

Reflexões acerca de um desenho de curso de Língua Inglesa à luz da complexidade: uma proposta inclusiva

Reflections about an english course based on complexity: an educational inclusive proposal

Cynthia Fernanda Ferreira César é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL-PUC-SP, com mestrado pela mesma instituição e especialização em Língua Inglesa pela UNITAU-SP. É professora de Língua Inglesa há 25 anos, em escolas de idiomas e escolas regulares. Atualmente leciona na Escola Vera Cruz no Ensino Fundamental I e II.

Contato: cynthiaffcesar@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar minhas reflexões acerca dos princípios norteadores de um desenho de curso de Língua Inglesa baseado no paradigma da complexidade que possam auxiliar professores de Língua Inglesa em suas práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas. Uma reforma no pensamento, como afirma Morin (2008), pode ser um caminho para uma nova forma de aprender e ensinar. Assim sendo, pretendo discutir neste texto a relação do paradigma da complexidade com a elaboração de um desenho de curso de Língua Inglesa que atenda a proposta vigente da inclusão escolar. Para isso, recorrerei à proposta de metodologia de projetos de Behrens (2006) e ao enfoque complexo globalizador de Zaballa (2002). Dessa forma, este artigo tem a intenção de colaborar com a área de formação de professores de Língua Inglesa que atuarão ou atuam em salas de aulas inclusivas.

Palavras-chave: Complexidade. Inclusão educacional. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa



Abstract

This paper aims to present my reflections about the principles of an English Course based on the complexity paradigm, giving support to English teachers in their pedagogical practices in educational inclusive contexts. A change in the thought, as asserts Morin (2008), can be the path to a new way of teaching and learning. Thus, I intend to discuss in this paper the relation between the paradigm of complexity and the development of an English course that caters for the educational inclusive proposal. For that, I will refer to the project methodology proposal (Behrens, 2006) and the globalized and complex approach (Zabala, 2002). Therefore, this paper intends to collaborate with teachers' development, who will probably work in educational inclusive environments.

Keywords: Complexity. Educational inclusive context. Teaching and learning English

Introdução

Pensar em um desenho de curso de Língua Inglesa é, entre outras coisas, pensar em nossas crenças e em nossas percepções sobre como se aprende e qual o papel da linguagem no processo de ensino-aprendizagem e na vida. Pensar em inclusão escolar é, também, entre outras coisas, pensar em união, solidariedade e em como auxiliar alunos e professores na construção de conhecimentos e na convivência em sala de aula no cotidiano. Pensar em complexidade é pensar em uma nova percepção do mundo e das coisas. A partir dessas premissas, pretendo refletir e levantar reflexões neste artigo acerca desses conceitos. Tarefa difícil? Sim, talvez um desafio. Mas, como ressalta Morin (2007, p. 8), “o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e, às vezes, mesmo a superá-lo”.

O ensino-aprendizagem e a linguagem

Primeiramente, gostaria de expor minha concepção de aprendizagem de língua estrangeira e explicitar o papel da linguagem nesse processo.

Entendo que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deva ocorrer com a participação não só do



professor, como também do aluno. Acredito que o professor deve levar em consideração as diferentes características de aprendizagem dos alunos, fazendo uso de diversas estratégias que permitam o desenvolvimento deles conforme as necessidades individuais, locais e do grupo. Considero importante ressaltar que as estratégias mencionadas acima não seguem nenhum método específico – método entendido aqui como conjunto de estratégias, estabelecido, conceitualizado e construído por especialistas na área que se baseiam em conceitos ideais gerados a partir de contextos igualmente ideais (KUMARAVADIVELU, 2003).

Concordo com Kumaravadivelu (2003), que resalta que a utilização de qualquer método implica uma limitação, uma vez que a realidade do ensino-aprendizagem de língua estrangeira é composta por situações imprevisíveis em diferentes e inúmeros contextos sociais e culturais, além de ser permeada por necessidades, desejos e percepções individuais. Diante dessa realidade, o autor coloca a urgência de uma alternativa ao método: o pós-método.

Segundo o autor, o pós-método é constituído por três características que se inter-relacionam:

1. Relação entre teoria e prática: enquanto no método convencional são os teóricos que determinam e constroem as teorias pedagógicas de ensino, no pós-método são os professores, atuando em sala de aula, que constroem suas teorias a partir da prática e, dessa forma, geram estratégias de ensino específicas para cada contexto e sala de aula;

2. Autonomia: o professor tem autonomia para decidir o que fazer em sala de aula e para desenvolver uma visão crítica sobre sua prática com o objetivo de efetuar mudanças necessárias; e

3. Pragmatismo: no pós-método, a relação teoria e prática só pode ser realizada no domínio de aplicação, ou seja, durante a atividade e dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Essas três características formam a base para a construção dos parâmetros da pedagogia pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2003), o termo “pedagogia” é usado para abranger (nessa condição de pós-método, no ensino de línguas) não só assuntos relacionados à rotina da sala de aula, tais como estratégias de ensino, materiais didáticos, currículo e meios de avaliação, mas também experiências sócio-históricas culturais e políticas. Para



atingir esses objetivos, o autor define a pedagogia pós-método como um sistema tridimensional composto por três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade.

