadas e ressignificadas, permitem trilhar o caminho interpretativo que conduz aos temas. Esse movimento circular, denominado *ciclo de validação*, enfatiza outra característica complexa da AHFC, a recursividade, na medida em que “evoca o caminho, circular e recursivo, que parte do conhecimento prévio para o novo e a ele volta sempre que necessário se expandir” (FREIRE, 2017, p.181).

Seguindo esses processos e procedimentos de interpretação de textos propostos pela abordagem, o pesquisador chega aos temas, às menores unidades de significado, representadas por substantivos que capturam e sintetizam os construtos que compõem a essência do fenômeno, revelando sua identidade. A autora (FREIRE, 2017, p.178-179) elucida o porquê da escolha por substantivos:

Entendo que o substantivo, por seu caráter nomeador e “intransitivo”, seja a representação mais apropriada para um tema, pois será a última redução possível, a unidade mais refinada e a que melhor expressa a ressignificação desejada. Em outras palavras, o tema é uno na materialização de sua nomeação, mas múltiplo em sua significação, uma vez que representa o

refinamento de várias unidades de significado, identificadas ao longo de todo um processo interpretativo (grifo da autora).

É importante ressaltar que, por não buscar dispor a percepção dos participantes da pesquisa em categorias previamente definidas, a AHFC traz um caráter complexo de imprevisibilidade e incerteza à interpretação hermenêutica que o pesquisador realiza a partir da descrição fenomenológica feita pelo participante da pesquisa em seu texto. Isso significa que o pesquisador procura ter uma postura, na medida do possível, imparcial em relação ao processo interpretativo, estando aberto para a forma como o fenômeno se manifesta nas várias percepções dos participantes. Dessa maneira, um tema pode vir a ser confirmado como um substantivo encontrado no texto original do participante, ou um substantivo que se revele por meio das ressignificações feitas pelo pesquisador. Apresento, a seguir, o contexto da pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

Fazer pesquisa impõe uma série de desafios a qualquer pesquisador. Além do trabalho árduo, há a necessidade do enfrentamento de incertezas e imprevisibilidades, características presentes no ambiente acadêmico, frutos do mundo complexo em que vivemos. Ter feito a pesquisa em meio a uma crise histórica representou um obstáculo adicional. Embora a humanidade já houvesse vivido outras pandemias, percebe-se que as consequências da Covid-19 levaram a uma megacrise global por envolver as esferas política, econômica, social, ecológica e planetária, evidenciando que tudo é tecido em conjunto em suas interações, interligações e incertezas (MORIN, 2020, p.20).

Diante desse cenário, em meio à insegurança e ao medo causados pela pandemia e pela imposição de distanciamento social, surgiu a incerteza sobre a viabilidade da pesquisa, sobretudo devido à dúvida se haveria professores interessados em participar diante de tais dificuldades. O súbito deslocamento para o ambiente remoto trouxe desafios para os professores, que também tiveram que

conviver com a insegurança, o medo e as desigualdades sociais, muitas vezes evidenciadas na realidade de seus alunos, pela falta de acesso à internet e a dispositivos de tecnologia digital, dentre tantos outros desafios.

Por essa razão, a pandemia da Covid-19 aparece como pano de fundo do contexto da pesquisa, apresentado neste capítulo. Nele, detalho a ambientação do curso *Practice and Reflection* e o perfil de seus participantes, com o intuito de contribuir para a compreensão da descrição (Capítulo 3) e interpretação (Capítulo 4) do fenômeno investigado.

2.2.1 Ambientação

Previsto para o ambiente presencial no projeto inicial, devido à continuidade do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o curso *Practice and Reflection* precisou ser realizado remotamente e estruturado da seguinte forma:

- Componente *Practice*: ambientado no *WhatsApp*, possibilitou a prática assíncrona da língua inglesa por meio de atividades de uso do idioma em postagens de mensagens de texto e voz, promovendo a produção oral e escrita, e a compreensão oral e escrita;
- Componente *Reflection*: ambientado no *Google Meet*, em encontros síncronos de 2 horas, possibilitou a reflexão, em língua portuguesa, sobre as atividades de prática da língua inglesa, os conceitos teóricos que fundamentaram seu desenvolvimento, bem como sobre a prática docente dos participantes. Os encontros foram gravados e transcritos para geração de textos para interpretação.

Enquanto o *WhatsApp* representou uma forma diferenciada de prática da língua inglesa se comparada a uma vivência presencial, o *Google Meet* se constituiu em um

lócus digital para a realização de reuniões com características semelhantes a uma discussão presencial, sendo os problemas de conexão de internet e falta de energia elétrica experienciados por alguns participantes comparáveis a possíveis dificuldades de acesso a um ambiente presencial.

O *Practice and Reflection* foi oferecido gratuitamente por intermédio do projeto *Ciclos de Formação de Educadores*¹⁹, promovido pelo Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq, LAEL-PUC/SP), coordenado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire. Sua divulgação foi feita no site do Grupo de Pesquisa e compartilhada por seus membros em suas redes de contato, incluindo algumas com acesso direto a professores da rede pública, estendendo-se a professores que atuavam desde o ensino infantil até o ensino superior e em escola de idiomas, embora eu pretendesse priorizar a participação de profissionais da rede pública por entender que essa seria uma maneira de ampliar o alcance do projeto, visto que esses professores geralmente ministram aulas a um maior número de alunos. Além de informações gerais sobre o curso, como duração, objetivo geral e público-alvo, a comunicação incluía um *link* de formulário do *Google* (Apêndice 1) no qual os professores puderam registrar seu interesse em participar, sujeito a confirmação por e-mail, e obter informações sobre as regras de participação, bem como os objetivos detalhados do curso.

Devido ao fato de termos um número limitado de vagas e de 31 dos 42 professores que registraram interesse terem ficado em lista de espera, decidimos oferecer uma segunda turma para atender a um maior número de participantes, descritos a seguir.

¹⁹ Trata-se de um projeto de pesquisa que visa contribuir para a auto-heteroecoformação docente, oferecendo situações de ensino-aprendizagem que promovam a (re-)ligação de saberes por meio de propostas que articulem teoria e prática. O componente teórico tem ênfase na epistemologia da complexidade (Morin, 2005, 2015; Moraes, 2008; Mariotti, 2010), transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999, 2000; Moraes, 2008, 2019), auto-heteroecoformação docente (Freire, 2009, Freire & Leffa, 2013), *design* educacional complexo (Freire, 2013; Freire & Sá, 2020), entre outros. O componente prático, fundamentado pelo teórico, volta-se a propostas relacionadas à preparação de materiais didáticos, desenvolvimento e oferta de cursos e oficinas, entre outras. Mais detalhes do projeto em: <http://lattes.cnpq.br/3673007161789295>. Acesso em: 24 abr. 2023.

2.2.2 Participantes

A pandemia também evidenciou uma característica dialógica de nosso mundo complexo na medida em que “nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre” (MORIN, 2020, p.21). Isolados, os participantes do curso *Practice and Reflection* se abriram para partilhar uma experiência nova, para conviver e aprender com pessoas que não conheciam. Essa possibilidade de convivência foi observada por uma participante, que achou interessante perceber que, “apesar de estarmos vivendo muito distantes um do outro, a nossa realidade enquanto professores é muito parecida” (Vivian²⁰, turma 1, relato encontro *Google Meet*). Distantes fisicamente, mas próximos no ambiente digital; diferentes em nosso contexto pessoal, mas semelhantes em nossa realidade profissional. Minha percepção é que estávamos todos compartilhando as tristezas da pandemia, alegres por estarmos sobrevivendo a ela e aproveitando-a para nos desenvolvermos.

Dos 42 professores que registraram interesse em participar do curso, convidei para a primeira turma os 16 primeiros inscritos que atuavam em escolas da rede pública, público-alvo prioritário do projeto.

Um total de 11 docentes, um professor e dez professoras, entre 20 e 59 anos, confirmaram sua inscrição respondendo ao questionário prévio (Apêndice 2), que possibilitou a identificação do perfil dos participantes, ilustrado no Quadro 2 a seguir:

²⁰ Todos os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Todos os procedimentos de ética foram cumpridos e aprovados conforme parecer de número 5.266.600 do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP, Campus Monte Alegre.

Quadro 2: Perfil dos participantes do *Practice and Reflection*, turma 1

Nome	Residência	Faixa etária	Nível superior	Inglês além da graduação	Anos no magistério	Atuação no momento
Alda	Imbituba SC	40-49	pós lato sensu graduação Letras	não	15	escola estadual
Beatriz	S. J. Campos SP	30-39	mestrado graduação Letras	Escola de idiomas e intercâmbio	13	escola estadual
Claudia	São Paulo SP	30-39	graduação Letras	não	10	escola estadual
Denise	Guarulhos SP	20-29	graduação Letras e Pedagogia	escola de idiomas e intercâmbio	6	escola estadual e particular
Fátima	Esperança PB	40-49	pós lato sensu graduação Letras	extensão e escola de idiomas	22	escola estadual e municipal
Joice	São Paulo SP	30-39	graduação Letras	escola de idiomas	7	escola estadual
Júlio	São Paulo SP	30-39	graduação Letras	não	5	escola municipal
Luciana	Florianópolis SC	50-59	mestrado graduação Letras	escola de idiomas	30	escola municipal
Marcia	São Gonçalo RJ	30-39	graduação Letras	escola de idiomas	17	escola municipal
Paula	Rio de Janeiro RJ	30-39	graduação Letras	escola idiomas e particular	10	escola municipal
Vivian	Santana AP	20-29	mestrado graduação Letras	escola de idiomas	5	escola estadual

Fonte: A autora.

Todos os 11 participantes dessa primeira turma eram graduados em Letras e cinco tinham pós-graduação; alguns professores eram muito experientes e outros, menos. O fato de ter sido realizado na modalidade remota proporcionou maior oportunidade de acesso e diversidade na interação entre os participantes, residentes em diversas cidades do Brasil.

Para a segunda turma, convidei os professores que haviam registrado interesse e que não haviam sido chamados para a primeira. Entretanto, como somente dois responderam ao e-mail confirmando disponibilidade para as novas datas, decidi convidar os participantes de um outro curso oferecido pelos *Ciclos de Formação de Educadores*, cujo término se daria antes do início da segunda turma do *Practice and Reflection*.

Como mostra o Quadro 3 a seguir, essa segunda turma contou com dez participantes, nove professoras e um professor, entre 20 e 59 anos, majoritariamente graduados em Letras, uma mescla de docentes da rede pública, privada e de escolas de idiomas, bem como de professores pouco e muito experientes. Embora oito

participantes fossem residentes na Grande São Paulo, havia dois professores de dois outros estados:

Quadro 3: Perfil dos participantes do Practice and Reflection, turma 2

Nome	Residência	Faixa etária	Nível superior	Inglês além da graduação	Anos no magistério	Atuação no momento
Amelia	São Paulo SP	50-59	graduação Letras	não	12	diretoria de ensino
Beth	Santo André SP	40-49	pós lato sensu graduação Letras	escola idiomas e intercâmbio	26	escola idiomas
Cristina	Santo André SP	30-39	mestrado graduação Letras	escola idiomas e intercâmbio	17	escola idiomas
Jessica	Santo André SP	40-49	mestranda graduação Pedagogia	escola idiomas	20	escola idiomas
Mariana	São Paulo SP	50-59	graduação Língua e Literatura	autodidata e escola idiomas	32	escola municipal
Pedro	Ilha Itamaracá PE	20-29	graduando Letras	autodidata e reciclagens	6	escola particular
Silvia	São Paulo SP	40-49	graduação Letras	escola idiomas	1	escola idiomas
Sonia	Cotia SP	20-29	graduação Administração	sim	6	professora particular
Tabata	Florianópolis SC	30-39	graduação Letras Espanhol	escola idiomas e disciplinas	6	escola particular
Vera	São Paulo SP	50-59	pós lato sensu graduação Letras	não	15	escola estadual

Fonte: A autora.

Ainda que o nível de proficiência em inglês não tenha sido um requisito para participação, a divulgação do curso incluiu a informação de que o participante iria praticar a língua inglesa no *WhatsApp* por meio da realização de atividades de uso do idioma (produção oral e escrita, compreensão oral e escrita), o que pressupunha que precisaria ter não somente conhecimentos teóricos em língua inglesa, mas conseguir se comunicar por meio dela. Entretanto, o questionário prévio solicitava ao professor que descrevesse “o inglês que falo e uso” a fim de contribuir para a identificação do perfil dos participantes. A escolha por não determinar o nível de proficiência exigido para participação se deveu ao fato de que, além de ser uma oportunidade mais inclusiva, a característica aberta do curso possibilitaria que as atividades fossem desenhadas de acordo com a necessidades e interesses dos participantes. Apesar de se caracterizar como uma pergunta aberta, alguns participantes o descreveram como *bem básico, básico, intermediário, avançado, fluente*, enquanto outros deram mais detalhes, inclusive de percurso, tal como: “Muito do que aprendi foi na escola, ainda

que tenha aprimorado e adquirido fluência através do contato e prática diária. Muitas vezes, encontro buracos e preciso retomar o estudo (consequência de não ter estruturado com ensino regular)” (Júlio, turma 1, questionário prévio).

Como professora-pesquisadora, tive uma atuação ativa no curso, não somente quanto a seu *design* e execução, mas também praticando inglês e refletindo sobre as atividades realizadas e as teorias que fundamentaram seu desenvolvimento. No entanto, não me incluo como participante da pesquisa e não gerei textos a serem interpretados, registros essenciais à interpretação que foram produzidos pelos participantes por meio de suas respostas aos instrumentos da pesquisa, apresentados a seguir.

2.3 Instrumentos de geração e registro de textos

A escolha dos instrumentos da pesquisa tem grande importância para uma pesquisa segundo a AHFC, visto que é a partir dos textos gerados pelos participantes que o pesquisador fará sua interpretação. Em tal abordagem, o pesquisador tem liberdade para escolher os instrumentos de acordo com o contexto da pesquisa e o fenômeno investigado, tais como questionários, gravações em áudio e vídeo, diários reflexivos, entrevistas, narrativas, entre outros (FREIRE, 2012, p.190). Tais instrumentos se assemelham a outros utilizados em pesquisas qualitativas, sendo importante destacar que, apesar de não ter sido utilizado nesta pesquisa, a AHFC possui um instrumento próprio, a conversa hermenêutica. Esse instrumento é definido por Freire (2012, p.191) como um “diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua e na construção conjunta de significados”.

Para esta pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos²¹ para geração e registro de textos: relatos escritos e orais, e questionário. Criei também dois instrumentos de

²¹ Todos os instrumentos de geração e registro de textos foram por mim elaborados em língua portuguesa e respondidos pelos participantes no mesmo idioma.

apoio para a pesquisa, um questionário prévio e um diário reflexivo (da pesquisadora), que não foram tematizados, embora tenham contribuído para a interpretação e para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma vez que o curso foi desenvolvido e executado com o embasamento do *design educacional complexo* (DEC), utilizei o questionário prévio tanto para obter informações sobre o perfil dos participantes, quanto para buscar sua autorreflexão sobre o professor que acreditava ser, o nível de inglês que entendia ter, de que maneira preparava suas aulas, o embasamento teórico que possuía, e o professor que gostaria de ser. Esse levantamento não buscou responder à pergunta da pesquisa, mas sim identificar as prováveis necessidades, interesses e conhecimentos dos participantes, informações essas que serviram de entrada para a fase *Preparação* do DEC.

No diário reflexivo, registrei os acontecimentos no decorrer da pesquisa, tanto procedimentos, data e mensagem de envio de convites e confirmações por e-mail, quanto percepções e sentimentos, como, por exemplo, quando registrei meu desapontamento pela diminuição da participação na primeira turma. Essas reflexões também contribuíram para que eu reestruturasse o curso para a segunda turma.

Os textos que utilizei para a interpretação do fenômeno foram gerados a partir de relatos escritos e orais e de respostas escritas no questionário final (Apêndice 3). Os relatos orais sobre a vivência no componente *Reflection* foram feitos nos encontros síncronos, que foram gravados e transcritos. Os relatos da vivência no componente *Practice* foram inicialmente redigidos em formulários *Google*. Contudo, ao observar que as respostas escritas foram muito suscintas ou inexistentes, a partir da terceira semana da primeira turma, optei por utilizar o *WhatsApp* para tal entrega, enviando a seguinte mensagem privada para cada participante:

*Oi, [nome do participante]. Por favor responda, em português por mensagem de texto ou áudio, à seguinte pergunta com o máximo de detalhes possível: **Conte como foi sua vivência no curso esta semana.** Muito obrigada.*

A opção via *WhatsApp* gerou mais respostas, tanto escritas quanto orais, sendo as segundas transcritas para tematização, e, por essa razão, mantive tal mudança de percurso para a segunda turma do curso.

Todos os textos gerados pelos instrumentos da pesquisa foram por mim interpretados segundo os procedimentos definidos pela AHFC, detalhados a seguir.

2.4 Procedimentos de interpretação de textos

Em minha busca por investigar, descrever e interpretar, pela perspectiva dos participantes, um fenômeno da experiência humana com o objetivo de compreender sua essência, como propõe a AHFC (FREIRE, 2010, p.23), interpretei as respostas dos participantes aos instrumentos da pesquisa sempre tendo no horizonte o fenômeno investigado, ou seja, *vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade*.

Seguindo as rotinas de organização e interpretação de textos, como mostra o Quadro 1 apresentado na seção 2.1, iniciei pelo processo de textualização, transcrevendo os áudios dos participantes que optaram por responder aos relatos do componente *Practice* por mensagem de áudio enviada por *WhatsApp*. Em seguida, transcrevi as respostas aos relatos do componente *Reflection* a partir das gravações dos encontros realizados no *Google Meet*.

Após a textualização, organizei as respostas em planilhas eletrônicas, que permitiram, a meu ver, maior agilidade na leitura dos diversos textos. Passei, então, à tematização, que “compreende as inúmeras leituras do material resultante da textualização das experiências vividas e a identificação de unidades menores – *unidades de significado* –, destacadas em virtude dos sentidos que contêm e revelam” (FREIRE, 2012, p.192, grifos da autora).