O parâmetro de particularidade requer um olhar específico e um profundo entendimento sobre um determinado grupo com um contexto específico, ou seja, cada contexto, grupo ou instituição reflete aspectos particulares e únicos. Esse parâmetro se opõe, portanto, à generalização de teorias, princípios e práticas do método convencional.

O parâmetro de praticidade refere-se à teoria que é derivada da prática da sala de aula. Segundo o autor, nenhuma teoria pode ser completamente eficiente ou usável se não for gerada a partir da prática. É da relação entre teoria e prática que o professor gera sua própria teoria. Para isso, o docente deve buscar compreender e identificar problemas, analisar informações, avaliar e considerar alternativas, numa reflexão e ação contínuas.

O parâmetro de possibilidade revela a importância de desenvolver nos alunos uma postura crítica e consciente acerca de questões sociopolíticas e culturais para que eles possam participar ativamente do meio social e transformá-lo.

Nessa perspectiva, entendo que o pós-método vai ao encontro de minha visão de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois busca compreender profundamente as características de um determinado grupo de alunos, busca a relação teoria-prática, o que proporciona ao professor autonomia em sala aula, e procura desenvolver no aluno uma postura crítico-reflexiva que pode permitir sua participação efetiva na sociedade. Penso que aprender uma língua estrangeira significa ampliar suas possibilidades para agir na sociedade e modificá-la. Esse agir na sociedade e a possibilidade de modificá-la podem ser um grande desafio para alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, acredito que os fundamentos da pedagogia pós-método podem auxiliar professores de Língua Inglesa em contextos inclusivos e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, possibilitando, dessa forma, a participação efetiva desses alunos no meio social. Além disso, ao compreender a linguagem como construção social e cerne das interações sociais, entendo que o aprendizado de uma língua estrangeira (aqui, a Língua Inglesa) pode possibilitar a mudança da visão de mundo do indivíduo e, desse modo, ampliar seus horizontes.



A inclusão escolar

O mundo é constituído por diferenças. No contexto educacional, as diferenças podem provocar constantes desafios aos profissionais que nele atuam. Conforme aponta Glat (2007, p.16) a educação inclusiva, atual diretriz educacional do Brasil, significa um novo modelo educacional em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e no qual os tradicionais mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e adaptação às diferentes formas de aprendizagem. Para isso, professores e equipe pedagógica precisam ter acesso à formação adequada e a escola precisa passar por um processo de reestruturação para poder acolher todos os alunos. Concordo com Glat (2007) quando ela afirma que a educação inclusiva pode ser considerada um nova cultura escolar, em que se busca o desenvolvimento de respostas educativas, ou seja, busca-se responder às necessidades apresentadas por cada aluno, assumindo o compromisso com a aprendizagem de todos. Podemos, assim, diferenciar a escola inclusiva (atual diretriz educacional) da escola tradicional, que exige a adaptação dos alunos às regras e às formas de ensino. Entendo que essa nova forma de pensar a escola é, portanto, um desafio para nossa sociedade.

A educação inclusiva visa a inclusão de todos, independentemente de suas limitações e características de aprendizagem, em escolas e salas de aulas regulares e provedoras, onde as necessidades dos alunos são satisfeitas. A escola inclusiva é, portanto, aquela que valoriza e respeita todos os alunos em suas especificidades e que se (re)organiza para garantir que os direitos dos alunos sejam respeitados num espaço harmonioso de convivência com a diversidade.

No Brasil, a educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todo cidadão de frequentar a escola. Contudo, a realidade educacional denota avanços pouco significativos para que a inclusão se efetive de fato. Na escola regular, espaço onde a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências deveria ser concretizada, parece haver falta de investimentos na adaptação e adequação da estrutura física e na formação dos educadores.

O direito à educação das pessoas com características diferenciadas de aprendizagem ou limitações, como valor subjacente ao exercício da cidadania, é uma atitude relativamente recente na sociedade brasileira. Em princípio manifestada somente



por intermédio de ações isoladas, a valorização desse direito só alcançou maior relevância nas últimas décadas.

Diante dessa proposta de educação inclusiva, considero fundamental descrever a compreensão de inclusão sobre a qual se desenvolve este artigo.