Em uma primeira etapa de refinamento, busquei identificar unidades de significado iniciais, ou seja, aquelas “mais claramente perceptíveis” (FREIRE, 2010,

p.25). Para esse procedimento, mantive, na primeira coluna da planilha, o texto original como referência, e o reconstituí, na segunda, excluindo palavras, frases ou trechos que não descreviam ou se relacionavam diretamente ao fenômeno. Costa (2018, p.63) cita o alerta feito por Gadamer (1997, p.402) sobre o risco de se chegar a conclusões precipitadas sobre o que o texto quer dizer por, possivelmente, iniciarmos sua interpretação com visões pré-concebidas sobre o que esperamos nele encontrar. É por essa razão que se faz importante o mergulho interpretativo (FREIRE, 2010, p.24), que é o aprofundamento da interpretação, buscando a observação das unidades de significado até que não seja mais possível refinamentos e ressignificações.

Seguindo as orientações de Freire (2010, p.25) para o processo de tematização, utilizei as colunas das planilhas criadas para dar continuidade ao refinamento e à ressignificação das unidades de significado iniciais, até chegar a temas e subtemas, em um movimento de idas e vindas entre texto original e temas, passando pelas diferentes etapas de refinamento e ressignificação. Esse procedimento corresponde ao que Freire (2012, p.195) denomina *ciclo de validação*, que permite a eliminação de trechos e a ratificação das conclusões da interpretação. O Quadro 4, a seguir, ilustra esse movimento a partir de um excerto dos textos de um participante da pesquisa:

Quadro 4: Ilustração parcial da tematização e ciclo de validação²²

Textualização	Tematização				
	Unidades de Significado e Refinamento	Refinamento e Resignificação	Refinamento e Resignificação	Refinamento e Resignificação	Temas e subtemas
Percebi que meu inglês está bem pior do que imaginava; me pego pensando muito na hora de formular as respostas. (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana)	meu inglês pior do que imaginava; me pego pensando muito na hora formular respostas	inglês pior que imaginava; pensando muito na hora formular respostas	inglês pior imaginava; pensando formular respostas	inglês pior que imaginava	Autoanálise-Autocrítica proficiência

Fonte: Elaborado a partir do quadro de Rotinas (FREIRE, 2010, p.25).

Depois que todos os temas e subtemas são encontrados e apresentados na dissertação ou tese com o embasamento dos excertos a partir do qual emergiram e foram interpretados, faz-se uma *leitura do fenômeno*, definida por Freire (2023) como a construção de um texto que reconecte a experiência vivida, desmembrada durante a interpretação até se chegar aos temas e subtemas. Nessa leitura, materializada em um texto verbo-visual, acompanhado de uma imagem que represente a estrutura temática do fenômeno em foco, reconecta-se esses elementos e indica-se como sua associação é percebida, esclarecendo como a identidade do fenômeno se manifesta.

A fim de contribuir para a compreensão do contexto em que se deu a interpretação do estudo em questão, descrevo o curso dele objeto no próximo capítulo.

²² Trago este excerto da resposta de um participante somente para fins ilustrativos visto que o processo de tematização exige que os temas encontrados em partes dos textos sejam confrontados com os temas encontrados em outros textos para que se tenha uma visão do todo e se possa confirmar se o tema inicialmente identificado realmente descreve o fenômeno investigado.

3. PRACTICE AND REFLECTION: DESCRIÇÃO DO FENÔMENO

Uma investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico [complexo] busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que ele é, em si mesmo, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível (FREIRE, 2012, p.189).

Uma das acepções da palavra descrição, segundo o dicionário Houaiss (2012), é representação fiel. Entretanto, em consonância com a epígrafe de Freire, compreendo que não é possível descrever todas as características do *Practice and Reflection* devido tanto às limitações de espaço que um texto como este impõe, quanto ao fato de que essa descrição representa somente a *minha* interpretação, a partir das percepções dos participantes.

A descrição do fenômeno tem suma importância para os trabalhos embasados metodologicamente na AHFC (FREIRE, 2010, 2012, 2017), visto que contribui para que o leitor compreenda o contexto da pesquisa, sobretudo por sua natureza fenomenológica. Descrevo, neste capítulo, a experiência vivida, apresentando características do curso que possam contribuir para a compreensão do fenômeno investigado. Enfatizo detalhes de seu desenho, da execução das propostas elaboradas e da reflexão gerada a partir delas. Organizo o capítulo em três seções: na primeira, descrevo a estrutura do *design* do curso e seu embasamento no DEC (FREIRE, 2013); na segunda, detalho os componentes *Practice* e *Reflection*; e na terceira, reflito sobre as potencialidades da aprendizagem móvel e seus benefícios.

3.1 O design

A relação intrínseca entre DEC, complexidade e transdisciplinaridade, construtos que representam o ponto de partida teórico da pesquisa aqui descrita, permeou o *design* do *Practice and Reflection* e a concepção e realização das atividades em cada um de seus componentes. Fundamentado na complexidade, o DEC orienta para que as experiências educativas contemplem as características

complexas da vida, entre elas a ligação-religação de saberes, a não linearidade e a não fragmentação. A transdisciplinaridade, assumida como um princípio da complexidade, prevê a concepção de situações de ensino-aprendizagem que proporcionem experiências e construção de saberes que possam ir além do âmbito puramente disciplinar, que incluam o sujeito na construção de conhecimento e considerem os diferentes níveis de realidade do objeto e de percepção do sujeito. Procurei abranger todos esses aspectos no *design* do curso.

A fim de contemplar a não linearidade própria da complexidade, o *Practice and Reflection* foi concebido como um curso aberto, o que, segundo o DEC, significa que “a sequência das situações de aprendizagem é flexível, sendo definida pelo fluxo das ações, retroações e interações ocorridas: cada uma é única, no entanto todas são interligadas e interdependentes, como em um holograma” (FREIRE; SÁ, 2020, p.105). O fato de ser aberto não dispensa seu planejamento na *Preparação*, que realizei como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5: Estrutura do *design*

Componente e Ambiente	Objetivos	Estratégias	Materiais	Conteúdo	Avaliação
<i>Practice</i> Assíncrono (<i>WhatsApp</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Interação em língua inglesa como prática social - Desenvolvimento da produção oral e escrita, e da compreensão oral e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das atividades, postadas diariamente - Comentários sobre postagens dos demais participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Posts com descrição das atividades - <i>Links</i> para materiais externos 	Léxico e estruturas gramaticais pertinentes aos assuntos desenvolvidos nas interações	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação: questionário prévio (o inglês que falo/uso) e observação do desempenho durante as atividades - Formativa: minha observação do desempenho linguístico dos participantes para reflexão sobre a necessidade de ajustes de percurso
<i>Reflection</i> Síncrono (<i>Google Meet</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do desenho do <i>Practice</i> e das atividades realizadas - Reflexões sobre fundamentação teórica - Reflexões sobre ação docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões sobre vivências - Articulação entre prática e teoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides com atividades para observação da teoria - Textos para leituras teóricas 	Complexidade Transdisciplinaridade e DEC	<ul style="list-style-type: none"> -Autoavaliação: questionário prévio (o professor que sou/gostaria de ser; o embasamento teórico que tenho) - Entrega de plano de atividade (opcional) com feedback individual
Incertezas <ul style="list-style-type: none"> - Continuidade da participação no curso - Conhecimentos prévios de língua inglesa dos participantes - Presença nos encontros síncronos (disponibilidade de horário) 					

Fonte: A autora.

Como detalho no Capítulo 1, o *design* de um curso planejado segundo o DEC se realiza em três etapas, que se articulam em uma relação de circularidade, retroalimentação e complementariedade: *Preparação*, *Execução* e *Reflexão*. Na *Preparação*, planejei a estrutura do curso e as atividades, algumas das quais se concretizaram na *Execução*, embora outras tenham sido adaptadas ou substituídas quando observadas na *Reflexão*, que permeou todo o processo. Isso significa que, durante a *Execução*, retornei à *Preparação* a partir da *Reflexão*, em um movimento

circular, recursivo e retroalimentador, que levou a nova *Execução e Reflexão*, e assim sucessiva e recursivamente até o término do curso.

Minhas reflexões, que também favoreceram a avaliação formativa do desempenho dos participantes (que contribuiu para os ajustes no desenho do curso), foram pautadas nas características e necessidades dos professores, observadas a partir de sua comunicação em língua inglesa, bem como de suas interações e colaborações reflexivas a respeito das bases teóricas. Conteí, ainda, com o suporte dos instrumentos da pesquisa, que, além de gerarem textos para a interpretação do fenômeno, trouxeram contribuições para o desenho do curso, cujo cronograma se constituiu da seguinte forma:

Quadro 6: Cronograma, turma 1

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
Semana 1 (aprox. 9 horas)	5 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	6 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	7 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	8 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	9 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	10 Reflexões sobre práticas WhatsApp Google Meet 14h30 às 16h30
Semana 2 (aprox. 5 horas)	12	13	14	15	16	17 Reflexões leitura Google Meet 14h30 às 16h30
Leitura teórica individual						
Semana 3 (aprox. 9 horas)	19 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	20 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	21 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	22 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	23 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	24 Reflexões sobre práticas WhatsApp Google Meet 14h30 às 16h30
Semana 4 (aprox. 5 horas)	26	27	28	29	30	31 Reflexões leitura Google Meet 14h30 às 16h30
Leitura teórica individual						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
Atividade Posterior (aprox. 2 horas)	2	3	4	5	6	7 Entrega atividade
Desenvolvimento de atividade para prática de inglês						

Fonte: A autora.

A *Reflexão*, além de acompanhar a *Preparação* e a *Execução*, também se deu ao final da vivência da primeira turma, seguindo orientações do DEC. Tal

procedimento me permitiu observar o que aconteceu no decorrer das cinco semanas e entender que seu cronograma original precisaria ser modificado para a segunda turma. Inicialmente planejado para que a prática de inglês acontecesse de segunda a sexta-feira em sua primeira e terceira semanas e as reflexões teóricas, na segunda e quarta semanas, como mostrou o Quadro 6, observei que tal interrupção nas atividades de prática do idioma representou uma ruptura no ritmo do curso e não garantiu que os participantes utilizassem esse tempo para a realização das atividades teóricas. Além disso, esse arranjo organizacional tornou o curso muito longo, podendo ter motivado desistências. A partir dessas reflexões, alterei o cronograma do curso, que passou a ter o seguinte formato:

Quadro 7: Cronograma, turma 2

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8 Semana 1 (aprox.10 horas)	9 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	10 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	11 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	12 Prática inglês WhatsApp + Reflexões (em português) sobre prática WhatsApp Meet - 19h às 21h	13 Leitura teórica individual	14 Leitura teórica individual
15 Semana 2 (aprox.10 horas)	16 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	17 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	18 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	19 Prática inglês WhatsApp + Reflexões (em português) sobre prática e teoria Meet - 19h às 21h	20 Leitura teórica individual	21 Leitura teórica individual
22 Semana 3 (aprox.10 horas)	23 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	24 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	25 Prática inglês WhatsApp Horário de sua conveniência	26 Prática inglês WhatsApp + Reflexões (em português) sobre prática e teoria Meet - 19h às 21h	27 Término do curso	28
29	30					

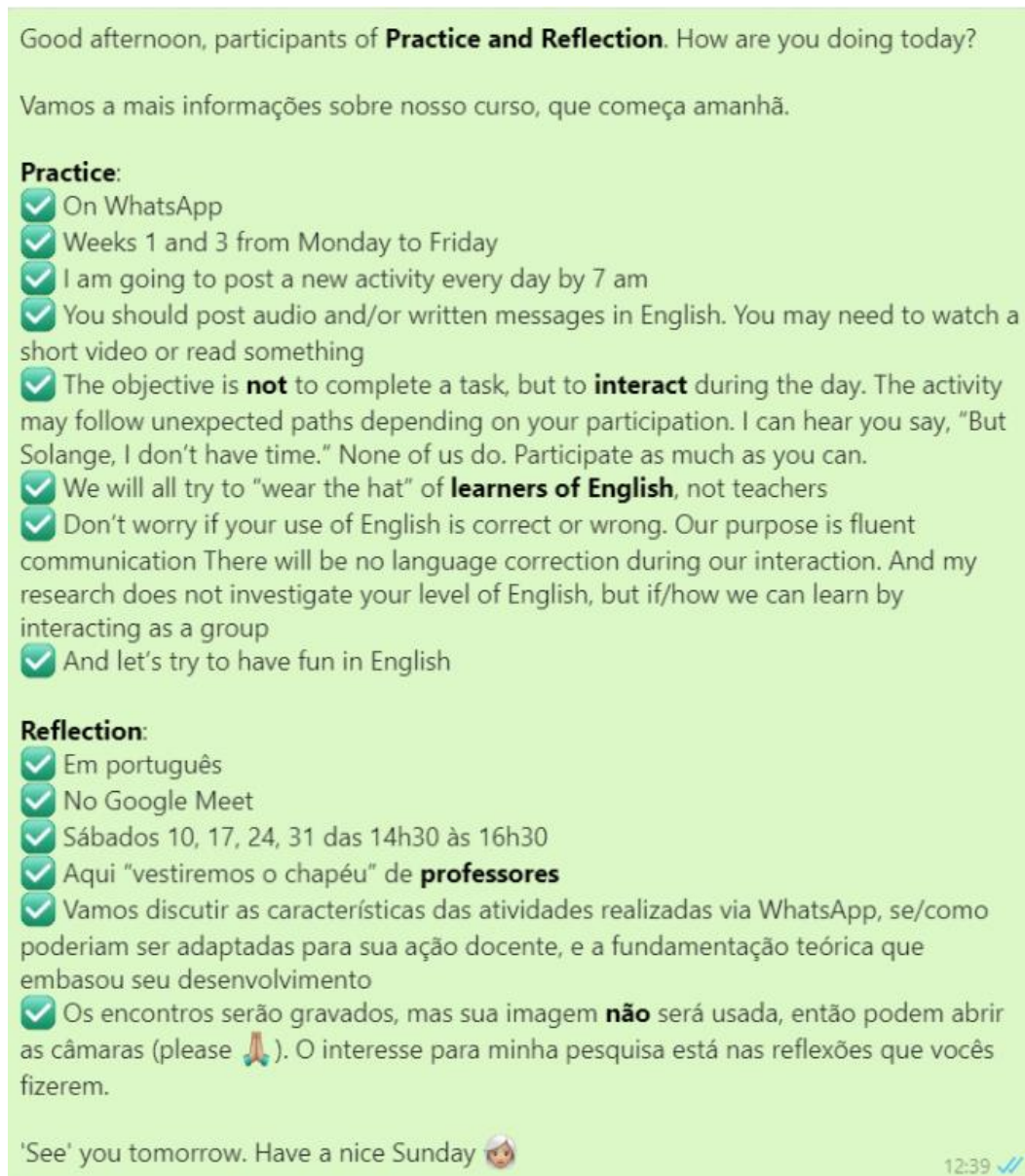
Fonte: A autora.

Na segunda turma, apesar da menor duração e da redução do número de encontros síncronos, não houve perda de conteúdo, mas sim otimização do tempo, sendo possível realizar duas atividades de prática da língua inglesa a mais e reflexões teóricas com o mesmo conteúdo da primeira turma.

Exclui do cronograma da segunda turma o desenvolvimento e entrega, para minha apreciação e feedback, de uma atividade que contemplasse as características complexas e transdisciplinares. Isso se deveu ao fato de os participantes da primeira turma terem se mostrado preocupados com a obrigatoriedade da tarefa devido à falta de tempo, embora, após negociação, três deles tenham entregado uma atividade. Também negocieei a entrega com a segunda turma e três participantes concordaram em compartilhar suas atividades verbalmente no último encontro síncrono, sobre as quais as demais participantes e eu tecemos comentários, o que representou, a meu ver, uma mudança positiva de percurso, visto que o feedback não se restringiu à professora, mas incluiu os pares.

O curso foi desenhado para ter início pelo componente *Practice*, ou seja, no *WhatsApp*. Essa decisão se deu por duas razões: primeiro porque a estrutura do curso pressupunha que os participantes realizassem inicialmente as atividades de prática da língua para, então, refletir sobre elas; segundo porque saber apresentar-se é uma habilidade conveniente para falantes de uma língua estrangeira e considerei importante que os participantes a praticassem em inglês. Na antevéspera do curso, criei o grupo do *WhatsApp*, mantive-o fechado e postei informações gerais e o cronograma. Na véspera, postei a seguinte mensagem com orientações detalhadas:

Figura 2: Orientações sobre o curso



Fonte: A autora.

No que diz respeito à participação, quatro dos onze participantes da primeira turma e oito dos dez da segunda concluíram o curso e responderam ao questionário final. Contatei, por mensagem privada, cada participante que descontinuou sua participação e a principal justificativa para a desistência foi falta de tempo para realizar as atividades. Os Quadros 8 e 9, a seguir, ilustram a participação em cada uma das turmas:

Quadro 8: Participação, turma 1 (atividades e pesquisa)

Atividade	Participantes										
	Alda	Beatriz	Claudia	Denise	Fátima	Joice	Julio	Luciana	Marcia	Paula	Vivian
Participação nas atividades de prática de inglês no WhatsApp – Componente Practice											
Atividade 1 – <i>Pleased to meet you</i>	√*	√	√	√	√*	√	√*	√	√	√	√
Atividade 2 – <i>Where I live</i>	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√
Atividade 3 – <i>My routine</i>	√	√*	√	√			√*	√			√
Atividade 4 – <i>Boosting my day</i>	√	√		√				√			
Atividade 5 – <i>Thank God It's Friday</i>	√	√	√	√			√	√			√
Atividade 6 (Extra) – Happy teachers' day – postagem iniciada pela participante Alda	√	√	√	√				√			
Atividade 7 – What have you been listening to lately?	√	√*		√		√*		√			
Atividade 8 – Have you ever listened to this song?	√		√	√		√		√			√
Atividade 9 – Have you ever watched it?	√	√*	√	√		√		√			
Atividade 10 – Things to do online	√	√		√				√			
Atividade 11 – Let's chill out								√			
Participação nas reflexões sobre as atividades e teoria no Google Meet – Componente Reflection											
Encontro primeira semana	√	√				√		√			√
Encontro segunda semana	√		√			√					
Encontro terceira semana	√					√		√			
Encontro quarta semana	√		√			√		√			
Atividade prática											
Entrega de atividade complexa transdisciplinar	√					√		√			
Resposta aos instrumentos de pesquisa											
Questionário prévio	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Relato primeira semana	√	√	√	√				√			√
Relato segunda semana	√			√							
Relato terceira semana	√	√		√				√			√
Questionário final	√		√			√		√			

√ indica atividade realizada e * atividade realizada com atraso

Fonte: A autora.

Na primeira turma, somente Alda e Luciana realizaram, com exceção de uma, todas as atividades do curso e da pesquisa, e Denise, embora tenha realizado dez das onze atividades do componente *Practice*, não participou dos encontros reflexivos, tampouco respondeu ao questionário final. Fátima, Julio, Marcia e Paula descontinuaram sua participação na primeira semana. Na segunda turma, houve maior participação:

Quadro 9: Participação, turma 2 (atividades e pesquisa)

Atividade	Participantes									
	Amelia	Beth	Cristina	Jessica	Mariana	Pedro	Silvia	Sonia	Tabata	Vera
Participação nas atividades de prática de inglês no WhatsApp – Componente Practice										
Atividade 1 – <i>Pleased to meet you</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Atividade 2 – My passion	✓	✓*	✓	✓	✓	✓	✓			
Atividade 3 – The place where I live	✓	✓	✓		✓	✓*	✓	✓*	✓	
Atividade 4 – Let's catch up	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
Atividade 5 – My routine	✓	✓	✓	✓	✓	✓*		✓	✓*	
Atividade 6 – Boosting my day			✓	✓	✓*					
Atividade 7 – What has changed				✓	✓					
Atividade 8 – Have you ever listened to this song?	✓		✓	✓	✓				✓	✓
Atividade 9 (Extra) – Black Awareness Day – postagem iniciada pela participante Mariana	✓		✓		✓					
Atividade 10 – My weekend	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
Atividade 11 – I am remarkable	✓	✓	✓	✓*	✓		✓			
Atividade 12 – They are also remarkable		✓	✓		✓					
Atividade 13 – Happy Thanksgiving – postagem de encerramento iniciada pela participante Amelia	✓		✓	✓	✓		✓			
Participação nas reflexões sobre as atividades e teoria no Google Meet – Componente Reflection										
Encontro primeira semana	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓
Encontro segunda semana		✓	✓		✓					✓
Encontro terceira semana	✓	✓	✓		✓				✓	
Atividade prática										
Apresentação de atividade complexa transdisciplinar			✓		✓				✓	
Resposta aos instrumentos de pesquisa										
Questionário prévio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Relato primeira semana	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Relato segunda semana		✓	✓		✓					✓
Relato terceira semana	✓	✓	✓		✓				✓	
Questionário final	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓

✓ indica atividade realizada e * atividade realizada com atraso

Fonte: A autora.

Na segunda turma, destaca-se o fato de Vera ter realizado somente uma das 13 atividades de prática da língua inglesa e de Mariana ter feito todas. Jéssica participou de 10 das 13 atividades do componente *Practice*, mas não pode comparecer a nenhum encontro reflexivo devido a compromissos de trabalho, conforme informou por mensagem privada.

A participação dos professores repercutiu na forma como desenhei as atividades dos componentes do curso, descritos adiante, uma vez que o DEC reforça a importância de considerarmos os alunos como coautores, “parceiros genuínos” (FREIRE, 2013, p.176), na elaboração e realização das situações de ensino-aprendizagem.

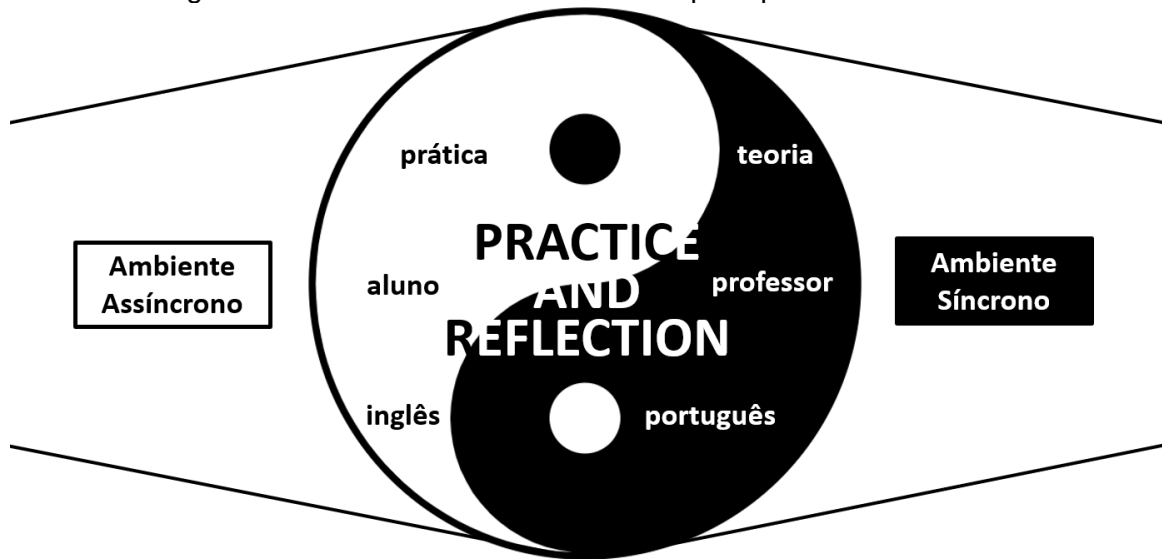
Outro fator do desenho do curso sobre o qual refleti foi a contribuição que os ambientes online selecionados podem ter tido na vivência do fenômeno. No que tange o ambiente síncrono do *Google Meet*, apesar de ter propiciado a participação de professores de diferentes regiões do Brasil, sua escolha não representou inovação em relação à minha mediação, que incluiu, entre outras ações, o fomento de relatos sobre a vivência e discussões sobre conceitos teóricos, o que também teria ocorrido em ambiente físico. No que se refere ao ambiente assíncrono, seu desenho para o *WhatsApp* representou um formato inovador para alguns participantes, como Beth (turma 2, relato encontro *Google Meet*), que o descreveu como “um jeito novo de ver aulas, que nunca tinha passado pela minha cabeça, no *WhatsApp*”. Além disso, do ponto de vista da pesquisa, permitiu que eu ampliasse a investigação sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, como esclareço adiante após descrever os pilares do curso, a seguir.

3.2 Componentes do *Practice and Reflection*

O curso objeto da investigação aqui descrita foi concebido para ser realizado a partir dos dois pilares que o nomeiam: *Practice* e *Reflection*. O componente *Practice* proporcionou aos professores a oportunidade de praticar inglês por meio de atividades de uso da língua inglesa realizadas no ambiente assíncrono do *WhatsApp*. O componente *Reflection* possibilitou aos participantes discutirem, em português, em encontros síncronos no *Google Meet*, sobre as atividades de prática do idioma por eles realizadas no *WhatsApp* à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram sua concepção – complexidade, transdisciplinaridade e DEC –, bem como sobre o potencial de tais construtos contribuírem para sua ação docente.

Lanço mão da imagem do *yin* e *yang*²³ para ilustrar a articulação que se estabeleceu entre os dois componentes do curso. Para Morin (2016, p.277), essa é uma imagem característica da complexidade já que, entre outras razões, o “*yin* e o *yang* estão intimamente ligados um no outro; mesmo distintos, eles são complementares”. Da mesma forma, o componente *Practice* tem características distintas daquelas do *Reflection*, mas ambos se complementam, formando um todo sistêmico, hologramático, dialógico e recursivo, como mostra a figura a seguir, explicada na sequência:

Figura 3: *Practice and Reflection* e suas principais características



Fonte: Criada pela autora a partir de imagem²⁴ de *yin* e *yang*.

Ilustro as características do componente *Practice* na parte clara da imagem, e, na escura, aquelas do *Reflection*. Cada uma das partes contém um círculo da cor oposta, indicando que os elementos de uma estão imbricados, articulados, na outra e vice-versa. Durante a prática de inglês no *WhatsApp*, o participante se expressava como aluno aprendiz da língua, ainda que imbuído de suas experiências como professor. Em suas reflexões em português no *Google Meet*, ele se expressava como

²³ Do taoísmo, os conceitos de *yin* e *yang* representam a dualidade complementar característica do universo, como dia e noite, feminino e masculino, desordem e ordem. Morin (2016, p.277) observa que essa “*figura se forma não a partir do centro, mas da periferia, e nasce do encontro de movimentos de direções opostas*” (grifo do autor).

²⁴ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yin_yang.svg. Acesso em: 02 de out. 2022.

professor que observou sua própria vivência como aluno. Nos momentos reflexivos, os participantes puderam ponderar sobre a maneira como as atividades de prática da língua inglesa estavam sendo desenhadas, o que, potencialmente, poderia modificar a forma como realizariam as atividades quando estivessem de volta, como alunos, praticando inglês no *WhatsApp*. Da mesma forma, ao praticarem inglês já instigados pelo primeiro encontro reflexivo, poderiam retornar aos próximos encontros no *Google Meet* com outras percepções e reflexões, e assim sucessivamente.

Esse movimento recursivo e retroalimentador que um componente exerceu sobre o outro objetivou a construção de conhecimento transdisciplinar, sobretudo por ir além dos saberes mobilizados no/para o curso, considerar as diferentes realidades e percepções dos participantes, motivar a compreensão de processos criativos, contribuir para a compreensão do mundo presente, potencialmente gerando pequenas mudanças em sua forma de compreender a aprendizagem da língua inglesa, de vislumbrar possibilidades para mediar a construção de conhecimento de seus alunos, de perceber-se como aluno e como professor.

Retomando a Figura 3, ao apresentar o nome do curso em letras maiúsculas no centro da imagem em uma zona de intersecção, proponho a reflexão sobre a característica hologramática do *Practice and Reflection*. Isso se deve ao fato de que o curso (todo) contém cada componente (parte) e delas se nutre, ao mesmo tempo que cada parte se alimenta da construção de conhecimento do todo.

Os ambientes nos quais o curso foi realizado estão indicados ao redor da imagem. Embora partes constituintes do todo, optei por deixá-los ao redor do centro da imagem por não os entender como opostos complementares e por compreender que seu uso não se restringe ao curso, da mesma forma que o curso não se limita a seu uso, já que poderia ter acontecido em outros ambientes. Descrevo em detalhes, a seguir, as características específicas de cada um dos pilares do curso.

3.2.1 Componente Practice

O principal objetivo dessa parte do curso foi oportunizar aos participantes praticar a língua inglesa, interagindo, entre si e com a professora, assincronamente no *WhatsApp* por meio de mensagens de texto e de áudio. Para motivar essa interação, foram feitas postagens diárias, que visavam possibilitar aos professores que mobilizassem seus conhecimentos prévios da língua inglesa a fim de se expressarem no idioma. Algumas atividades traziam um *link* externo propondo que assistissem a um vídeo ou realizassem uma leitura.

Devido ao fato de ser um curso aberto, conforme orientação do DEC (FREIRE, 2013), na *Preparação*, esbocei as atividades que poderiam, potencialmente, ser concretizadas na *Execução*. A escolha delas partiu de meus interesses e experiência docente, considerando ainda que não conhecia os participantes nem possuía um perfil detalhado sobre eles. Porém, na *Reflexão* no decorrer do curso, outras observações permitiram que eu mudasse o planejamento inicial para melhor atender às necessidades e características de cada uma das turmas, como mostra a figura a seguir, explicada na sequência:

Figura 4: Atividades de prática de inglês, turma 1



Fonte: A autora.

A partir do diagrama original que elaborei na *Preparação*, fiz alterações no *design* das atividades em virtude da *Reflexão* durante a *Execução*, refletidas na figura por meio de cores: em azul, as atividades planejadas inicialmente e que foram realizadas; em vermelho, as descartadas e substituídas pelas verdes; em laranja, as propostas por participantes. A numeração indica a sequência em que ocorreram, sendo as numeradas como .1 as que começaram por iniciativa de um participante a

partir de outra por mim proposta. As setas azuis buscam auxiliar a visualização da seqüência em que foram realizadas e as pontilhadas indicam iniciativas dos participantes que me inspiraram a desenvolver outra atividade, o que não ocorreu na segunda turma:

Figura 5: Atividades de prática de inglês, turma 2

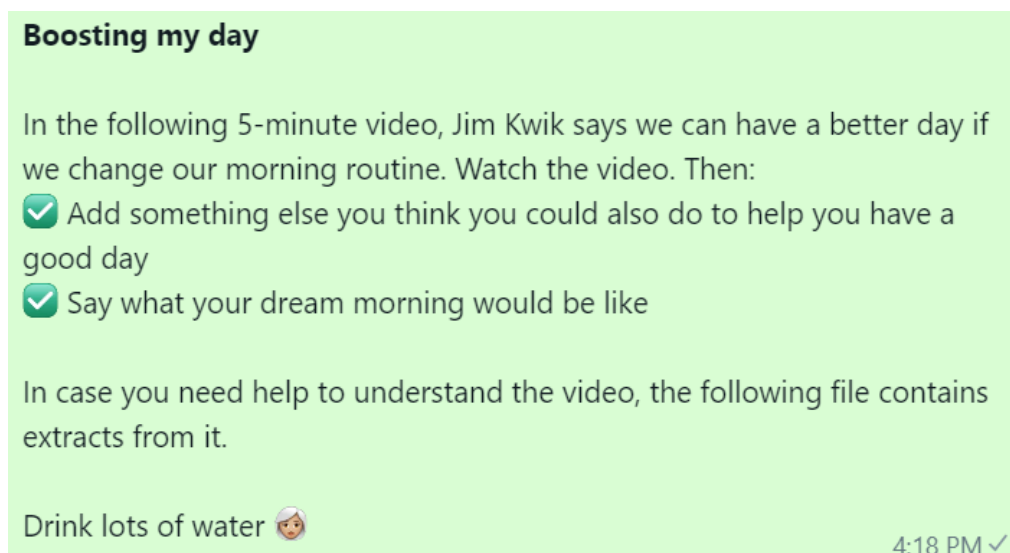


Fonte: A autora.

O *design* original da segunda turma, conforme ilustrado na Figura 5, também sofreu alterações. O ponto de interrogação indica que eu não havia definido a atividade de encerramento, que foi espontaneamente iniciada por uma participante.

O desenho das atividades para o componente *Practice* buscou propiciar uma vivência na qual o uso da língua inglesa se caracterizasse como uma prática social, visto que “a aprendizagem é parte integrante da prática social generativa no mundo em que se vive”²⁵ (Lave & Wenger, 1991, p.35, tradução minha). Tal escolha buscou conferir ao curso as características complexas da vida, na medida em que não teve foco meramente no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também no aprendiz, de modo a contribuir “para que o processo educacional” pudesse “verdadeiramente ecoar na subjetividade de cada sujeito aprendente” (MORAES, 2010, p.11). Permitiu, também, que os participantes olhassem para si ao utilizarem a língua inglesa para se apresentar, descrever o local onde moravam, falar sobre suas preferências, refletir sobre questões da vida, potencialmente possibilitando a cada um que se percebesse como aprendiz “sujeito, ator e autor de sua própria história, construtor do mundo ao seu redor e peregrino em sua errância planetária” (MORAES, 2019, p.137). O exemplo na Figura 6, a seguir, ilustra como os participantes precisaram mobilizar seus conhecimentos linguísticos para compreender as sugestões propostas no vídeo e, a partir delas, pensar sobre sua rotina matinal, sobre como melhorá-la e sobre como poderiam contribuir com outras sugestões:

Figura 6: Atividade de prática de inglês, turmas 1 e 2



Boosting my day

In the following 5-minute video, Jim Kwik says we can have a better day if we change our morning routine. Watch the video. Then:

- ✓ Add something else you think you could also do to help you have a good day
- ✓ Say what your dream morning would be like

In case you need help to understand the video, the following file contains extracts from it.

Drink lots of water 🧴

4:18 PM ✓

Fonte: A autora.

²⁵No original, “*learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world*”.

Essa atividade, além de ter possibilitado aos participantes refletirem sobre si, parece ter ultrapassado os limites do curso. Uma participante (Luciana, turma 1, encontro *Google Meet*) relatou ter achado o vídeo²⁶ tão interessante que o encaminhou à sua irmã, ao seu filho, e a outras pessoas. Ao ser questionada, no momento do relato no encontro síncrono reflexivo, se alguma daquelas pessoas a quem encaminhou o vídeo estudava ou lecionava inglês, e responder que não, a participante e as demais presentes puderam observar como tal atividade extrapolou os limites do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Motivou, também, uma situação de coautoria no desenho do curso, visto que, espontaneamente, os participantes da primeira turma iniciaram uma nova discussão sobre o que Julio, que confidenciou sua dificuldade, poderia fazer para conseguir parar de fumar.

Todas as atividades do componente *Practice* tiveram o intuito de engajar os participantes em uma vivência que os permitiu usar “a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação” (LEFFA, 2016b, p.141). A consecução desse objetivo foi evidenciada por alguns participantes quando questionados se haviam percebido se as atividades tinham como objetivo a utilização de algum conteúdo linguístico específico. Ainda que uma participante tenha respondido “entro no embalo, mas penso sim qual é o objetivo [linguístico]” (Beth, turma 2, encontro *Google Meet*), referindo-se ao uso do tempo verbal *present perfect* da atividade *Have you ever listened to this song?*, outras não tiveram a mesma percepção, afirmando:

Nossa, isso já foi? Nossa, não prestei atenção! Como você não pôs como tópico linguístico, você pôs uma pergunta, eu não prestei atenção que você queria que eu usasse o *Have you ever*. Não reparei (Cristina, turma 2, encontro *Google Meet*).

Se era pra ter percebido você já avisa que na próxima semana a gente já vem diferente hahaha (Joice, turma 1, encontro *Google Meet*).

Eu não vi nada, não senti nada em relação à língua, mas sim de comunicação, de fluência, nada assim *Ah, aqui ela tá querendo ver se a gente está usando o presente, o passado* (Luciana, turma 1, encontro *Google Meet*).

²⁶ Trata-se do vídeo *10 Morning Habits Geniuses Use To Jump Start Their Brain*, de Jim Kwik. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1sGyNx44Xw4&t=259s>. Acesso em: 08 maio 2023.