Conforme proposta mundial da Unesco, a Inclusão Escolar ou Educação Inclusiva é atualmente política educacional oficial de nosso país e, de acordo com esta, conforme ressaltam Glat e Blanco (2007), todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, devem ser inseridos em classes comuns.

Segundo Glat e Blanco (2007, p.25):

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país – tanto para o ensino público quanto privado – coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como tradicionalmente a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos¹ os alunos.

De acordo com a proposta da Educação Inclusiva, cabe à escola a responsabilidade de se reestruturar e se adaptar, promovendo principalmente adaptações curriculares, com o objetivo de oferecer atendimento educacional adequado a todos os alunos, conforme atesta o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p.3):

Art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

1. Grifo das autoras.



- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
- VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Conforme o artigo acima, a escola precisa se estruturar para receber todos os alunos, além de oferecer suporte e apoio aos professores e equipe docente. No entanto, as escolas parecem ainda estar se adaptando à inclusão escolar. Na sala de aula de línguas, aqui especificamente Língua Inglesa, a situação parece ser a mesma: professores buscam auxílio pedagógico e de materiais e a escola como um todo parece ainda estar não somente buscando respostas que auxiliem esses professores, como também tentando se adaptar em termos de estrutura física e materiais de apoio. A inclusão educacional, conforme dito anteriormente, ainda é um desafio para nossa sociedade.

Julgo importante, neste momento, definir o termo inclusão. Segundo Serra (2006), incluir um aluno significa redimensionar as estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores e formular adaptações curriculares, entre outros fatores. Neste sentido, incluir significa quebrar paradigmas e reformular o sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência são garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. De



acordo com Mittler (2003, p. 236), espera-se, com a proposta de educação inclusiva, oferecer a todos oportunidades iguais para construir conhecimento, pois:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente.... A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo deste modo valorizados.

Pelo caminho da complexidade

Diante dos desafios da inclusão educacional e com base em Morin (2008), é urgente uma reforma no pensamento, que deve levar à reforma do ensino como um todo e vice-versa. Segundo o autor, a missão do ensino (por ele denominado ensino educativo) não é a de transmitir o saber, mas sim uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Vivenciamos o paradigma simplificador, o qual isola os problemas, fragmenta as áreas do conhecimento, separa as disciplinas na escola e anula a diversidade, transformando os indivíduos em seres cada vez mais individualistas, menos solidários, e com uma visão limitada do mundo que os cerca.

Conforme ressalta Morin (2008, p. 14), é preciso reformar o pensamento e deixar de fragmentar o conhecimento, separar a complexidade do mundo, fracionar os problemas e “unidimensionalizar” o “multidimensional”, pois agir dessa maneira atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão dos problemas da vida. Segundo o autor, devemos nos conceber, acima de tudo, como seres complexos, ou seja, seres cujo pensamento não seja simplificador e que “aspira ao conhecimento multidimensional” (Morin, 2007, p. 6), com certeza da incompletude. Segundo Morin (2007, p. 69), jamais escaparemos da incerteza e jamais teremos um saber completo de algo, pois “a totalidade é a não-verdade”.

Além de Morin (2007, 2008, 2010), Behrens (2006) e vários outros autores, dentre eles Moraes (2004), Zabala (2002) e Santos e Sommernan (2009), ressaltam a importância do paradigma da complexidade para a superação da visão linear e



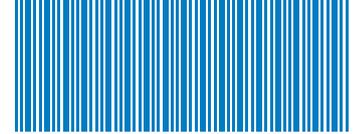
disciplinar do sistema educacional e para a busca da interconexão das áreas do conhecimento. A palavra complexidade, embora muitas vezes definida no senso comum como sinônimo de difícil, tem sua origem na palavra *complexus*, ou seja, aquilo que é tecido junto (Morin, 2007, p. 13) e, portanto, remete a uma visão sistêmica e integradora do universo. Segundo Morin (2010, p. 274), sistema é uma palavra-raiz para a complexidade, pois um sistema é a associação e a inter-relação de elementos (partes) diferentes, é a relação constante das partes entre si e das partes com o todo, modificando esse todo constantemente. Segundo Morin (2008, p. 26):

A teoria geral dos sistemas, que parte do fato de que a maior parte dos objetos da física, da astronomia, da biologia, da sociologia, átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galáxias formam sistemas, ou seja, conjunto de partes diversas que constituem um todo organizado, retomou a ideia, frequentemente formulada no passado, de que um todo é mais que o conjunto das partes que o compõe.