Eu não penso exatamente no linguístico porque não é dado. Você não coloca ali *Use verbos de rotina*. Aí fica mais livre pra responder outras coisas porque não tem obrigatoriedade de usar um tipo de verbo, né? Então você pode colocar qualquer coisa relacionada (Cristina, turma 2, encontro *Google Meet*).

Foi uma forma muito diversificada, algo que não era mecânico, você não precisava responder e sim conversar sem perceber que estava respondendo, trabalhando a gramática e o vocabulário proposto (Alda, turma 1, questionário final).

Embora a maioria das participantes não tenha observado, conforme planejado, os objetivos de conteúdo linguístico, esses estiveram presentes na *Preparação* tanto por se tratar de um curso que tinha como um de seus pilares a prática da língua inglesa, quanto em razão do meu ainda não completo desprendimento de abordagens tradicionais de ensinar e aprender devido à minha formação e atuação docente no início da carreira. Por exemplo, na atividade da Figura 6 apresentada anteriormente, embora não explicitamente descrito, tive por objetivo que os participantes praticassem a forma verbal do presente simples para expressar situações de rotina. Entretanto, utilizei uma perspectiva, de certa forma, normativa na atividade descrita na Figura 7 a seguir ao acrescentar uma nota sobre a diferença entre *music* e *song* e o uso de *to*, embora sem especificar que os participantes tivessem que usar essas estruturas:

Figura 7: Atividade de prática de inglês, turma 2

Have you ever listened to this song? ▼

I thought we could start warming up for the weekend by creating our group's playlist.

- Find a YouTube link of a song in English you would like to share with us
- Say why you have chosen this song
- Listen to other participants' suggestions and comment on their choice

Remember:

- ◆ **music** (uncountable): I like pop music. / I listen to music every day.
- ◆ **song** (countable): This is my favorite song by Djavan. / This will be our last song of the night.

See you later 🎧 17:45 ✓

Fonte: A autora.

A opção por apresentar, de forma estrutural, as diferenças entre *music* e *song* partiu de minha percepção docente de que aprendizes frequentemente confundem o uso de ambos os termos. Busquei, sob as lentes da transdisciplinaridade, fundamentos em Nicolescu (2005, p.4), que compreende que não há contradição em que haja, também, um foco em conteúdo, visto que não há oposição entre disciplinaridade e transdisciplinaridade, mas sim complementaridade (NICOLESCU, 2005, p.4). Além disso, os “conteúdos disciplinares [são] curricularmente organizados como meios para o estabelecimento do diálogo pedagógico necessário” (MORAES, 2019, p.147). Essa e outras questões do *design* do curso foram discutidas nos encontros reflexivos síncronos, sobre os quais discorro a seguir.

3.2.2 Componente Reflection

Esse pilar do curso promoveu reflexões, realizadas em língua portuguesa em encontros síncronos no *Google Meet* – quatro sessões na primeira turma e três sessões na segunda –, que tiveram por objetivo:

- encorajar os participantes a vislumbrar e ponderar sobre as atividades de prática da língua inglesa realizadas no decorrer da semana no *WhatsApp*;
- apresentar, em linhas gerais, como a *Preparação* das atividades de prática da língua inglesa se distinguiu de sua *Execução*, refletindo sobre as características de um curso aberto;
- apresentar conceitos do DEC, complexidade e transdisciplinaridade, preparando e motivando os participantes para as leituras teóricas²⁷;

²⁷ Materiais sugeridos como suporte teórico: Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994). Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023; Complexidade no ensino-aprendizagem de inglês: relatos de experiências norteadas pelo design educacional complexo (MURIANA; COSTA, 2020). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42824>. Acesso em: 12 maio 2023; Design educacional complexo: uma proposta de design em ação (FREIRE, 2018). Disponível em: <http://abed.org.br/congresso2018/midiadesk/mr/dia03/18h30-MaximinaFreire-Ribeirao-03102018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023. A participante Alda, da primeira turma, sugeriu o vídeo da entrevista de Edgar Morin no programa Roda Viva da TV Cultura, que foi ao ar em dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AOBII0WbPo8&t=29s>. Acesso em: 12 maio 2023.

- incentivar os participantes a identificarem as características complexas e transdisciplinares nas atividades de prática da língua inglesa por eles realizadas;
- promover ponderações sobre as discussões reflexivas realizadas nesses encontros;
- promover a reflexão sobre como a vivência no curso poderia contribuir para sua ação docente.

As reflexões propostas foram planejadas em um movimento prática-teoria-prática, ou seja, partimos da realização das atividades práticas, passamos à análise das mesmas e da fundamentação teórica que as embasou, e retornamos à prática do idioma, e assim sucessivamente, criando um circuito recursivo. No primeiro encontro síncrono de ambas as turmas, solicitei aos participantes que relembassem as atividades de prática da língua inglesa vivenciadas e depois apresentei o contraste entre o que eu havia planejado na *Preparação* e o que havia se concretizado na *Execução*. Tal observação teve por objetivo lhes apresentar a característica aberta do curso e explicar como, em uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida com a fundamentação do DEC, reflète-se sobre o planejamento durante sua realização para, se necessário, efetuar mudanças de rota que possam contribuir para a consecução dos objetivos de aprendizagem. Além dessa explanação sobre o DEC, apresentei alguns conceitos da complexidade e da transdisciplinaridade que contribuíram para o desenho e a realização do curso.

No segundo encontro da turma 2 e no terceiro encontro da turma 1, antes dos quais os participantes já haviam feito leituras teóricas, retomei os principais conceitos da complexidade, transdisciplinaridade e DEC e apresentei o seguinte slide, pedindo que identificassem características desses construtos na atividade realizada:

Figura 8: Slide do componente *Reflection*, turma 2

Identifique características da atividade que indiquem seu embasamento na complexidade, transdisciplinaridade e DEC

Have you ever listened to this song?

I thought we could start warming up for the weekend by creating our group's playlist.

- ✓ Find a YouTube link of a song in English you would like to share with us
- ✓ Say why you have chosen this song
- ✓ Listen to other participants' suggestions and comment on their choice

Remember:

- ◆ **music** (uncountable): I like pop music. / I listen to music every day.
- ◆ **song** (countable): This is my favorite song by Djavan. / This will be our last song of the night.

See you later 🎧

06:56 ✓

Fonte: A autora.

Após acolher as contribuições dos participantes, compartilhei o slide a seguir, que mostra minha estratégia ao planejar a atividade com base nesses conceitos:

Figura 9: Slide do componente *Reflection*, turma 1

Complexidade:
- não fragmentação (língua articulada à interação)
- imprevisibilidade

DEC:
- aluno como co-autor

Conteúdo:
- present perfect
- vocabulário

Transdisciplinaridade:
- para além da disciplina
- aprendizagem como prática social

Have you ever listened to this song?

I thought we could start warming up for the weekend by creating our group's playlist.

- ✓ Find a YouTube link of a song in English you would like to share with us
- ✓ Say why you have chosen this song
- ✓ Listen to other participants' suggestions and comment on their choice

Remember:

- ◆ **music** (uncountable): I like pop music. / I listen to music every day.
- ◆ **song** (countable): This is my favorite song by Djavan. / This will be our last song of the night.

See you later 🎧

06:56 ✓

Fonte: A autora.

Após os encontros reflexivos, os participantes retornavam à prática de língua inglesa, agora modificados e, talvez, atentos às características das novas atividades. Suas reflexões foram também muitas vezes acerca dos potenciais de uso de aplicativos de mensagens instantâneas para a prática assíncrona de inglês, sobre o que discorro a seguir.

3.3 Aprendizagem móvel no *design* do *Practice and Reflection*

Os *smartphones* e outros dispositivos móveis já estavam, mesmo antes da pandemia da Covid-19, presentes em nossas vidas e nas situações de ensino-aprendizagem, mas o isolamento social exigido na tentativa de reduzir a contaminação pelo vírus SARS-CoV-2 intensificou o uso de aplicativos, impulsionando a realização de atividades como compras online, telemedicina e vídeo chamadas, entre outras. O *WhatsApp* foi um desses aplicativos que aproximou pessoas, distantes por questões de segurança sanitária. Além de seu uso para comunicação nas relações pessoais, tornou-se muito útil também nas esferas profissional e educacional durante a pandemia.

Minha experimentação com o *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem de inglês teve início antes mesmo do *Practice and Reflection*, quando uma amiga pesquisadora e eu utilizamos o aplicativo como ambiente online para prática assíncrona de inglês em uma pesquisa com alunos de escola de idiomas realizada no início da pandemia. Nossa motivação partiu da observação de que os alunos, que utilizavam o *WhatsApp* para troca de informações relativas às suas aulas do ensino remoto emergencial, quando incentivados, o usavam também para “expressar sentimentos, falar de sua vida cotidiana e compartilhar experiências com os colegas, em um movimento inclusivo, contextualizado e genuíno de uso do idioma” (COSTA; MURIANA, 2020, p.111). Além de identificar as potencialidades do aplicativo, fomos motivadas por “nossa vontade de oferecer alternativas de aprendizagem reconfortantes a alguns de nossos alunos” (MURIANA; COSTA, 2021, p.235), isolados e consternados pelas incertezas da vida, ampliadas pela pandemia.

A escolha do ambiente móvel *WhatsApp* como o local para a prática de inglês no *Practice and Reflection* me permitiu aprofundar os estudos sobre aprendizagem móvel, expandindo a pesquisa com alunos descrita anteriormente. Permitiu, ainda, que observasse novamente, na prática, os potenciais benefícios da aprendizagem móvel, que pode ser definida da seguinte maneira:

O *m-learning* (aprendizagem móvel ou com mobilidade) se refere a processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.25).

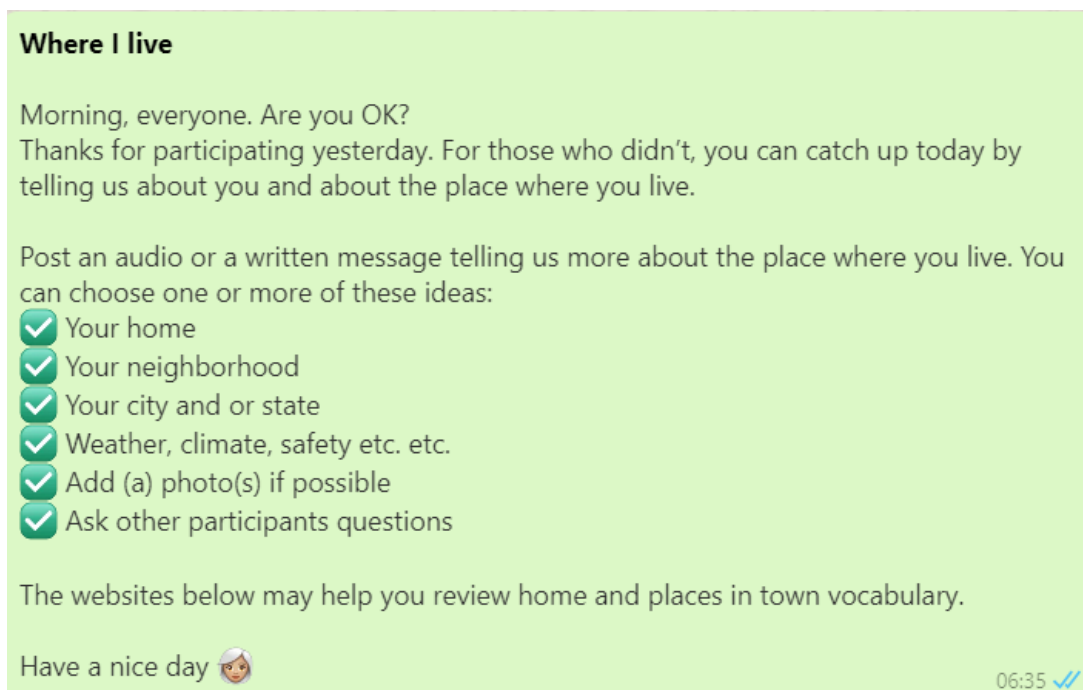
O grupo de *WhatsApp* que criei para o curso que aqui descrevo correspondeu à sala de aula do componente *Practice*. Diferentemente de um ambiente físico, o digital possibilitou o encontro de professores que estavam em diferentes localidades do Brasil, incurtando distâncias e agrupando todos em um mesmo espaço virtual.

A definição citada anteriormente não inclui a assincronia como uma alternativa para a aprendizagem móvel. Entretanto, os autores (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.24-25) indicam como algumas de suas características a “aprendizagem em contexto”, ou seja, aquela que ocorre onde, quando e nas circunstâncias em que o aprendiz preferir, o que pode lhe conferir maior autonomia e controle sobre sua aprendizagem. Os autores salientam, ainda, que a aprendizagem móvel pode conferir “espontaneidade e oportunismo” às situações de ensino-aprendizagem, uma vez que o estudante pode aproveitar “oportunidades para aprender de forma espontânea, de acordo com seus interesses e necessidades”.

A percepção de que o *WhatsApp* tem o potencial de proporcionar a prática remota assíncrona de inglês de maneira simples e acessível, identificada na experiência mencionada anteriormente, foi confirmada no *Practice and Reflection*. O uso desse aplicativo permitiu que eu planejasse atividades práticas de produção e compreensão escrita, quando nos comunicávamos por meio de mensagens de texto, bem como de produção e compreensão oral, quando por mensagens de áudio.

Usei o verbo *comunicar* para descrever a troca de mensagens ocorridas no *WhatsApp*, uma vez que o *Practice and Reflection* não visou a que seus participantes somente completassem tarefas. Ao contrário, o curso teve por objetivo promover o uso da língua inglesa como prática social, com atividades que possibilitassem aos participantes falar de si, de seu meio, fazer perguntas aos colegas, decidir a melhor forma de postagem, como mostra a figura a seguir:

Figura 10: Atividade de prática de inglês, turma 1



Fonte: A autora.

Essa atividade convidava os participantes a falar, tanto por mensagem de texto quanto de áudio, sobre o local onde viviam e a adicionarem uma foto, o que foi feito por seis dos onze participantes da primeira turma e por oito dos dez da segunda turma, motivando diversos comentários dos colegas, evidenciando que falar sobre si e sobre seu meio pode promover o uso da língua inglesa como prática social.

A facilidade para a comunicação assíncrona proporcionada pela mobilidade favorecida pelo uso do *WhatsApp* durante o curso emergiu como descritivo do fenômeno investigado, interpretado como apresentado a seguir.

4. INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, P., 2015, p.16).

As sábias palavras do mestre Paulo Freire, na epígrafe, salientam a importância de estarmos cientes de que toda observação, que promove uma interpretação, se trata de um ponto de vista. A interpretação que faço do fenômeno *vivência em curso remoto de prática de língua inglesa e reflexão teórica para professores de inglês, desenvolvido com base na complexidade e na transdisciplinaridade*, como movimento para compreender sua essência pela perspectiva dos participantes, refere-se a um entendimento pelas minhas lentes e que, pela ótica de outro observador, poderia comportar nuances diferentes. A viabilidade de interpretações possíveis sinaliza para o fato de que “não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra” (MORIN, 2005, p.56). Além disso, minha própria interpretação poderia não ser exatamente a mesma em outro contexto histórico, em outras circunstâncias e com outros participantes.

Tendo essas como premissas, neste capítulo, apresento minha compreensão da essência do fenômeno investigado, ou seja, os temas e subtemas que emergiram de minha interpretação dos textos, gerados e registrados a partir das respostas dos participantes aos instrumentos da pesquisa, interpretados segundo os procedimentos da AHFC (FREIRE, 2010, 2012, 2017). O capítulo se constitui de duas seções: na primeira, exponho, detalho e ilustro os temas e subtemas identificados, isto é, as partes que compõem a essência do fenômeno, bem como esclareço possíveis conexões entre minhas descobertas e a fundamentação teórica que embasou a criação do contexto da pesquisa e o *design* do curso dela objeto; na segunda, realizo a *leitura do fenômeno* (FREIRE, 2023), isto é, apresento o todo identificado, buscando contribuir para sua compreensão.

4.1 As partes do fenômeno e suas relações

Um fenômeno, segundo a AHFC, constitui-se de temas e suas subdivisões que, relacionando-se de forma interdependente, representam as peças que compõem e procuram desvendar seu todo. Apresento cada tema e subtema encontrado, acompanhado de uma explicação, de excertos ilustrativos dos textos dos quais emergiu, da identificação do participante que o produziu e da indicação do instrumento da pesquisa do qual foi extraído.

Com o objetivo de deixar mais clara a distinção entre eles, escolhi grafar os **Temas** com a inicial maiúscula e em negrito, e os **subtemas** com inicial minúscula, em itálico e negrito. Destaco em negrito o trecho dos excertos que evidenciam a emergência do tema ou subtema. A sequência em que os apresento não revela importância ou hierarquia, pois todos estão articulados; a ordem de apresentação é uma escolha pessoal a partir da forma como temas e subtemas foram se revelando durante a interpretação.

A partir de leituras e releituras dos textos gerados pelos participantes, **Praticidade** emerge como tema componente da essência do fenômeno sob investigação, sinalizando que as atividades práticas assíncronas repercutiram positivamente na vivência de diversos participantes, como ilustrado a seguir:

Foi muito prático, pois as atividades a serem feitas estavam sempre à mão e **o fato de não ter um encontro síncrono facilitou a prática** (Beth, turma 2, questionário final).

A interação, **por ser no nosso tempo, é muito fácil** (Cristina, turma 2, questionário final).

Mas eu tô gostando muito [...]. **Você faz a hora que você consegue** (Beth, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

As **questões foram colocadas sempre de manhã e as pessoas foram respondendo ao longo do dia**. Assim **todos puderam participar** (Claudia, turma 1, relato escrito primeira semana).