O sistema complexo, segundo Morin (2008), é um sistema aberto, instável, flexível, que se auto-organiza. Segundo Tescarolo (2004), os sistemas complexos apresentam três propriedades: entropia, enação e teleologia. A entropia é a medida da desordem, está relacionada à ordem e desordem de um sistema, à instabilidade, à incerteza. A enação é a capacidade “autopoiética», ou seja, a capacidade de auto-organização na relação do interno (elementos internos) com o externo (elementos externos). A teleologia é a visão do futuro, com a presença de metas e propostas.

Ao refletir sobre um possível desenho de curso de Língua Inglesa baseado no paradigma da complexidade, compreendo que seja necessário explicitar os princípios norteadores da complexidade que deverão permear este desenho de curso. Penso que qualquer curso, em qualquer área que almeje a complexidade, deve ser constituído por três princípios-base da complexidade: o dialógico, o recursivo e o hologramático (Morin, 2008, pp. 73, 74).

O princípio dialógico enfatiza o diálogo entre os opostos. Diferentemente da dialética de Hegel, que significa conversação, diálogo entre posições contrárias e a produção de uma síntese para cada embate tese vs. antítese, a dialógica permite a existência de contradições que não se resolvem. Segundo Morin (2007) nem sempre podemos e nem sempre é necessário resolver todas as contradições. Tentar resolvê-las seria inútil. Desse modo, os opostos dialogam e se complementam, e a partir desse diálogo



os significados são construídos. O princípio dialógico, portanto, revela a convivência entre a ordem e a desordem, já que elas são necessárias para a manutenção de um sistema, uma vez que, conforme aponta Morin (2007, p.63), “é se desintegrando que o mundo se organiza”.

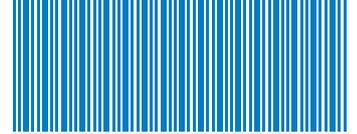
Segundo o autor, a desordem é necessária em certas condições e em certos casos para que a ordem seja produzida. Com base nisso, entendo que o professor em sua práxis diária deve permitir e (por que não?) incentivar os conflitos entre os opostos, as opiniões contrárias e o diálogo entre as diferenças, favorecendo, com isso, que os alunos desenvolvam confiança em si mesmos e respeito aos valores dos outros. Muitas vezes, ao se deparar com a desordem em sala de aula, o professor pode pensar que seu trabalho está perdido ou que não atingirá os objetivos traçados. Porém, no pensamento complexo, deve-se compreender que um momento de desordem pode proporcionar a organização de algo de uma maneira diferente ou até mesmo mais produtiva.

Ao refletir sobre o contexto educacional inclusivo e o contexto da aula de Língua Inglesa, penso que o professor deve adotar uma postura de maior aceitação acerca das diferentes características de aprendizagem de seus alunos. Sendo a escola um sistema complexo, instável, imprevisível e no qual a ordem e desordem convivem, as diferenças estarão sempre presentes, e dessa interação entre opostos emergirá, por meio da “autopoiese”, uma nova organização do sistema que poderá promover o desenvolvimento de todos os alunos. Ao aceitar os conflitos e a desordem na sala de aula, levamos em consideração a multiplicidade e a unicidade de todos os elementos do sistema, não negando as contradições e promovendo a relação dialógica entre todas as partes desse sistema.

Nós, professores, devemos entender que a desordem é necessária para a organização do sistema. Pode-se dizer que a desordem impulsiona os indivíduos a se organizarem e a usarem sua criatividade de forma produtiva.

O segundo princípio, o recursivo, é para muitos estudiosos talvez o princípio central da complexidade. Concordo com Mariotti (2007, p. 140) quando este afirma que “a circularidade ou recursividade é o operador fundamental”.

A recursividade está relacionada à retomada de algo anterior para avançar. Está também relacionada à visão circular e sistêmica de que cada uma das partes de um sistema retroage sobre as



demais e as realimenta, mostrando como tudo está interligado, tecido junto. Refere-se ao entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem não é linear, mas sim recursivo – ao retomar algo visto anteriormente de outra forma, avança, reconstruindo. Assim, o professor deve refletir acerca das implicações desse princípio ao processo de ensino-aprendizagem.

A recursividade permite a compreensão de que não é necessário seguir uma ordem linear de conteúdos, e que para avançar se deve retomar de forma diferente algo já visto e, dessa forma, reconstruir o conhecimento avançando para algo novo. De acordo com Morin (2007, p.74) “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”, ou seja, tudo que é produzido retorna sobre o que o produz de forma cíclica, autoconstitutiva, auto-organizadora e autoprodutora.

O terceiro e último princípio é o hologramático, que está relacionado à relação parte-todo, ou seja, o todo contém as partes e essas partes contêm o todo, nas palavras de Morin (2007, p.74) “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. Além disso, o todo pode ser maior que a soma das partes quando se compreende que a construção que emerge do diálogo entre as partes é maior do que a construção individual dessas; ou pode ser menor que a soma das partes, quando se entende que as qualidades ou propriedades das partes diluem-se ou são reprimidas no todo.