Achei boa essa questão que **deixa a gente livre, não tem um horário fixo**. No início eu fiquei pensando que tipo de proposta que vai ser dada, que eu posso **interagir, mas a qualquer momento**; eu fiquei meio confusa como iria funcionar. Essa questão de ter um **horário aberto, eu achei bom. Se fosse**

fechado, pra mim seria pior (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Esse tema revela a pertinência do *WhatsApp* como um ambiente propício para a prática da língua inglesa, sobretudo devido à mobilidade conferida pelo aplicativo em sua versão para *smartphones* e *tablets*, como indica o texto de Beth, que valoriza o fato de as atividades do curso estarem “sempre à mão”. Aponta, também, como indicam todos os excertos referentes a esse tema, a importância de as atividades do componente *Practice* terem sido realizadas assincronamente, o que possibilitou aos aprendizes fazer uso de *tempos mortos* (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.36), entendidos como aqueles minutos entre uma atividade obrigatória de nossas vidas e outra, sem a necessidade de que se reserve um horário específico para a aprendizagem. Tanto mobilidade quanto assincronia representam benefícios conquistados pela associação entre dispositivos de tecnologia digital e internet, que favoreceram a ruptura de “conceitos antes cristalizados, como distância, espaço e tempo”²⁸ (FREIRE, 2013, p.230, tradução minha). Por se tratar de uma proposta que promove mobilidade e assincronia, o curso *Practice and Reflection* pode representar uma alternativa para professores de inglês, cujo volume de trabalho, como indicam dados da Fundação Carlos Chagas apresentados no capítulo 1, muitas vezes dificulta seu desenvolvimento.

A vivência assíncrona, além de revelar o tema **Praticidade**, fez emergir o tema **Estranhamento**, como indica o texto de uma participante ao relatar como foi praticar inglês no *WhatsApp*:

Foi uma experiência bem **impactante**, já que havia a necessidade de você **falar com alguém que nunca viu** (Alda, turma 1, questionário final).

O **Estranhamento** sentido por Alda, ao se comunicar com pessoas que não conhecia, talvez tenha sido agravado pelo fato de que os participantes iniciaram a vivência assincronamente e se apresentaram em língua inglesa, habilidade importante para aprendizes de uma língua estrangeira e, portanto, algo planejado no *design* do

²⁸ No original, “*previously steady concepts such as distance, space and time*”.

curso. O texto de outra participante também revelou o **Estranhamento** ao se perceber como aluna de inglês, e não professora, no curso:

As primeiras discussões me causaram uma **estranheza**, até mesmo um **desconforto**, pois normalmente sou eu quem as promove para os alunos, e acabo sendo somente uma mediadora. **Participar como aluna de um exercício de prática de língua inglesa** tem sido novo e interessante (Cristina, turma 2, relato escrito primeira semana).

Os temas **Praticidade** e **Estranhamento**, ambos revelados em textos que discorriam sobre a prática de inglês no *WhatsApp*, podem remeter às reflexões de Nicolescu (2000, p.126) sobre o entendimento de Husserl acerca da existência de diferentes níveis de realidade do objeto e diferentes níveis de percepção do sujeito, bem como de sua importância para a educação transdisciplinar. Freire (2020, p.258), refletindo sobre a visão de Nicolescu a respeito da importância dessa relação sujeito/objeto para a transdisciplinaridade, esclarece que o sujeito, que é “dotado de diferentes níveis de percepção, [...] explora um objeto do conhecimento, formado de diferentes níveis de realidade”, sendo, assim, “um sujeito multidimensional, que busca, pela interação, conhecer uma realidade também multidimensional”.

Como sujeitos multidimensionais, complexos, os participantes do curso vivenciaram a mesma experiência, simultaneamente, mas a perceberam de maneiras diferentes. Essa descoberta da pesquisa pode enfatizar a necessidade de o professor considerar a individualidade de cada aluno mesmo quando ele faz parte de um grupo, sempre que possível customizando as situações de ensino-aprendizagem, como sugere o DEC (FREIRE; SÁ, 2020, p.93), a fim de contribuir para “formar o ser humano integral” em vez de priorizar a aprendizagem disciplinar.

Além do tema **Estranhamento**, a vivência dos participantes como alunos também revelou o tema **Alternância** e seu subtema **papéis** na medida em que se perceberam, por vezes, como aprendizes e, por outras, como docentes no curso, como ilustrado abaixo:

Eu **fiquei um pouco como aprendiz** tentando melhorar o meu *speaking*, porque a gente tá falando com outros professores e a gente quer caprichar e aprender alguma coisa também, mas **também com foco no meu aluno**,

como eu conseguiria também fazer com que meu aluno aprendesse (Beth, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu **tava bem mais de aluno**, mas com o encontro de hoje, eu consegui **voltar para a posição de professora**, visualizar como eu conseguiria colocar isso na minha prática, refletir isso na minha prática (Mariana, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu fiquei muito feliz de novamente **me ver no local de aluna**. Porque nós acabamos nos acostumando a **nos ver como professoras** e isso, de certa forma, nos vicia (Vivian, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Novamente me fez pensar que, **como aluna ou professora**, sempre podemos aprender, aumentar vocabulário e aprimorar a comunicação na língua proposta (Luciana, turma 1, relato escrito terceira semana).

Os excertos de Beth e Mariana mostram a **Alternância de papéis** como um movimento recursivo, na medida que, ao aprender, pensaram no ensinar e, ao ensinar, pensaram no aprender. É possível que Vivian tenha empregado o verbo *viciar* em sua acepção de “deteriorar-se” (HOUAISS, 2012), uma vez que, ao lecionar para aprendizes iniciantes, muitas vezes deve-se fazer uso controlado dos conhecimentos de inglês, utilizando léxico e estruturas gramaticas menos elaboradas para contribuir para a compreensão dos alunos, ou até mesmo recorrer ao português durante as aulas. Talvez, por essa razão, praticar inglês como aluna com outros professores falantes do idioma tenha sido importante. Como educadores, somos e sempre seremos alunos e professores ao mesmo tempo, pois “não há docência sem discência”, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, P., 2015, p. 25). Porém, talvez estejamos, por vezes, tão imersos em nosso fazer docente que nos esqueçamos que somos eternos alunos, fato esse que a vivência no curso parece ter reavivado.

Pelas lentes da complexidade, é possível entender essa **Alternância de papéis** como: *dialógica*, visto que há uma relação de complementariedade na troca de papéis, até certo ponto contrários; *recursiva*, pois, no papel de professores, resgatamos nossas percepções de alunos, que alteram nossas percepções de professores; e *hologramática*, em razão de nosso lado aluno estar sempre dentro de nós, *sistemicamente*, quando atuamos como professores, e de nunca deixamos de ser professores quando nos encontramos na condição de aluno. O fato de também sermos aprendizes mesmo quando atuando como docentes confirma a compreensão

de Freire (2013, p. 176), ao propor o DEC, sobre a importância de que professores e alunos estabeleçam uma parceria nas situações de ensino-aprendizagem e que as necessidades e interesses tanto de docentes quanto de aprendizes sejam levadas em consideração ao desenhá-las.

A **Alternância de papéis** parece também ter despertado, ao se perceberem como alunas, um sentimento de **Nostalgia**, em sua conotação de “saudades de algo, de um estado, de uma forma de existência que se deixou de ter” (HOUAISS, 2012), emergente dos textos das seguintes participantes:

Senti como se estivesse **de volta aos bancos escolares da universidade**, em uma **sala de aula com colegas e professora**. Foi bom, gostei (Luciana, turma 1, relato escrito primeira semana).

Voltar nesse papel de aluna mesmo, de ter que refletir, pensar como vou falar, querendo ou não refletir sobre os tempos verbais e vocabulário. Isso foi uma experiência muito interessante (Vivian, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Eu **gostei** bastante da experiência. Primeiro **como aluna** eu acho que foi interessante, **fazia muito tempo que eu não estudava inglês**, alguma coisa do meu interesse e não só dos alunos (Beth, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Compreendo a **Nostalgia** revelada nos textos de Luciana, Vivian e Beth como um movimento complexo recursivo, por meio do qual puderam retornar, em memória, retrospectivamente, a momentos passados quando estudaram inglês, para vivenciar a experiência presente oferecida pelo curso.

O mergulho que empreendi nos textos da pesquisa me permitiu identificar o tema **Desapontamento** como também descritivo do fenômeno em foco, emergente do seguinte excerto:

Eu achei bom, mas **eu tinha outra expectativa. Achei que seria mais voltado à prática docente em si e não à prática da língua**. Acho que para professores de língua inglesa que não sejam fluentes é maravilhoso. Mas para mim **a questão linguística não foi tão importante** (Jéssica, turma 2, questionário final).

O tema **Desapontamento** se conecta diretamente ao tema e subtema **Alternância de papéis** na medida que a expectativa de Jéssica era de que o curso traria ênfase em seu papel de professora e não de aluna. Embora seja improvável poder atender a todas as expectativas de todos os alunos, optar por um *design* de curso aberto, como propõe o DEC, pode contribuir para que o professor amplie sua observação dessas expectativas e necessidades, durante a *Reflexão*, o que o permitirá introduzir mudanças quando possíveis e pertinentes. É importante também que o professor preveja possíveis incertezas e esteja ciente da incompletude de todo conhecimento, que também poderão gerar **Desapontamento**. Morin (2015b, p.39) elucida que, embora tenhamos “consciência de que o saber é incompleto” ainda “construímos nossas obras de conhecimento como casas com teto, como se o conhecimento não estivesse a céu aberto”.

A vivência do fenômeno também revelou o tema **Falta** e seu subtema **preparo**:

Necessário e primordial para um avanço e uma compreensão das propostas, embora talvez, no meu caso, **poderia ter tido mais trocas antes** das conversas de sábado. Ou eu **ter lido mais sobre os temas** e então ter tido mais reflexões antes dos encontros (Luciana, turma 1, questionário final).

Luciana entendeu que poderia ter havido discussões prévias e que poderia ter feito leituras teóricas adicionais para se preparar para os encontros reflexivos, o que parece indicar a dificuldade de aprofundamento nos construtos teóricos em um curso de curta duração. Entretanto, a participante considerou esse aspecto do curso “necessário e primordial”, enfatizando o entendimento de que, como afirma Moraes (2019, p.148), a docência transdisciplinar convida o professor a “transpor, permanentemente, os limites específicos de sua especialidade, em direção a um conhecer mais profundo, global e abrangente em relação às outras áreas do conhecimento”, transposição essa que, em um curso cuja área de especialidade era a língua inglesa, se referiram a saberes sobre transdisciplinaridade, complexidade e DEC. O *design* de cursos online de língua inglesa com a fundamentação da complexidade também pressupõe, segundo o DEC (FREIRE, 2013, p.184), que o professor possua não somente conhecimento do idioma, mas também conhecimento pedagógico e tecnológico.

Minha interpretação dos textos identificou também a **Pertinência** dos **assuntos** que permearam as atividades de prática da língua inglesa:

Achei que os temas sugeridos foram bons. Apenas ainda é cedo pra interagir com pessoas que não conhecemos. Acho que **dependendo do assunto conseguimos interagir mais ou menos** (Luciana, turma 1, relato escrito primeira semana).

Os temas sugeridos eram atraentes e te faziam/convidavam a querer falar (Mariana, turma 2, questionário final).

Tu já fica esperando o que vai ser no dia seguinte. Nem sempre tu consegue responder ali, né?, mas, assim, já fica com aquilo na cabeça, *vou ter que dar um retorno hoje dentro desse assunto* (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Foi bastante interessante devido às temáticas por abordarem conteúdos mais culturais, música, cinema. Até porque **trabalha também a questão afetiva**, né? Todo mundo tem sempre uma música ou um filme que marcou a sua vida, então **são temáticas que eu acho são interessantes para criar uma afinidade** (Vivian, turma 1, relato oral terceira semana).

Na primeira atividade sobre *song/music* achei que estávamos em sintonia já que trabalhei esse tema com vocabulário sobre os tipos musicais e após entrei no assunto *countable and uncountable*. **Achei interessante o pedido de envio de um *link* da música** (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana).

Acho bem legal a questão da música envolver as pessoas, né?, porque cada um vai postando uma [sugestão com *link*] (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Ainda dentro do tema entretenimento e as sugestões de series, já estou maratonando uma. [...] **Achei muito criativo seu fechamento sobre o tema com sugestões de outros tipos de lazer** para esse momento tão conturbado [da pandemia da Covid-19] (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana).

A **Pertinência** dos **assuntos** que permearam as atividades de prática da língua inglesa, ao contrário do **Desapontamento** sentido em relação às discussões sobre prática docente, gerou expectativa positiva sobre a atividade que seria proposta no dia seguinte. Além disso, promoveu afetividade e envolvimento, e criou sintonia e afinidade, embora Luciana, como evidencia o primeiro excerto, tenha entendido que, apesar de os assuntos serem apropriados, precisaria de mais tempo para ampliar a interação com desconhecidos.

Os excertos indicam que os assuntos mais pertinentes foram aqueles relacionados a questões culturais, o que parece refletir os ensinamentos de Morin (2017) a respeito da importância da relação de saberes técnicos e culturais nas situações de ensino-aprendizagem, como ressalta Petraglia (2008, p.43):

Precisamos, pois, unir os saberes formativos, que são fundamentalmente éticos, aos técnicos e culturais, para que possamos aprender a condição humana. Trata-se de estabelecer uma nova aliança entre cultura científica e cultura humanística. Vale destacar ainda que, se somos seres biológicos e culturais, aprenderemos sobre nós mesmos quando situados em nosso universo cultural. Somos produtos e produtores dessa cultura. E essa relação auto-eco-organizadora deve contribuir para que aflore uma consciência ética e reflexiva de pertencimento à espécie humana, como também a consciência de uma cidadania, que é planetária.

Morin (2011b, p.24) revela as características hologramáticas da cultura, que constitui os indivíduos que as constituem, e recursivas, visto que os seres humanos “só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações cognitivas entre os indivíduos: as interações cognitivas dos indivíduos regeneram a cultura que os regenera”.

A **Pertinência** dos **assuntos** também pode ter contribuído para que o tema **Aprendizagem** e seu subtema **vocabulário** emergissem, revelando que o curso possibilitou aos participantes aprender, pesquisar e relembrar estruturas lexicais da língua inglesa:

O que eu **gostei bastante foi vocabulário**. Eu **ficava curiosa** pra usar uma outra palavra e eu **acabava pesquisando pra poder falar**. [...] Eu escrevia o texto todo, depois eu lia pra mim, aí eu pensava, *ah, não quero usar essa palavra* e procurava outra. Foi um começo de **ampliar o vocabulário**. (Beatriz, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Me obriguei a pesquisar vocabulário, que sinto que perco um pouco por não utilizar durante aulas, o que é incrivelmente bom, pois **não podemos deixar de aprender** (Joice, turma 1, questionário final).

Aprendi bastante, **aprendi algumas, alguns vocabulários**, né? Quando a gente precisa falar de alguma coisa, a gente sempre **aprende algum vocabulário**, então foi muito interessante nesse sentido, eu gostei bastante (Beth, turma 2, relato oral primeira semana).

Já aprendi expressões e palavras que pesquiso antes de postar, e que os colegas postam, como *trumpet tree* (Cristina, turma 2, relato escrito primeira semana).

Engraçado porque aí foram passando os dias e **você vai ativando vocabulário** (Alda, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Aprendi alguns vocabulários (Jéssica, turma 2, questionário final).

Embora as atividades não tenham enfatizado, prioritariamente, aspectos da estrutura da língua inglesa de maneira normativa, mas sim focado situações de comunicação no idioma, aspectos relacionados a questões de gramática ou pronúncia não emergiram dos textos dos participantes, havendo destaque para vocabulário. Leffa (2016a, p.261) elucida sobre a aprendizagem de vocabulário em língua materna:

Constata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo. Por outro lado, na aprendizagem da língua materna ele é muitas vezes o único aspecto onde, depois de um certo estágio, o aluno ainda pode progredir. Quando se domina a fonologia, a sintaxe e a morfologia de uma língua – o que normalmente se consegue antes de se chegar à adolescência - o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras.

Se, em língua materna, podemos ampliar nosso vocabulário durante a vida toda, em língua estrangeira tal fato pode ser ainda mais evidente, mesmo para professores, que também são aprendizes do idioma. Provavelmente, em razão de os participantes já conseguirem se comunicar em língua inglesa, questões gramaticais podem não ter sido tão relevantes quanto as lexicais.

O fato de **Aprendizagem** e **vocabulário** terem emergido como tema e subtema que constituem a essência do fenômeno sob investigação revela a importância de que as ações de desenvolvimento de professores privilegiem não somente questões metodológicas, mas também construção de conhecimento em língua inglesa. Caso o professor busque atuar segundo a docência transdisciplinar, é importante que “tenha um profundo conhecimento de sua área disciplinar, para que possa explorar todas as possibilidades do objeto em seu diálogo com outras áreas” (MORAES, 2019, p.148), o que o *Practice and Reflection* objetivou, promovendo tanto a construção de

conhecimento disciplinar em língua inglesa, incluindo a aprendizagem de vocabulário, quanto sobre os construtos da complexidade, transdisciplinaridade e DEC.

Outro tema que emergiu de minha interpretação dos textos, articulando-se diretamente com o tema e subtema **Aprendizagem de vocabulário**, foi **Hábito**, desenvolvido devido à prática diária da língua inglesa proporcionada pelo curso:

E a questão da **frequência**. Foi muito bom porque eu **criei um novo hábito** esta semana, mesmo que em tempo curto, mas **todo dia eu pensava em inglês**. A maioria eu mandei em áudio, e eu **criei esse hábito diário de parar e pensar na atividade** (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Esse tema reforça a importância da constância necessária para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Constatando que “a grande maioria dos alunos descobre que aprender uma língua estrangeira requer muito mais esforço, muito mais persistência do que estão dispostos a dar” (LEFFA, 2016a, p.295) e, por essa razão, não dedicam o empenho autônomo necessário para atingir o domínio da língua inglesa, Leffa reflete sobre a importância de que haja iniciativas que possam promover a prática constante do idioma por parte dos professores, o que o curso *Practice and Reflection* procurou fazer.

Embora tenha proporcionado o desenvolvimento de um **Hábito**, o curso também gerou uma **Sobrecarga** na rotina dos participantes, como evidenciam os seguintes excertos:

No início eu fiquei com medo, *meu Deus, a gente já não tem tempo quase pra nada*. No início eu pensei que seria só no sábado. **Quando vi que seria todo dia uma atividade, eu pensei assim: Meu deus, como é que vou dar conta** (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Pra mim a maior dificuldade foi me pegar em uma época mais **carregada**. Eu **gostaria de ter aproveitado mais, de ter interagido mais** (Amélia, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Algumas vezes **me senti sobrecarregada por mensagens, e tive dificuldade de acompanhar** ou de responder algo que havia planejado, pois **o contexto vai mudando muito rápido** (Cristina, turma 2, questionário final).