Em uma sala de aula pode-se observar, durante um trabalho em grupo, que a produção de um grupo pode ser maior que a soma das produções isoladas, pois dos diálogos entre as partes podem surgir ideias novas que não apareceriam em trabalhos individuais. Por outro lado, pode-se observar também que a produção de um grupo pode ser menor que a produção individual de seus componentes, pois algumas qualidades e/ou habilidades podem ser abafadas ou reprimidas.

Ao refletir sobre a relação parte-todo, pode-se dizer que cada indivíduo é uma parte do organismo global, pois está presente neste, mas que também o organismo global (o todo) está em cada indivíduo por meio da cultura, da linguagem e das normas da sociedade (Morin, 2008).

Na sala de aula, é necessária a compreensão de que cada aluno (parte) carrega consigo o todo (sociedade, contexto ao qual pertence) e que, dessa forma, cada um tem sua historicidade



e bagagem cultural. Nesse contexto (sala de aula) teremos um todo composto de partes diversificadas e que poderão ou não construir algo que seja maior do que o que cada um poderia potencialmente construir. É possível ainda pensar, nesse mesmo contexto, na relação dialógica que se estabelece entre essas partes diversas e em como cada uma dessas partes reage e influencia as outras, produzindo efeitos diversos, num processo constante de auto-organização e também recursivo, uma vez que cada efeito produzido volta àquele que o produziu e produz algo novo, de forma cíclica e sistêmica.

Como se pode observar, todos os princípios estão interligados e fazem parte de sistemas complexos. Da mesma forma, todas as partes de um sistema estão interligadas. Assim, os sujeitos fazem parte do meio ambiente e o modificam, sendo também modificados por ele. Como tudo está interligado, a ação de um indivíduo em seu meio pode produzir sinergias e essas sinergias podem produzir outras e assim sucessivamente, provocando novos efeitos que se influenciam mutuamente e retroagem sobre suas causas, ocasionando resultados imprevisíveis.

Considerando todas essas inter-relações e como a ação de um indivíduo pode gerar múltiplos e imprevisíveis efeitos, ressalto novamente a importância, já mencionada anteriormente, da reforma do pensamento (Morin, 2008) em nossa sociedade, para que todos nós possamos agir de forma mais responsável e reflexiva no mundo.

Além disso, ao pensar sobre o desenho de curso de Língua Inglesa, é preciso entender que todas as partes de um curso estão interligadas e que uma simples mudança em uma das partes gerará uma desordem no sistema, que, por sua vez, se reorganizará formando um novo todo. Nós, professores, precisamos compreender que a desordem em um sistema é algo natural e constitutivo desse sistema, e que todo sistema se auto-organiza novamente. Na sala de aula, muitas vezes almejamos uma aula perfeita, um curso perfeito, no qual não haja conflitos nem problemas, e que todos os alunos alcancem o objetivo estabelecido. Entretanto, a realidade pode ser bem diferente, justamente porque somos seres complexos.

A ordem e a desordem caminham juntas e os opostos convivem, essa é a forma natural das coisas e não há como lutar contra isso. O princípio dialógico visa lidar com essas variáveis e com essas incertezas. Conforme ressalta Mariotti (2007, p. 153) “[...] nossa pretensão de controlar tudo, inclusive o que não é controlável, é uma



tentativa de diminuir a ansiedade. No entanto, ao querer controlar o incontrolável tudo o que conseguimos é negá-lo temporariamente”.

Mariotti (2007, pp. 151, 152) ainda afirma que conflitos podem ser resolvidos, não há problema nenhum nisso. O que não pode haver é o desejo de querer resolver todos os conflitos, pois muitos podem não ter solução e, nesses casos, devemos compreendê-los e aceitá-los. A preocupação em resolver tudo costuma gerar medo, insegurança e desprezo pelos valores dos outros.

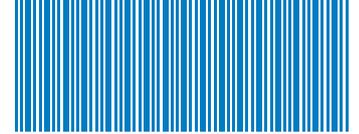
Com base nesses três princípios norteadores da complexidade, refletirei a seguir sobre um possível desenho de curso de Língua Inglesa, tomando como referência a metodologia de projetos apresentada por Behrens (2006) e Zabala (2002). Embora acima tenha explicitado minha posição contrária a um método, aqui entendido como algo fechado e que engessa a prática docente, no tópico abaixo explorarei a proposta de Behrens (2006) e Zabala (2002), que, apesar de utilizarem o termo “método”, têm uma concepção diferente desse termo, o que reflete em suas propostas.

Projetos e complexidade: um possível caminho

Behrens (2006) apresenta a proposta da metodologia de projetos e o enfoque dado por alguns autores, dentre eles Zabala (2002), que será explicitado neste texto e adotado por mim como um possível caminho para o desenho de curso em Língua Inglesa à luz da complexidade.

O termo projeto pode ter vários entendimentos. Recentemente, conforme aponta Behrens (2006), o termo projeto corresponde a uma proposta de prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora. Ainda na visão dessa autora, o termo tem ainda o sentido de provocar possibilidades ou escolhas sobre um determinado problema ou situação. Assim sendo, essa busca por possibilidades ou escolhas deve se dar num ambiente propício ao desenvolvimento do trabalho crítico e autônomo com base em uma proposta transdisciplinar pois, como salienta Behrens (2006, p. 35) “[...] o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema e esse problema não está isolado em uma única visão e nem em uma única disciplina”.

A proposta de se trabalhar com essa visão de projetos não é algo recente. O educador Dewey já havia apresentado a metodologia de ensino por meio de projetos em 1915 (apud Alarcão, 1996, p. 43).



Para Dewey a escola, como centro de educação, deveria “preparar os alunos para a resolução de problemas com que se deparam no seu ambiente físico e social”. Para atender às necessidades dessa proposta, o currículo deveria ser aberto e assim proporcionar maior interação entre as diferentes áreas do saber, podendo promover, conseqüentemente, um trabalho naturalmente transdisciplinar.

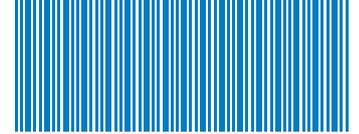
Concordo com Behrens (2006) quando a autora ressalta que não se trata de só aplicar a proposta de Dewey, mas reformular, acrescentar e ir além, por meio de um enfoque complexo, global, crítico e reflexivo. Assim sendo, a metodologia de projetos proposta por Behrens (2006) deve privilegiar processos pedagógicos que envolvam a responsabilidade, o respeito, a igualdade, a autodireção, a autonomia, a proposição de soluções múltiplas, o pensamento independente, enfim, o compartilhamento democrático de ações e atitudes que levem à aprendizagem. Essa metodologia de projetos pode ser entendida como um método de trabalho com base na resolução de problemas e que se caracteriza por uma ação decidida, planejada e implementada por um grupo. Nesse sentido, ou seja, ao definir previamente procedimentos e métodos, projeto pode ser entendido como algo que engessa a proposta do professor e limita o uso da criatividade dos alunos. Behrens (2006) acredita em algo bem diferente.

Conforme a proposta de Behrens (2006), um objetivo é definido pelo professor, uma organização básica do trabalho é desenhada previamente também pelo professor, porém essa organização é sempre flexível e aberta a mudanças, proporcionando a definição, na prática, dos procedimentos que serão utilizados, sendo que esses procedimentos são sempre definidos, em conjunto, por alunos e professor.

Behrens (2006) enfatiza a importância de uma visão complexa e emergente de educação que, segundo a autora, exige processos democráticos. Dentro dessa visão democrática, a metodologia de projetos aliada à complexidade (Behrens, 2006, p. 38):

pode incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência.

Para isso, Zabala (2002) propõe uma metodologia de projetos com enfoque complexo e globalizador, que tem como foco não os conteúdos das disciplinas, mas sim o caminho que se irá percorrer para produzir conhecimento significativo.

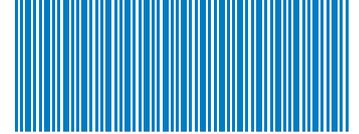


Zabala (2002) propõe que os alunos devam se mobilizar tanto para chegar ao conhecimento de um tema que lhes interessa, quanto para resolver problemas da sociedade, do meio ambiente ou, ainda, para realizar algum tipo de construção. Dessa forma, o foco não é só aprender os conteúdos das disciplinas, mas, principalmente, o processo de produção de conhecimento. Ao buscar a produção de conhecimento e a compreensão de uma problemática real, os alunos buscam em diversas disciplinas conhecimentos que lhes serão úteis, tendo, portanto, uma atitude transdisciplinar, que é a integração de disciplinas, permitindo a interconexão de conteúdos, no sentido de auxiliar a junção dos conhecimentos para a construção de um novo conhecimento que não é mais pertencente a uma única disciplina ou área do saber.

Além disso, é essencial que os alunos saibam o porquê de estarem transitando por determinados conteúdos, para que eles servem e como se relacionam com outros conhecimentos. Devem, acima de tudo, se sentir envolvidos nos projetos e entender os momentos de vivência com os pares como momentos de discussão, negociação e decisão. A visão complexa do ensino busca o trabalho colaborativo entre professores e alunos e entre alunos e alunos.