Quando eu olhei, **QUARENTA posts**, falei assim, *gente eu não dou conta*. HAHHAHA. *Não, Vera, calma, depois você vai ouvindo*. [...] Assim, porque

eu sento na frente do computador e aparecem mil coisas. [...] Aí eu falei: *não, vamos com calma que já tá em cima da hora, Vera*. Então é meio que **trabalhar sobre pressão** (Vera, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

As leituras [teóricas] eram tranquilas também, mas por estar exausta com telas e **não dispor de tempo hábil para imprimir o material e assim absorver melhor o conteúdo**, a parte teórica vou ter que reler (Mariana, turma 2, questionário final).

Falhei na parte de leituras. [...] **Talvez pudesse ter textos para serem lidos mais curtos** e ao longo da semana trocássemos ideias sobre ele (Luciana, turma 1, relato escrito terceira semana).

Como trabalho praticamente o dia todo, **não pude me dedicar integralmente à leitura de todos os textos**, mas participei de alguns dos encontros para reflexão (Claudia, turma 1, questionário final).

Os textos revelam que a **Sobrecarga** se deveu ao fato de o curso ter sido acrescentado a uma rotina já bastante atarefada, ao volume de mensagens trocadas no *WhatsApp* e à necessidade de tempo para leituras teóricas. No que se refere às mensagens, a mobilidade temporal propiciada pela aprendizagem online ou móvel assíncrona, embora possa proporcionar praticidade por permitir ao aluno acesso ao curso a seu tempo, pode sobrecarregar o aprendiz que opte por realizar mais de uma tarefa concomitantemente (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 26) – fato que, sem dúvida, aconteceu durante a realização do curso, por conta da rotina e demandas adicionais geradas pela pandemia.

Em relação aos excertos anteriores de Luciana, a prática diária de língua inglesa pode ter tanto um caráter negativo, representando uma **Sobrecarga** em sua agenda atribulada de professora, quanto positivo, por representar uma oportunidade de criar o **Hábito** de estudos, revelando uma característica dialógica já que, “ao mesmo tempo, há complementaridade e antagonismo” (MORIN, 2005, p.190) nesse aspecto do curso.

A investigação do fenômeno revelou, ainda, o tema **Articulação** e seu subtema **prática-teoria**, como ilustram os excertos a seguir.

Achei o curso muito produtivo, com uma forma muito dinâmica de trabalhar um tema complexo. **Você aprende uma teoria, sem ficar em função de livros, aulas, palestras, utilizando a prática como forma de ensino** (Alda, turma 1, questionário final).

Achei excelente porque **refletir a prática à luz das teorias nos tira do mecanicismo**, isto é, não ficamos presos a livros ou a modelos prontos de ensinar inglês (Silvia, turma 2, questionário final).

Essa parte da reflexão eu não achava que era isso. [...] **Eu achei que seria uma reflexão muito mais teórica do que prática porque a gente sempre acha que reflexão é teórica, e não, né? A reflexão tem que ser sobre a prática também**, faz parte do processo (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Belas propostas motivadoras para nós profissionais da educação para **ampliar nossa visão da prática de forma mais efetiva com a discussão e a aprendizagem de novas teorias e estudos** (Luciana, turma 1, questionário final).

Às vezes uma visão diferente pode mudar a forma de uma atividade e deixá-la bem melhor. **Ligar essa atividade, ou as coisas que fazemos a algo teórico, é muito proveitoso também**. Como disse anteriormente, às vezes usamos a teoria mas não percebemos, ou tem vezes que sabemos a teoria mas não sabemos como aplicá-la. Ter essa reflexão foi um ponto muito bom no curso (Tabata, turma 2, questionário final).

Embora o desenho do curso em si tivesse por objetivo articular esses dois elementos na medida em que solicitava aos participantes que observassem as atividades de prática da língua inglesa por eles realizadas pelas lentes da complexidade, transdisciplinaridade e DEC, tal **Articulação prática-teoria** poderia não ter emergido nos textos dos participantes. Alda e Silvia destacaram o fato de a articulação permitir que não ficassem presas a livros para compreender construtos teóricos. Tabata percebeu a articulação entre a teoria não somente em relação às atividades de prática da língua inglesa realizadas no curso, mas também em relação a seu fazer docente. Cristina fez uma metarreflexão ao argumentar que reflexões não precisam ser exclusivamente teóricas.

Esse tema e seu respectivo subtema podem se relacionar ao pensamento de Paulo Freire (2015, p.39-40) de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, visto que é “pensando criticamente a prática [...] que se pode melhorar a próxima prática” e que o “próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Esse pensamento reverbera também os construtos do DEC, *Preparação, Execução e Reflexão*, que se articulam de maneira sistêmica, recursiva e hologramática, requerendo e promovendo a **Articulação prática-teoria**.

É possível também observar o tema **Articulação** e o subtema **prática-teoria** pelas lentes do princípio sistêmico da complexidade, segundo o qual entende-se que “a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente: *as emergências*” (MORIN, 2017, p.94, grifo do autor). Ao afirmar que o curso a motivou a “preparar atividades mais fluidas” para seus alunos, Cristina (turma 2, questionário final) parece ilustrar que as atividades de prática da língua inglesa do componente *Practice*, articuladas às reflexões teóricas no componente *Reflection*, poderiam auxiliá-la a mudar a forma como planeja suas aulas, possivelmente, conferindo-lhes características de não fragmentação e não linearidade.

O tema **Amizades** se revelou nos seguintes excertos, indicando que o curso permitiu que os participantes conhecessem outros professores ou estreitassem laços com os que já conheciam²⁹:

Nossa, **a gente vai conhecer gente nova!** Será que elas estão na mesma situação que eu? Vamos trocar experiências, vamos nos ajudar, vai ser legal (Tabata, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Foi muito **agradável** mesmo **conhecer as meninas** (Tabata, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Muito legal **conhecer outras pessoas de outras cidades** e exercitar o inglês (Denise, turma 1, relato escrito primeira semana).

Eu gostei muito de ter **conhecido mais sobre a vida das meninas**. Postaram fotos, foi muito legal. **Conhecer as pessoas novas** também foi muito legal (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Podia fazer [a atividade em] áudio ou escrito, o que era mais cômodo. Mas era legal porque a gente quer escutar um pouco a voz do outro porque **acaba conhecendo um pouquinho mais** (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Esse tema destaca, primordialmente, a ideia de socialização que o curso promoveu e, por essa razão, optei pelo substantivo **Amizades** em sua flexão de número plural devido à sua conotação de “relacionamento social (mais usado no plural)” (HOUAISS, 2012). Conhecer pessoas pode contribuir para a aprendizagem de

²⁹ Algumas professoras da turma 2 já haviam estado juntas em outro curso dos Ciclos de Formação de Educadores.

inglês, visto que uma “das premissas básicas da educação, incluindo aí o ensino de línguas, é de que a aprendizagem ocorre apenas quando o aluno se envolve em algum tipo de interação” (LEFFA, 2016a, p.132), que tem o potencial de promover relacionamentos sociais, como indica a entrada do dicionário citada. Como ser ternário *indivíduo/sociedade/espécie*, a interação é essencial para o ser humano, conforme esclarece Morin (2012, p.52):

As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro.

A relevância dos laços criados no curso pode ter sido ampliada pelo fato de ele ter sido realizado durante o período de isolamento social exigido pela pandemia da Covid-19, como também revela o tema **Acolhimento**:

Achei tão gostosa a tarde de hoje. Adorei conversar com vocês (Cristina, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

As trocas de experiências são ótimas e podem surgir ideias com essas conversas! **Você vai se sentir amparado**. E saber que não está sozinho! (Tabata, turma 2, questionário final).

Eu venho de meses isolada em casa trabalhando no remoto. **E ao ouvir vocês falando, me senti mais perto** (Alda, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Achei que [o componente *Reflection*] foi a melhor parte do curso. As reflexões nos faziam observar o curso e nossa participação nele. [...]. Além disso, **a interação foi muito rica, respeitosa e acolhedora** (Cristina, turma 2, questionário final).

Acolher, ouvir, amparar e respeitar são atitudes que devem estar presentes em uma docência transdisciplinar, que precisa “estar atenta à qualidade das emoções e dos sentimentos presentes nos ambientes de ensino e aprendizagem” devido à “complexidade da condição humana” (MORAES, 2019, p.154), e pareceram descrever a natureza do curso, conforme indicaram as participantes.

A interação proporcionada pelo curso representou, também, uma oportunidade para o **Intercâmbio de experiências**, conforme ilustram os seguintes excertos:

Acho que **a troca de experiências** em aula **vai ser super enriquecedora!** Ser professor é isso, troca de experiências, tentativas, falhas, pesquisas (Tabata, turma 2, relato escrito primeira semana).

Contribui [para o curso] **dando exemplos de experiências vividas**. Creio que fez algum sentido para o que estava sendo discutido (Claudia, turma 1, questionário final).

Eu tô mais distante, em Macapá. Apesar de estarmos vivendo muito distantes um do outro, **a nossa realidade enquanto professores é muito parecida**. Parece que os problemas são os mesmos, eles se repetem independente do local e isso **eu tô achando muito interessante** (Vivian, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Eu achei legal esse contato que a gente teve umas com as outras, sabe? **A gente conversou, a gente teve essa troca de experiências** (Tabata, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Participar aqui do grupo está bem interessante porque **tem outros professores com diversas experiências** em sala de aula, com conclusão da faculdade em períodos diferentes, cidades diferentes, **deixando a interação muito rica** (Silvia, turma 2, relato escrito primeira semana).

As trocas de experiências são ótimas e podem surgir ideias com essas conversas (Tabata, turma 2, questionário final).

Foi muito bacana, conheci pessoas novas, cidades, o que gostam....acho que **foi bem bacana essa troca** (Tabata, turma 2, relato escrito primeira semana).

A oportunidade de **Intercâmbio de experiências** indica que o curso pode ter favorecido o autodesenvolvimento, estimulado pelas contribuições dos demais participantes, em um ambiente de aprendizagem favorável, caracterizando-se como uma oportunidade auto-heteroecoformadora (FREIRE; LEFFA, 2013, p.75), que propiciou “uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos”. Freire e Leffa (2013, p.75) esclarecem a importância da auto-heteroecoformação:

Na medida em que ele tem contato, seleciona, armazena, gera e interpreta informações, torna-se um cidadão cada vez mais pleno: um sujeito individual, social, tecnológico e, sem dúvida, *planetário*, protagonista e responsável pelo mundo em que vive (grifo dos autores).

A interpretação sobre a vivência no curso também evidenciou a emergência do tema **Motivação** para a **expressão** em língua inglesa, para o **planejamento** de aulas e para a **participação** no curso em si, como revelam os seguintes excertos:

[Senti] uma maior **motivação** em **utilizar a língua inglesa**, um maior empenho em estudar e **preparar minhas atividades** (Luciana, turma 1, questionário final).

Me **motiva** a **perguntar como os alunos se sentem** em relação às atividades e a **preparar atividades mais fluidas** (Cristina, turma 2, questionário final).

Após a primeira [semana] me senti bem e confiante de que tinha interesse e **motivação pra realizar as atividades** (Luciana, turma 1, relato escrito primeira semana).

O tema **Motivação** me instigou a retornar às respostas à pergunta *O professor que eu gostaria de ser*, contida no questionário prévio, instrumento de apoio. Esse documento me permitiu um movimento reflexivo retroativo, que auxiliou a confirmação do tema e subtema, visto que algumas das respostas incluíram: ser mais fluente e confiante ao falar inglês, ter mais criatividade e dinamismo e preparar aulas mais significativas. Tais características podem também estar relacionadas aos motivos pelos quais o curso os tenha motivado.

As motivações podem ser intrínsecas, quando “a experiência de fazer algo gera interesse e prazer e a razão para realizar a atividade se deve à atividade em si”, ou extrínsecas, “quando a única razão para realizar uma ação é conquistar algo fora da atividade em si, como passar em um exame ou obter ganhos financeiros” (WILLIAMS; BURDEN, 1997). Ainda que a participação no curso tenha conferido aos professores uma declaração de participação, é possível que sua motivação tenha sido também intrínseca já que a adesão foi voluntária.

Além de subtema do tema **Motivação**, **participação** também se revelou como subtema de **Autoanálise-Autocrítica**. Opto pelo uso dos dois substantivos hifenizados para expressar que compartilho da visão de Morin (2011c, p.95) de que o emprego da autocrítica depende do emprego da autoanálise, ou ainda, que a “autoanálise só pode acontecer por meio de um olhar capaz de autocrítica”. A **Autoanálise-Autocrítica** sobre a **participação** emergiu dos seguintes excertos:

Eu fico **me sentindo culpada**, né?, **porque eu não faço**. Falei assim, *por que eu falei pra ela que eu ia entrar, então? Eu entrei, eu tenho que terminar*. Eu vou, **eu vou fazer**. [...] **Eu ouço de novo, eu leio**, não fico traduzindo, eu entendo o contexto, mas muitas vezes **eu fico com vergonha de ficar errando** (Vera, turma 2, relato encontro Google Meet).

Então eu **acompanhei** sim o grupo, eu **li quase a maioria das mensagens**. Infelizmente com essa correria eu **não consegui postar** (Vera, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu **não consegui participar** o tanto que eu queria devido a compromissos durante a semana, final de mês, mas foi uma semana muito interessante. Pelo menos eu **consegui visualizar e ver bastante coisa, o que os colegas têm postado. Às vezes eu não consigo postar alguma coisa, mas eu consigo observar, ler** o que os meus colegas estão comentando; isso também para mim já, de certa forma, é uma parte que me interessa bastante (Vivian, turma 1, relato oral terceira semana).

Eu gostei muito, acho que **não fui uma boa aluna**, pois tenho um pouco de vergonha de falar em língua inglesa, mas **pratiquei muito o listening**. O que já é muito, [...] fazia tempo que não praticava a escuta de língua inglesa desta forma (Joice, turma 1, questionário final).

Eu gostaria de ter aproveitado mais, de ter interagido mais. Acabou que **minha participação acabou sendo mais supérflua**, eu me cobrava muito de estar ali atenta, de estar por dentro de tudo (Amelia, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Tenho **pouca interação** com os outros participantes. Sou assim normalmente, **sou a que fica quieta no canto** (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana).

A **Autoanálise-Autocrítica** sobre a **participação** revelada no texto de Vera está acompanhada de um sentimento de culpa pela pouca interação; no de Joice, de uma percepção de que não foi boa aluna; e no de Amelia, de que teve uma participação supérflua. Todos os textos que indicam esse tema e subtema evidenciam uma participação observativa, que também permite a construção de conhecimento em língua inglesa por intermédio da prática de leitura e compreensão oral, como confirma o texto de Joice acerca de sua oportunidade de praticar *listening*.

Embora a participação observativa possa ser interpretada por diversas perspectivas, incluindo uma possível timidez do participante, como parece indicar o texto de Alda, ou mesmo a vergonha de falar inglês, como revelou o texto de Vera, observei-a considerando a importância da reintrodução do sujeito na construção de conhecimento, como entendida na visão complexa e transdisciplinar. Para Moraes (2019, p.152), o sujeito é um “observador participante e construtor de conhecimento [...] proativo, criativo, pensante, consciente de sua história e de suas potencialidades” e “a docência transdisciplinar implica o resgate do sujeito a partir de suas interações com o mundo e com o que acontece também entre os sujeitos”, o que o curso *Practice and Reflection* procurou promover. Porém, um aprendiz que tenha tido uma formação majoritariamente tradicional, na qual o objeto de conhecimento foi priorizado, pode

apresentar dificuldade em protagonizar as situações de ensino-aprendizagem, optando por se colocar primordialmente como observador.

O fato de a vivência no curso ter propiciado a alguns participantes fazer uma **Autoanálise-Autocrítica** sobre sua **participação** e entendê-la como observativa parece indicar que assim o fizeram por comparar seu desempenho mais passivo ao desempenho mais ativo de outros participantes. Entretanto, quando se trata de aprendizagem, em particular de uma língua estrangeira, a observação é fundamental, pois o aprendiz, inicialmente, imita o que lhe está sendo demonstrado. Para Schön (2000, p.91), a imitação é um processo complexo de construção seletiva, visto que “as características da atuação a ser reproduzida não são dadas com a demonstração”, o que torna tal processo, segundo o autor, uma espécie de solução de problema. É possível que, por isso, a participação observativa também possa ter sido profícua para essas professoras.

Outros textos evidenciaram a emergência de **Autoanálise-Autocrítica** também sob a perspectiva da **proficiência** em língua inglesa, como ilustrado a seguir:

Acredito que a prática escrita não modificou muito meu conhecimento; a prática oral foi um pouco mais desafiadora, pois **me vi me corrigindo e regravando áudios** algumas vezes. **Aumentou minha autocrítica com meu inglês** (Cristina, turma 2, questionário final).

Percebi que **meu inglês está bem pior do que imaginava**; me pego pensando muito na hora de formular as respostas (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana).

Às vezes **vocabulário falta** (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Estou com **dificuldade de compreender** as interações dos colegas tanto nos áudios quanto nas mensagens por texto, **porque não sou fluente no Inglês**. Estou conseguindo acompanhar um pouco. Essa **dificuldade** não me desanima, ao contrário, sinto-me estimulada a continuar porque é sempre possível aprender (Sílvia, turma 2, relato escrito primeira semana).

Excelente (embora não tenha conseguido participar sempre) porque nos tirou da zona de conforto, ou seja, praticar a língua inglesa com ações do dia a dia **desenvolve nossa habilidade e promove a autorreflexão** (Sílvia, turma 2, questionário final).

Não tenho fluência nem escrita perfeita em inglês, mas gosto de conversar, apesar da minha timidez (Luciana, turma 1, relato escrito primeira semana).