O projeto permite que o aluno se torne criador de algo, pois não indica certezas absolutas e nem respostas programadas. O aluno constrói com seus pares e com o professor algo novo, recorrendo para isso a diversas áreas do saber, passando pelos conteúdos disciplinares de forma natural e não impositiva. Novamente, o foco não é o conteúdo, mas sim o processo. É claro que nós, professores, precisamos cumprir tópicos do currículo programado pela equipe pedagógica, dado pelas normas escolares, e, por isso, conteúdos devem ser abordados. O fato é que eles serão desenvolvidos, porém de forma não linear e não impositiva ou predeterminada. Dada a complexidade dos sistemas e visto que tudo está interligado, pode-se colocar em prática uma proposta pedagógica menos rígida e mais democrática; enfim, complexa.

A metodologia de projetos permite a pluralidade de caminhos, respostas e articulações diferenciadas de cada aluno, o que possibilita a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos. O ensino aliado à pesquisa com uma abordagem crítica, como é esta proposta, permite que os alunos acessem diferentes maneiras de aprender, especialmente de aprender a aprender (Behrens, 2006, p. 43), além de propiciar a visão do todo na busca pela resolução de um problema ou na construção de conhecimento



que lhes interessa. Nessa busca ou nessa construção, os alunos desenvolvem a autonomia, pois precisam escolher entre vários caminhos, conceitos, discernir sobre a relevância das informações coletadas e eleger os conteúdos significativos que lhes permitirão responder às questões em foco.

No contexto escolar cabe ao professor desencadear o processo investigativo, oferecendo pontos norteadores, fornecendo as primeiras pistas e indicando alguns itens ou bibliografia básica, quando necessário. Cabe ao professor também a tarefa de oferecer aos alunos recursos variados de investigação, levando-os a aprender como e onde buscar informações necessárias.

Outro ponto importante na metodologia de projetos é conectar a proposta de investigação com as necessidades dos alunos, de forma que estas estejam ligadas à realidade dos alunos. Conforme ressalta Zabala (2002, apud Behrens, 2006, p. 44), a metodologia de projetos “vincula as atividades escolares à vida real”. Desta forma, se faz imprescindível a verificação das necessidades e dos interesses dos alunos, assim como os interesses, características e contexto da instituição escolar onde se está inserido. Não se pode esquecer que a escola é um sistema e, por isso, é complexo e sujeito a conflitos, diálogos entre opostos e interações entre parte-todo/todo-parte/parte-parte.

O professor é peça muito importante nesse sistema e durante todo o projeto deve declarar seu envolvimento e sua credibilidade na competência e na qualidade dos alunos, enfatizando que todos eles podem e são capazes de realizar todas as atividades propostas (Behrens, 2006). Dessa forma, os alunos passam a educar-se e a assumir responsabilidades perante o grupo e o professor. Além disso, o professor precisa agir como mediador durante todo o processo, pois, como ressalta Behrens (2006), muitos alunos (assim como muitos de nós) não estão acostumados a dialogar e trabalhar com o grupo de maneira democrática.

A metodologia de projetos supõe uma proposição prévia de etapas que garantem um andamento que incorpore imprevistos e/ou alterações que podem surgir ao longo do caminho. Deve existir um planejamento básico prévio, flexível e mutável, pois este deve corresponder tanto aos interesses dos professores quanto aos dos alunos, integrando sugestões e atividades que serão discutidas em conjunto. Imprevistos não invalidam o projeto, que irá se moldando conforme forem surgindo os questionamentos e decisões forem sendo tomadas ao longo do processo dialógico que deverá permear os conflitos e os diálogos. O professor deve compreender que a



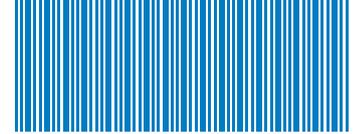
organização poderá ser alterada, pois ela dependerá das interações inter e intra sistemas e das interações parte-todo, todo-parte e parte-parte.

A recursividade também está presente ao longo de todo o processo, uma vez que cada resultado volta para o que o produziu e é afetado novamente por este, modificando-se, e cada parte do sistema retroage sobre as outras. Como já mencionado, tudo é tecido junto, tudo está interligado como em uma teia. É possível também identificar a recursividade quando os alunos retomam algo que já foi estudado de outra maneira, com outro olhar, por outra perspectiva e ressignificam esse conhecimento ou avançam em seu desenvolvimento a partir dessa reflexão.

Para que tudo isso seja possível é preciso que os projetos sejam abertos para discussão, porém com planejamento e estrutura básicos, além de um objetivo claro e definido. O projeto é discutido e definido democraticamente, o processo é aberto e o caminho poderá ser diverso e permeado por conflitos, desordem e ordem, mas se deseja que todos cheguem ao objetivo final, o qual também foi definido democraticamente entre alunos e professor.

Diante de todos esses fatores, entendo que a metodologia de projetos de Behrens (2006) e a proposta de Zabala (2002) aliam-se perfeitamente aos princípios da educação inclusiva e as bases do pensamento complexo.

A metodologia de projetos de Behrens (2006) e a de Zabala (2002) proporcionam a produção de conhecimento individual e coletivo, embora Behrens enfatize mais as atividades individuais ao longo da elaboração dos projetos. A autora sugere algumas fases na composição de uma metodologia de projetos (Behrens, 2006, p. 60) e, dentre essas fases, podemos observar dois momentos individuais. O primeiro é o da pesquisa sobre o tema em questão, no qual o aluno terá a chance de investigar o problema levantado, pesquisando informações em diversas fontes. Em seguida, os alunos compartilham suas pesquisas. O segundo momento é o da produção individual, em que o aluno poderá manifestar suas opiniões acerca do que foi pesquisado e discutido com o grupo, apresentando um registro inicial escrito. Acredito que em contexto inclusivo, essa ênfase no trabalho individual no início de um projeto pode promover o melhor atendimento às necessidades especiais de cada aluno e suas características individuais de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma segurança maior ao expor posteriormente suas pesquisas e pensamentos ao grupo.



A metodologia de projetos exige uma prática pedagógica que contemple o paradigma da complexidade, com enfoque crítico, reflexivo e transformador. No entanto, segundo Behrens (2006, pp. 49, 50) “o professor que não está habituado a propor situações de diálogo e de questionamento sente dificuldade inicial para abandonar a abordagem tradicional, conservadora e autoritária”. Diante dessa possível realidade, o professor deve tentar transformar sua prática pedagógica, modificando tanto as atividades propostas como as atitudes e a forma de condução dessas atividades.

Conforme aponta Moraes (2004, p. 120), é preciso um pensar complexo que compreenda a razão, a emoção, o sentimento e a intuição como elementos inseparáveis e que reconheça o mundo como constituído de totalidades/partes e não fracione o ser humano e nem o separe de seu contexto.

Concordo com Behrens (2006, p. 16), que ressalta o papel fundamental da educação no movimento de reforma do pensamento, pois a educação pode propiciar o fim do paradigma simplificador e conservador vigente e, dessa forma, o fim do processo de injustiça, da visão individualista e competitiva, da violência e do desrespeito aos direitos humanos.

Assim sendo, entendo que nós, professores, temos grande responsabilidade nessa difícil tarefa de transformação do pensamento. Precisamos mudar nossa prática pedagógica, nossa concepção de mundo e nossa visão acerca do ensino-aprendizagem. Antes disso, porém, precisamos nos conceber complexos e compreender que a mudança tem que acontecer primeiro em nós mesmos.

Conclusão

Para concluir, entendo que uma proposta de um desenho de curso à luz da complexidade e com base nos princípios norteadores da metodologia de projetos pode ser utilizada no ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo escolar. Porém, neste texto, optei por focar no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, minha área de pesquisa. Assim sendo, acredito que um desenho de curso de Língua Inglesa que contemple a visão de ensino-aprendizagem do pós-método, que tenha como base os princípios da metodologia de projetos de Behrens e Zabala e que siga os fundamentos da complexidade expostos aqui constitui-se em uma proposta inclusiva. Ao permitir que o professor possa fazer escolhas sobre seu agir pedagógico



apropriadas ao grupo e ao contexto, ao incentivar o trabalho individual e em grupo de forma crítica, reflexiva, democrática e solidária e ao desenvolver projetos baseados nos princípios da complexidade, permite que todos os alunos sejam atendidos conforme suas necessidades e, assim, possam desenvolver suas habilidades e, independentemente de suas características de aprendizagem, construir conhecimento e agir na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Ed. Porto, 1996.

BRASIL. Diário Oficial da União. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001, Seção 1E, pp. 39-40. Brasília.

BEHRENS, M.A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAPRA, F. *A teia da vida – uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

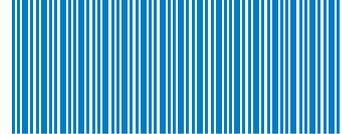
_____. *As conexões ocultas – ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*. Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

GLAT, R. e BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: R. Glat, *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MARIOTTI, H. *Pensamento Complexo: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.



MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M.C. *Pensamento eco-sistêmico – Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SANTOS, A. e SOMMERMAN, A. (Orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M.P.S.; PAULINO, M.M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

TESCAROLO, R. *A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em: 30/09 2016

Revisto em: 22/12 2016

Aceito em: 05/02 2017