Tinha que interagir na língua inglesa. [...] Eu fiquei muito apreensiva e, **dentro das minhas possibilidades, eu consegui interagir**. Mas ainda estou

apreensiva. Eu acho que o comentário que não ia ter nenhum tipo de correção tranquilizou, mas acho que a gente se cobra demais (Silvia, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu tenho a síndrome do patinho feio. Eu tenho muita vergonha, eu me sinto muito insegura ainda. **Pra entender, eu entendo muito melhor, mas pra falar eu tenho uma dificuldade muito grande** (Joice, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Os textos de Luciana, Silvia e Joice parecem indicar que a **Autoanálise-Autocrítica** sobre sua **proficiência** fora construída previamente ao curso, enquanto, para as demais professoras, ela aconteceu ou foi modificada durante o curso, o que parece revelar a consecução do objetivo de autoavaliação formativa planejado para o curso.

Vale destacar que o exercício de **Autoanálise-Autocrítica** sobre a **proficiência** em língua inglesa proporcionado pelo curso aos participantes pode ter sido potencializado pela observação de seu próprio desempenho quando comparado ao desempenho dos outros colegas. Morin (2011c, p.94-95) esclarece que o “outro é importante para que possamos nos conhecer a nós mesmos, mas não nos dispensa da autoanálise, a qual nos permite integrar o olhar do outro em nosso esforço de autocompreensão”, reforçando a importância da interação proporcionada pelo curso e citada anteriormente.

A **Autoanálise-Autocrítica** parece também estar relacionada a outra descoberta da pesquisa: o tema **Medo** e seus subtemas **erro** e **expressão** em língua inglesa, tanto oral quanto escrita, como exemplificado a seguir:

A sensação de **medo de errar**, e devo ter errado mesmo, é uma constante, me sinto uma aluna de 6º ano (Alda, turma 1, relato escrito terceira semana).

Tava digitando, vendo se tava certo, tava me questionando, [...]. Até algumas expressões como mocinho ou mocinha, falei *Será que é isso?* [...] Vamos dizer assim que foi diferente **essa semana** da semana anterior, não **senti tanto receio não** (Beatriz, turma 1, relato oral terceira semana).

Quando eu entrei no grupo e vi lá a tarefa, né?, se apresentar, falar um pouco sobre si e tinha que interagir na língua inglesa, eu falei, *Ah, meu deus, será que vou dar conta?* Aí eu **fiquei muito apreensiva** e, **dentro das minhas possibilidades**, eu consegui interagir. Mas ainda estou apreensiva. Eu acho que o comentário que não ia ter nenhum tipo de correção tranquilizou, mas

acho que a gente se cobra demais (Silvia, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Então acho que foi muito interessante, muito proveitoso. Eu é que não aproveitei mais; **eu tenho muita vergonha, eu morro de vergonha de falar inglês** (Joice, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Muitas vezes eu fico com **vergonha de ficar errando** (Vera, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu achei o curso muito bacana. Tenho muita **vergonha de falar em língua inglesa**, mas me vi utilizando a língua, não com alunos, mas de uma outra forma (Joice, turma 1, questionário final).

Achei que minha contribuição foi em mostrar que realmente **alguns professores ainda têm medo de falar inglês, de errar, de ser julgado por ser professor e não dominar tudo** (Alda, turma 1, questionário final).

Considerando que *medo* – “temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio; desejo de evitar, ou apreensão, preocupação em relação a algo desagradável” –, *receio* – “incerteza acompanhada de certo medo em relação a resultados ou consequências” –, *apreensão* – “preocupação, receio, temor” – e *vergonha* – “sentimento de insegurança causado por medo do ridículo e do julgamento dos outros” (HOUAISS, 2012) são sentimentos semelhantes, agrupei-os sob a denominação **Medo**.

O **Medo** revelado pelos textos pode se dever ao fato de as participantes terem tido que interagir com pares. Essa interação pode ter gerado inseguranças em relação ao seu próprio conhecimento, o que é algo comum visto que “muitos professores têm também um medo muito grande da opinião dos colegas” (LEFFA, 2016a, p.298).

O tema **Medo** também remete à importância da reintrodução dos sujeitos na construção de conhecimento, como propõem Morin e Nicolescu no conjunto de sua obra. Nas aulas de inglês tradicionais, que têm foco no objeto de estudo, ou seja, a língua inglesa, os sujeitos aprendem sobre estruturas gramaticais e léxico, muitas vezes de maneira descontextualizada. Quando se deparam com uma situação genuína de uso da língua, muitas vezes se sentem despreparados e com medo de errar. É possível que a docência complexa transdisciplinar, como descrito anteriormente na explanação sobre o tema **Autoanálise-Autocrítica** sobre a **participação**, contribua para que, nas situações de ensino-aprendizagem de inglês, os aprendizes possam se identificar como sujeitos na construção de conhecimento

tanto por utilizarem o idioma para refletir sobre si e sobre o mundo, quanto por serem coautores da experiência de aprendizagem.

O tema **Medo** também se revelou no que se refere à **exposição** de ideias em chamadas de vídeo:

Vou tentar falar aqui porque eu tenho que tentar **quebrar essas barreiras**. Então vamos lá, aproveitar com vocês. Pra mim, assim, **hoje foi bem libertador**. Te digo que sou bem **apreensiva**. [...] Ai, gente, eu **tô em pânico** ainda, tá? Avisando: falar em áudio assim é a primeira vez NA MINHA VIDA. Nunca falei. Quando eu faço com aluno é **vídeo chamada**, mas como eu já estou acostumada com ele e ele comigo, fica mais fácil.[...] Eu **já tô toda roxa** aqui (Alda, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Expor suas ideias, mesmo em português, em chamada de vídeo com outras participantes do curso causou pânico em Alda, de onde emergiram o tema **Medo** e o subtema **exposição**. Entretanto, o mesmo excerto evidencia uma relação dialógica entre o pavor de Alda, tão efusivo, e a coragem que encontra para se libertar de seu medo e conversar com colegas de profissão, fazendo emergir o tema **Libertação** e seu subtema **medo**.

O medo pode ser visto como um sentimento que está, em alguma medida, associado ao nosso instinto de sobrevivência, que nos prepara para a luta ou fuga, ou seja, momentos de imprevisibilidade e incerteza que ocorrem ao longo da vida. É possível associá-lo, também, às incertezas da vida e à certeza da morte. Morin (2015c, p.45-46), ao discorrer sobre as *incertezas do viver*, esclarece sobre a importância dessa temática e sobre como os professores devem preparar as mentes de seus alunos para o inesperado:

A incerteza é inseparável do viver. Todo nascimento é incerto e dá início a uma vida, para a qual nenhuma certeza será dada, exceto a certeza da morte, cuja data e causa são incertas.

[...] O abandono das concepções deterministas da história humana, que acreditavam poder prever nosso futuro, o exame dos grandes acontecimentos e acidentes de nosso século, todos eles inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, a fim de enfrentá-lo. É necessário que todos os encarregados de ensinar se coloquem nas vanguardas da incerteza de nossos tempos.

As incertezas da vida também estão presentes no idioma em si e na sua aprendizagem, como ressalta Leffa (2016a, p.295):

Aprender uma língua estrangeira requer algumas aptidões que alguns alunos não têm, incluindo, por exemplo, tolerância à ambiguidade, que é uma espécie de capacidade de conviver com a insegurança. O aluno pode por exemplo preferir a certeza da gramática em vez da incerteza do texto ou do diálogo, onde nem sempre é possível estabelecer com precisão o que é certo e o que é errado. O aluno, principalmente o adolescente, pode também não possuir o que poderíamos chamar de tolerância à crítica; falar uma língua estrangeira é expor-se, às vezes, até ao ridículo.

A exposição a que o autor se refere parece ser o elemento responsável por gerar insegurança, vergonha e medo em seus falantes, em especial, nesta pesquisa, nos professores, que muitas vezes, mesmo cientes de não serem proficientes em inglês, têm que ensiná-lo. As situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira trazem muitos desafios porque, ainda que o professor se prepare para ensinar determinado conteúdo, as necessidades linguísticas presentes em uma aula podem ser imprevisíveis. Além disso, a formação acadêmica oferecida para esses profissionais parece não os preparar para tais imprevisibilidades.

O DEC, como linha norteadora para criação de cursos ou preparação de aulas, pode ajudar a nos prepararmos para as imprevisibilidades, como esclarece Freire (2013, p.182, tradução minha³⁰):

O *design* de um curso online – embora vise a esquematizar uma série de situações de aprendizagem e definir o conteúdo a ser ensinado – precisa contemplar a imprevisibilidade e a instabilidade, o que impossibilita que tenha um desenho fixo estabelecido previamente.

É possível que, no intuito de enfrentarem a vergonha de se expor, os medos e dificuldades que surgiram durante o curso, ou para se sentirem mais confiantes ou aprimorarem seu desempenho, as participantes tenham recorrido a táticas, como

³⁰ No original, “*an online language course design – although aiming at schematizing a series of learning situations and defining target teaching contents – needs to contemplate unpredictability and instability which prevent it from having a pre-established fixed design*”.

revelam o tema **Desenvolvimento** e seu subtema **estratégias**, para realizar as atividades diárias de prática da língua inglesa, evidentes nos excertos a seguir:

Às vezes eu me perco muito na hora de falar. Então, o que que eu fiz em todos os momentos, e que eu acho que me ajuda, **eu escrevia o que eu ia falar, tipo um roteirinho**, ela quer saber disso, disso, daquilo. Eu achei que isso ajuda porque, quando eu **escrevo primeiro, na hora de falar me ajudou a me expressar melhor**. Eu até guardei as folhinhas. Me ajudou como forma até estudo, foi bem bom (Luciana, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Meu marido recebeu várias mensagens de áudio em inglês porque a gente precisa **treinar com alguém**, né? Então, **manda pro marido** porque ele que resolveu casar com a gente pra compartilhar a vida. [...] **Pra não mandar direto eu mando pro marido. Aí eu escrevo** a mensagem em inglês pro marido, aí eu vejo, não tá boa (Joice, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Me vi me **corrigindo e regravando áudios algumas vezes** (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

A questão do áudio, você deixa ali, se você errar, ficou. Aí eu pensei, *Não, vou responder aqui facinho*. **Eu gravei, sei lá, umas trinta vezes o primeiro áudio** (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu ouço de novo. Eu leio, não fico traduzindo, eu entendo o contexto, mas muitas vezes eu fico com vergonha de ficar errando. E **penso demais** e some o vocabulário (Vera, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu fiz mais ou menos como a Luciana. **Eu escrevi o que ia falar, o que eu ia gravar**, e me dava um branco. Daí eu ia **buscar em um dicionário online**. **Eu escrevia o texto todo, depois eu lia pra mim**, aí eu pensava, *Ah, não quero usar essa palavra* e procurava outra. [...] **Quando eu respondia pra você ou pros colegas, eu não escrevia antes** (Beatriz, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Me obriguei a **pesquisar vocabulário**, que sinto que perco um pouco por não utilizar durante aulas, o que é incrivelmente bom, pois não podemos deixar de aprender (Joice, turma 1, questionário final).

Então, eu olho a tarefa, respondo com a tarefa, sabe o reply, de marcar a liçãozinha ali, faço aquela parte. Se eu conseguir, eu **vou respondendo** na hora, se não, já já eu volto. Então isso me ajudou, né? Olhar a tarefinha, **fazer a tarefa e depois voltar nos comentários** (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Eu já **busquei ser o mais natural possível**. Eu via as perguntas, que você já passava pra gente, e **já tentava ir falando naturalmente** (Vivian, turma 1, relato encontro *Google Meet*).

Os aprendizes de uma língua estrangeira não são, segundo Williams e Burden (1997, p.144-145), passivos em seu processo de aprendizagem e podem fazer uso de diversas **estratégias**. Elas podem ser de natureza social, que envolvem a interação

com o outro, como fez Joice ao enviar as mensagens a seu marido antes de postá-las, ou de natureza cognitiva, tais como fazer um roteiro antes de falar, regravar a mensagem, redigir o que iria gravar, deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, como fizeram as demais participantes.

Morin (2017, p.62) esclarece que, enquanto o ensino tende a pautar-se em programa, entendido como “a determinação *a priori* de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo” e que “é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança”, podendo deixar de ser eficaz em decorrência de perturbações, a vida demanda estratégia, que se baseia “não só em decisões iniciais de desencadeamento, mas, também, em decisões sucessivas, tomadas em função da situação, [...] se desdobra nas situações aleatórias e utiliza o risco, o obstáculo e a adversidade para atingir seus fins” (MORIN, 2015d, p.251). Assim, ao buscar um ensino articulado à vida e suas demandas, percebe-se a importância de desenvolvermos estratégias, e de estimularmos nossos alunos a desenvolvê-las, a fim de enfrentarmos os obstáculos que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode envolver.

Ainda que a vivência tenha exigido que os participantes enfrentassem obstáculos, **Leveza** também emergiu, caracterizando a natureza da vivência no curso, como evidencia o seguinte excerto:

O que eu mais gostei foi dessa interação mesmo, essa **despreocupação**, porque o ambiente docente é muito pesado, às vezes, é um competindo com o outro, um querendo mostrar que sabe mais que o outro, no **ambiente** docente tem essas questões. E eu não senti isso no grupo. Senti uma coisa **bem tranquila, bem leve**, cada um procurando interagir dentro do que foi proposto. Quem não conseguiu também não se justificou, foi uma coisa **bem tranquila. O que eu mais gostei foi essa leveza** dessa interação do grupo. Da parte do grupo, do que foi colocado, foi sensacional, **foi uma coisa bem fluida, bem leve, muito bom**. Nesse tempo que a gente tá vivendo, pandemia, home-office, veio assim como um **bálsamo**, foi maravilhoso pra mim (Silvia, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Da mesma forma, **Diversão** emerge como tema constituinte do fenômeno em foco, como ilustrado abaixo:

Muito legal! **Muito divertido!** (Denise, turma 1, relato escrito primeira semana).

Gostei muito. **Foi um curso divertido** e muito interessante (Beth, turma 2, questionário final).

Bem, **foi bastante desestressante e divertida** até. Estamos num **momento bastante desafiador** e abordagens mais tranquilas levam a um melhor aproveitamento (Mariana, turma 2, relato escrito primeira semana).

Os temas **Leveza** e **Diversão** parecem ter uma natureza complementar, embora não contraditória, na medida em que, ao ser leve, o curso permitiu que seus participantes se divertissem e, ao se divertirem, tornaram o curso mais leve, em um movimento circular recursivo.

Reconheço a importância de que toda experiência de aprendizagem possa ser “prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto” (LEFFA, 2016a, p.119). Entretanto, como indica o relato de Mariana, a oportunidade de encontrar **Leveza** e **Diversão** em uma situação de ensino-aprendizagem realizada durante a pandemia da Covid-19, em um momento de incerteza sobre nossa sobrevivência, parece ter adquirido maior relevância.

Tendo apresentado os temas e subtemas que emergiram da minha interpretação, reconecto-os, a seguir, tecendo-os a fim de revelar a essência do fenômeno em foco.

4.2 O fenômeno investigado

Após apresentar, na seção anterior, os temas e subtemas que compõem a essência da vivência no curso *Practice and Reflection*, busco agora, utilizando imagem e texto, ilustrar como essas partes constituintes se (re-)conectam e contribuem para a compreensão de como o todo do fenômeno se manifestou na experiência aqui descrita. Para isso, retorno à imagem do *yin* e *yang*, representação metafórica que indica a articulação entre os dois componentes do curso, como apresentei no capítulo 3.

Assim como *yin* e *yang*, *Practice* e *Reflection* são tanto opostos quanto complementares. Opostos porque, no componente *Practice*, os construtos gramaticais ficaram *implícitos* na medida que a prática da língua inglesa se materializava por meio do uso internalizado desses conhecimentos, sem ênfase em normas ou regras; ao passo que, no componente *Reflection*, os construtos teóricos ficaram *explícitos*, visto que as reflexões evocaram a conscientização das teorias envolvidas. Complementares porque ambos estão articulados de maneira intrínseca, já que a prática se manifestava na reflexão, e essa na prática, revelando a característica sistêmica, hologramática e recursiva, além da dialógica, desses dois componentes, como indicam os círculos de cores opostas dispostos em cada parte da imagem. Nesta seção, utilizo a imagem para apresentar os temas e subtemas encontrados na interpretação do fenômeno, enfatizando sua articulação e complementariedade, como mostra a Figura 11 a seguir:

Figura 11: A essência do fenômeno



Fonte: Criada pela autora a partir da imagem do *yin* e *yang*.

A oportunidade de prática de inglês assíncrona proporcionada pelo curso evidenciou **Praticidade**, sobretudo por possibilitar que as atividades fossem realizadas no tempo do participante, e causou **Estranhamento**, ao demandar interação com professores desconhecidos. Também possibilitou a **Aprendizagem** de **vocabulário**, mas provocou certo **Desapontamento** em relação às discussões sobre a ação docente. A frequência diária para a postagem das atividades permitiu desenvolver um **Hábito**, que, dialogicamente, coexistiu com a **Sobrecarga** de mensagens trocadas no *WhatsApp*, ampliada pelos encontros síncronos no *Google Meet* e pela necessidade de leituras teóricas.

Praticar inglês e refletir sobre essa prática a partir dos conceitos teóricos que fundamentaram seu desenvolvimento caracterizou a **Articulação** entre **prática-teoria** proporcionada pela vivência. As atividades de prática do idioma, cuja **Pertinência** dos **assuntos** discutidos foi evidenciada, exigiu o **Desenvolvimento** de **estratégias** para sua realização e causaram **Nostalgia** à medida que permitiram aos professores se sentirem como alunos, voltarem a ser alunos novamente. Durante as reflexões teóricas, os participantes retornaram a seu lócus de professor, revelando a **Alternância** de **papéis** característica do curso e possibilitando o **Intercâmbio** de **experiências**. A **Falta** de **preparo** para as atividades reflexivas, contudo, impossibilitou, de certa forma, o aprofundamento sobre os construtos discutidos.

O curso favoreceu a **Autoanálise-Autocrítica** sobre a **participação** nas atividades propostas e sobre a **proficiência** em língua inglesa. Gerou, ainda, **Motivação** para a **expressão** em inglês, para o **planejamento** de aulas e para a **participação** no curso em si. Entretanto, fez emergir alguns obstáculos, como o **Medo** da **expressão** e do **erro** em língua inglesa, bem como da **exposição** de ideias, mesmo em língua portuguesa, diante de colegas de profissão. Esse último **medo** foi enfrentado, possibilitando a **Libertação** dele.

A interação entre os participantes trouxe **Leveza** aos momentos difíceis da pandemia da Covid-19, proporcionando uma oportunidade de **Diversão** e trazendo descontração para essa experiência educativa. Também evidenciou o **Acolhimento** de todos os envolvidos e possibilitou o surgimento de novas **Amizades**.

A vivência no curso *Practice and Reflection*, assim como toda a trajetória da pesquisa aqui descrita, representou para mim uma oportunidade de reflexão, a qual compartilho nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem me dirá não o que desejo
Nem o que sei, mas aquilo de que preciso
Sem botar nem tirar uma sílaba?
Quem saberá contar o enredo
Sem alterar o tom, o teor e o desfecho
Sem errar, nem mudar uma vírgula?
(DJAVAN, Sílaba, 2001)*

Encontro nesse trecho da letra da música Sílaba, de Djavan, cantor e compositor brasileiro, a inspiração para encerrar este texto na esperança de que eu tenha conseguido contar o enredo do estudo em questão, ciente das dificuldades que isso envolve devido, entre outras, à subjetividade de uma pesquisa de cunho qualitativo. Também concluo convidando o leitor a alterar o desfecho deste trabalho, trazendo para sua leitura suas próprias realidades e percepções e, quiçá, trilhando caminhos imprevistos inspirados pelas descobertas da pesquisa aqui descrita.

Encerrar este texto envolve a necessidade de nele colocar um ponto final, embora não entendendo a pesquisa como concluída, visto que compartilho da visão de Morin (2015b, p.38) sobre o inacabamento de todo conhecimento. Mesmo ciente de que as verdades são provisórias (MORIN, 2005, p.56), acredito que os objetivos do curso e da pesquisa tenham sido atingidos. Compartilho, nestas considerações, reflexões sobre a interpretação do fenômeno, bem como ponderações sobre acertos, ausências e possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

Os temas e subtemas que descrevem a essência do fenômeno investigado, apresentados no capítulo anterior, revelaram que os participantes conseguiram desfrutar da vivência e aprender com as atividades de prática da língua inglesa, mesmo tendo enfrentado obstáculos durante o curso, bem como motivar-se para planejar aulas com base nos conceitos da complexidade e transdisciplinaridade aprendidos, o que, potencialmente, pode auxiliá-los a observar as diferentes realidades da língua inglesa e as diferentes percepções dos aprendizes, contribuindo para que seus alunos aprendam inglês para compreender o mundo onde vivem.

Acredito ter sido pertinente a escolha da complexidade e da transdisciplinaridade como dois dos construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa, uma vez que eles dialogam com a Linguística Aplicada, área do conhecimento na qual o estudo se insere. Também observando essa articulação, Freire (2020, p.259) ressalta que, “da tessitura entre conhecimento e linguagem, potencialmente podem emergir contextos complexos transdisciplinares propícios para manifestações de práticas sociais mediadas pela linguagem”. Acredito que o curso *Practice and Reflection*, objeto da pesquisa aqui descrita, representa uma manifestação dessa tessitura.

A aprendizagem remota, principalmente na modalidade assíncrona, se confirmou como uma alternativa para o ensino-aprendizagem de inglês. Conseguimos avançar os estudos nessa direção realizando, após o *Practice and Reflection*, o curso *WhatsNews*³¹, ministrado, em conjunto, por mim e pelas pesquisadoras e amigas Tatiane Barros e Marina Muriana. Realizado no *WhatsApp*, com a duração de duas semanas e participação de 16 professores, teve como temática central as notícias da atualidade, associando prática de inglês a reflexões sobre o uso de recursos digitais e ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Ainda planejamos estudar se, ou o que, precisamos mudar no *design* do *Practice and Reflection* e do *WhatsNews* para torná-los mais inclusivos para professores com pouca fluência escrita e oral, que também poderiam se beneficiar de iniciativas como essas, pois o aperfeiçoamento linguístico pode contribuir tanto para sua prática profissional quanto para seu desenvolvimento pessoal, sobretudo porque a fluência em inglês pode auxiliá-los a compreender o mundo.

Embora o convite para o *Practice and Reflection* não se tenha limitado a professores com um nível de proficiência específico, mas, pelo contrário, tivesse o objetivo de ser um grupo multinível, os textos dos participantes revelaram que talvez, além das dificuldades e medos causados pela prática da língua inglesa e demais atividades do curso e da sobrecarga de trabalho, associados ao cansaço e incertezas do isolamento social imposto pela Covid-19, talvez alguns participantes que desistiram

³¹ Mais detalhes no artigo intitulado *WhatsNews*: um curso no *WhatsApp* para professores de inglês com base na complexidade e transdisciplinaridade. *Intercâmbio*, 51, e57730. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/57730>. Acesso em: 10 jun. 2023.

tenham considerado as atividades de prática de inglês difíceis para seu nível de proficiência. O grande índice de desistência, principalmente na primeira turma, causou certa surpresa e desapontamento para mim, o que também emergiu do texto de Joice (turma 1, relato encontro *Google Meet*), que afirmou ter ficado “muito entristecida que o grupo de *WhatsApp* era gigante e as pessoas não entraram”, cogitando se o motivo poderia ser o fato de que os participantes “têm vergonha” de falar inglês.

Ainda pensando em professores com baixa proficiência na língua inglesa, nossas pesquisas também podem avançar quanto ao desenho de cursos fundamentados no DEC, complexidade e transdisciplinaridade, algo que despertou a atenção de uma participante:

Enquanto ouvia vocês falando eu pensava muito nos alunos mais básicos porque eu acho difícil a gente seguir esse caminho pros alunos que estão começando agora. Por incrível que pareça, tem muita gente ainda que não sabe nada, nada, zero. Como começar essa complexidade, essa coisa mais circular, com uma pessoa que não sabe nada? Me pergunto isso (Beth, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Essa indagação de Beth provocou a reflexão de outra participante:

Beth, eu posso refletir junto aqui. Eu acho que é muito difícil mesmo. Não tem, é muito difícil achar material. Eu consegui uma vez uma atividade, assim, que faz muito sentido, que é um pai com uma menina na frente do espelho, e ela vai se empoderando, ali, né?, e ele vai falando que ela é bonita. *I am strong, I am beautiful, I am smart*. Não sei se vocês já viram esse vídeo, ficou lindo. E dá muito pra ensinar *verb to be*. Mas dá muito trabalho pra achar. As vezes o tradicional pode ser mais fácil (Cristina, turma 2, relato encontro *Google Meet*).

Freire (2013, p.184) reconhece que o design de cursos com a fundamentação do DEC e da complexidade exigem que os professores tenham uma sólida formação, tanto pedagógica quanto dos conteúdos que lecionam, algo com o que o próprio desenvolvimento promovido pelo curso *Practice and Reflection* pode contribuir.

Uma alternativa poderia ser o desenho de um curso mais longo no qual o professor pudesse praticar inglês, refletir sobre as atividades e seu embasamento teórico, planejar uma aula para executar com seus alunos, trazer essa experiência para reflexão com o grupo, retornar à prática de inglês, e assim sucessivamente em

um movimento recursivo já que “teoria e prática não são excludentes, mas ao contrário, se retroalimentam reciprocamente. Não há conhecimento sem prática-ação e nem esta sem aquela” (PETRAGLIA, 2012, p.146). Todavia, há a incerteza sobre a possibilidade de participação em cursos de longa duração considerando o grande volume de trabalho dos professores de língua estrangeira, como discutido no capítulo 1.

O curso *Practice and Reflection* certamente foi, para mim, uma oportunidade de pesquisar, aprender, conhecer pessoas, praticar inglês e me sentir útil em um período difícil de nossas vidas, provocado pelo distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19. Espero que, para os participantes, tenha sido não somente uma oportunidade de construção de conhecimento em língua inglesa e construtos teóricos, mas também uma chance de reafirmar o entendimento de que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2017, p.11).

REFERÊNCIAS

- BARROS, T.M. **Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.
- BEHRENS, M.A.; OLIARI, A.L.T. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. *Diálogo Educacional*, v.7, n.22, 2007. p.53-66.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BURIAN, E.A.O. **Formação online de professores de Inglês dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, sob a perspectiva da complexidade**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- CAPRA, F.; LUISI, P.L. **A Visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p.23-43.
- CELANI, M.A.A. Linguística aplicada e transdisciplinaridade. In: FREIRE, M.M.; BRAUER, K.C.N.; AGUILAR, G. (Orgs.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, Campus Virtual, 2017. p.9-13.
- COSTA, S.L.V. **Oficina on-line complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- COSTA, S.L.V.; MURIANA, M.B. Vivenciando a complexidade na pandemia: imprevisibilidade e a adaptação de atividades de ensino aprendizagem de inglês para o ambiente remoto. In: ISHII, R.A; LUCKNER, J.M.V. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Rio Branco: Nepan Editora, 2020. p.100-113. Disponível em: <https://www.academia.edu/49501370>. Acesso em: 26 out. 2022.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DIELEMAN, H. From transdisciplinary theory to transdisciplinary practice: artful doing in spaces of imagination and experimentation. In: NICOLESCU; ERTAS (Orgs.). **Transdisciplinary theory and practice**. USA: theAtlas, 2013. p.63-85.

FREIRE, M.M. **Computer-Mediated Communication in the Business Territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities.** Unpublished PhD Thesis. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1998.

FREIRE, M.M. From reflections upon professional practice to the design of online workshops on writing. **The ESpecialist**, v.2, n.2, 2000.

FREIRE, M.M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (Orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.12-28.

FREIRE, M.M. Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, M.M. (Org). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.** São Paulo: Publicação do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010. p.19-29.

FREIRE, M.M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; STREINGHETA, L.M. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** Campo Grande: Life Editora. V.1, 2012. p.181-199.

FREIRE, M.M. Complex educational design: a course design model based on complexity. **Campus-Wide Information System**, Vol. 30, N. 3, 2013. p.174-185.

FREIRE, M.M. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, M.M.; BRAUER, K.C. N.; AGUILAR, G. (Orgs.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações.** São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, Campus Virtual, 2017. p.176-182.

FREIRE, M.M. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, jan.-jun. 2020. p.245-261.

FREIRE, M.M. **Pesquisando e interpretando experiências.** Palestra online oferecida pelos Ciclos de Formação de Educadores (GPeAHFC-LAEL/PUC-SP), em 17 mar. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S0_mmakYaJQ. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, M.M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREIRE, M.M.; SÁ, C.F. *Design* educacional complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos. In: LEFFA, V.J.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A.R. (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.88-108.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015[1996].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020[1968].

GADAMER, H. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HOUAISS, A. **Grande dicionário Houaiss Beta da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2012. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006. p.27-49.

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016a.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016b. p.137-153.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, A.M. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2017.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-105.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p.15-37.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M.C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, n. 22, set-dez, 2007. p.13-38.

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.

MORAES, M.C. Transdisciplinaridade e Educação. **Rizoma freireano**, Instituto Paulo Freire d'España, n. 6, 2010. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes>. Acesso em: 26 out. 2020.

MORAES, M.C. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A.S. Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p.21-34.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011a.

MORIN, E. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre, Sulina, 2011b[1991].

MORIN, E. **O método 6**: ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre, Sulina, 2011c[2004].

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre, Sulina, 2012[2001].

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliana Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b[1986].

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. Tradução M. Lobo, S. Cerê e T.V. Tschiedel. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015d[1980].

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016[1977].

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017[1999].

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Colaboração Sabah Abouessalam. Tradução Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.; DÍAZ, C.J.D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MURIANA, M.B.; COSTA, S.L.V. Inglês à mão: prática online de língua inglesa em tempos de distanciamento social. **Matraga**, v. 28, n. 53, p.234-247, mai./ago. 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000. p.9-25.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinarity – past, present and future**. Vila Velha/Vitória: Cetrans, 2005.

NICOLESCU, B. Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. **Transdisciplinary Journal of Engineering & Science**, v. 1, n. 1, p.19-38, dez. 2010.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: the hidden third, between the subject and the object. **Human and Social Studies**, v.1, n.1, 2012. p.13-28. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/v10317-012-0002-5>. Acesso em: 13 maio 2018.

NICOLESCU, B. The Need for transdisciplinarity in higher education in a globalized world. In: NICOLESCU, B.; ERTAS, A. (Orgs.). **Transdisciplinary theory and practice**. USA, theAtlas, 2013. p.17-18.

NICOLESCU, B. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PETRAGLIA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: religando saberes no espaço escolar. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I (Orgs.). Estudos de complexidade 2. São Paulo: Xamã, 2008. p.35-45.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES M.C.; ALMEIDA, M.C. (Orgs.). **Os setes saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p.129-147.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PINEAU, G.; GALVANI, P. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. In: MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. (Orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012. p.185-204.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p.143-161.

REZENDE, P.S. **Oficinas virtuais temáticas**: interação e docência em língua inglesa. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SÁ, C.F. **Educadores e role-playing game (RPG)**: um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e U-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, G.B. Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, , jan.-abril, 2018. p.221-240.

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

APÊNDICE 1 – Registro de interesse em participação

Ciclos de Formação de Educadores

Ciclo: Docência e Práticas

Onde: aulas remotas

Participantes: professores de inglês

Organização: Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP - <https://www.gpeahf.com.br/>

Orientação: Profa. Dra. Maximina Maria Freire - <http://lattes.cnpq.br/3673007161789295>

Vagas limitadas, sujeitas a confirmação

** Indica uma pergunta obrigatória*

PRACTICE & REFLECTION

Duração: 30 horas

Mediação: Profa. Solange Lopes Vinagre Costa - <http://lattes.cnpq.br/3002388929314507>

Neste curso de desenvolvimento linguístico-reflexivo, teremos a oportunidade de:

* Praticar a língua inglesa via WhatsApp por meio da realização de atividades de uso da língua (prática oral e escrita, de leitura e de audição);

* Refletir via Google Meet (4 encontros aos sábados das 14h30 às 16h30) sobre como essas atividades de uso da língua foram desenvolvidas, se/como poderão contribuir para a preparação de aulas futuras e sobre a fundamentação teórica que embasou o curso;

* Elaborar uma atividade com características da complexidade.

1. Nome completo *

2. E-mail *

3. Telefone (com DDD) *

4. Atuação (selecione todos que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- Professor(a) de inglês na rede pública municipal
- Professor(a) de inglês na rede pública estadual
- Professor(a) de inglês em escola particular
- Professor(a) de inglês em escola de idiomas
- Professor(a) de inglês particular
- Graduandos ou pós-graduandos em letras ou tradução
- Outro: _____

Regras de Participação

1. Os cursos são gratuitos e têm por finalidade contribuir para a formação e desenvolvimento de educadores.
2. As vagas são limitadas. Caso sua inscrição seja efetivada, você receberá um e-mail solicitando confirmação de participação. Os demais interessados entrarão automaticamente em uma lista de espera e poderão ser contados em caso de alguma desistência.
3. O não comparecimento ao(s) curso(s) após confirmação de participação poderá impedir sua inscrição em cursos e oficinas futuras. Justificativas de ausência serão analisadas.
4. Ao se inscrever, você concorda em participar de pesquisas e responder a instrumentos de pesquisa. Seus dados pessoais e suas respostas serão mantidos em sigilo. Os resultados das pesquisas poderão ser utilizados para apresentação em congressos e para publicações acadêmicas, sempre garantindo seu anonimato.
5. Será fornecida declaração de participação.

5. Li e concordo com as regras de participação. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim

APÊNDICE 2 – Inscrição (instrumento de apoio)

Practice and Reflection

Boas-vindas ao curso Practice and Reflection!

Este questionário pretende compreender um pouco mais sobre você para proporcionar uma experiência mais significativa para todos. Os pré-requisitos para que você consiga participar de todas as atividades do curso são:

- *Estar interessado em interagir em inglês com os demais participantes;
- *Estar interessado em discutir sobre as estratégias e a fundamentação teórica utilizadas;
- *Ter acesso à Internet e aos aplicativos WhatsApp e Google Meet;
- *Ter disponibilidade para participar das atividades remotas e para leitura teórica;
- *Ter disponibilidade para responder a questionários de pesquisa ao longo do curso.

Por favor responda às perguntas em português.

***Obrigatório**

1. Nome *

2. Cidade e Estado *

3. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- 19 anos ou menos
- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- Mais de 60 anos

4. Formação *

Marcar apenas uma oval.

- Graduando
- Graduação
- Pós-graduação lato sensu
- Mestrado
- Doutorado

5. Qual o curso da sua graduação? *

6. Você estudou inglês fora da graduação? Se sim, conte como (escola de idioma, professor particular, sozinho) e por quanto tempo. Está estudando atualmente? *

7. Há quanto tempo você leciona inglês e onde leciona atualmente? *

8. O professor que sou *

9. O inglês que falo e uso *

10. As aulas que preparo / não preparo *

11. O embasamento teórico que tenho / não tenho *

12. O professor que eu gostaria de ser *

Obrigada pelas respostas. "See" you soon on WhatsApp. Solange

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 3 – Questionário final (instrumento da pesquisa)

Practice and Reflection

O curso Practice and Reflection chegou ao fim (e já estou com saudades)!

Por favor responda, em português, às perguntas a seguir com o máximo de detalhes possível. Responda em forma de texto (não de tópicos), uma vez que utilizarei as respostas para a interpretação da minha pesquisa. Lembre-se que seu anonimato será respeitado.

Muito obrigada,
Solange

***Obrigatório**

1. Nome *

2. O que você achou do curso? *

3. O que você leva dele com você? *

4. O que você achou do componente "Prática de língua inglesa" do curso? *

5. Como foi praticar inglês via WhatsApp? *

6. O que você achou do componente "Reflexões sobre as atividades de prática da língua, de preparação de atividades e de leituras teóricas" do curso? *

7. Como você acha que contribuiu para o preparação e a realização do curso? *

8. Você desenvolveu uma atividade para suas aulas com as características do que aprendeu durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Se sim, conte como foi fazer essa atividade? Se não, conte por que não fez.

10. Você recomendaria este curso para algum colega? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

11. Se sim, escreva uma mensagem que você enviaria a esse colega, incluindo argumentos para que ele se interessasse em participar. *

12. Você acha que de alguma forma este curso pode contribuir para sua ação docente? Se sim, como? *

Muito obrigada pelas respostas. Keep in touch. Solange

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários