



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**



LUDMILA NOGUEIRA DE ALMEIDA

**VOOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PERSPECTIVA COMPLEXO-TRANSDISCIPLINAR**

UBERLÂNDIA/MG

2020

LUDMILA NOGUEIRA DE ALMEIDA

**VOOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PERSPECTIVA COMPLEXO-TRANSDISCIPLINAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.
Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Vasconcelos Felice.

Coorientador: Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo.

UBERLÂNDIA/MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A447 Almeida, Ludmila Nogueira de, 1988-
2020 Voos em direção à formação de professores em uma perspectiva complexo-transdisciplinar [recurso eletrônico] / Ludmila Nogueira de Almeida. - 2020.

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
Coorientador: Maurício Viana de Araújo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.721>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos , 1947-, (Orient.). II. Araújo, Maurício Viana de, 1967-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Onze de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11623ELI005				
Nome do Discente:	Ludmila Nogueira de Almeida				
Título do Trabalho:	Experiências em formação de professores de línguas com vistas a uma prática docente complexo-transdisciplinar				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Avaliando a avaliação: investigação das práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maurício Viana Araújo; Fernanda Costa Ribas; Marcelo Furlin; Carmen Lucia Hernandez Agustini; Luzia Márcia Resende Silva e Maria Inês Vasconcelos Felice, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Furlin, Usuário Externo**, em 14/12/2020, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luzia Marcia Resende Silva, Usuário Externo**, em 15/12/2020, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ines Vasconcelos Felice, Usuário Externo**, em 23/12/2020, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lucia Hernandez Agustini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/01/2021, às 06:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/02/2021, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2455338** e o código CRC **7C512F69**.

Dedico este trabalho a todos professores brasileiros que, a despeito das grandes dificuldades enfrentadas, abraçam amorosamente a tarefa de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados familiares, minha mãe Cida, minha irmã Fabiana e meu pai Wagner, que foram imprescindíveis para a manutenção de minha saúde física, espiritual e emocional, essenciais para a realização deste trabalho.

A meu amado esposo, Christian, que foi um dos meus principais interlocutores desta pesquisa, sempre disposto a ouvir-me e a apoiar-me.

A Deus e aos amigos da espiritualidade que, mesmo invisíveis, estiveram sempre ao meu lado, apoiando-me e dando-me a força de que necessitava para continuar.

A todos os meus Mestres que, em sua vivência pedagógica, tocaram o meu Ser e proporcionaram transformações profundas em meu Viver.

À professora Maria Inês que abraçou os meus anseios de pesquisa e possibilitou que eu acessasse os recursos necessários para a sua efetivação.

Ao professor Maurício que, tendo também abraçado os meus anseios de pesquisa, descortinou caminhos importantíssimos para a sua concretização.

A todos os amigos, integrantes do Caosmos que permitiram que minhas reflexões em torno da complexidade e da transdisciplinaridade fossem alargadas.

Aos alunos e alunas que estiveram comigo nesta vivência investigativa que resultou nesta tese.

Aos professores do PPGEL que estiveram sempre abertos para responder as minhas dúvidas e que colaboraram enormemente para meu processo formativo.

Aos técnicos-administrativos do PPGEL que sempre se apresentavam atenciosos e disponíveis em atender-me.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro que concedeu horário especial de estudante, permitindo que os meus horários fossem organizados para o favorecimento do trabalho investigativo.

Muito obrigada!

TRANSDISCIPLINARIDADE

ENTRE ATRAVÉS ALÉM

Um campo de pesquisa
Um novo sistema de referência
Uma nova compreensão do sujeito
Um novo tempo
Um novo espaço
Uma nova lógica

Uma nova consciência do real
Uma interpelação ética
Uma visão emergente

Articulação dos saberes
Estudo do universal
Restituição da integridade do homem
Educação e formação contínua
Compreensão da Natureza
Compreensão do mundo

Ambiente
O outro
Si-mesmo
Ecoformação
Heteroformação
Autoformação

Entrelaçamento

Conhecer
Fazer
Sentir
Intuir
Conviver
Reconhecer
Saber
Ser
Fazer

Transcultuura
Transnação
Transpolítica
Transreligião

Visão – espírito – atitude – presença – práxis
Complexidade – Terceiro Incluído – Níveis de Realidade
Transdisciplinaridade – que respeita e louva a prática da
Disciplinaridade que enriquece o objeto dicotomizando sujeito-objeto
Multi (pluri) disciplinaridade que enriquece o objeto estudado por várias disciplinas
Interdisciplinaridade que transfere metodologia de uma disciplina à outra

Cibernética

Um novo espaço transdisciplinar

RESUMO

Nesta presente pesquisa, descrevo e interpreto o fenômeno da *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva de quem o vivenciou. Tal fenômeno foi experienciado em uma disciplina do primeiro período de um Curso de Letras Licenciatura de uma Universidade pública de Minas Gerais. A investigação tem como fundamentação teórica a complexidade (MORIN, 2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2013; 2014), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001; 2002; 2013; 2019), a Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2013; FREIRE, 2007; 2009; 2012a, 2012b) e seus desdobramentos na formação e na prática docente (ALMEIDA, 2015; ARAÚJO, 2012; MORAES, 2007; 2010; 2015), entre outras referências. O fenômeno-alvo deste estudo se deu, sobretudo, nas ações de uma professora formadora que buscou pautar sua prática docente a partir de sua interpretação do que é ser um professor complexo e transdisciplinar. A metodologia eleita para a interpretação do fenômeno é a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (FREIRE, 2007, 2010, 2012b; VAN MANEN, 1990), por meio da qual o fenômeno foi descrito e interpretado utilizando-se os seguintes textos: os Diários crítico-reflexivos escritos pela professora, os recursos didáticos-pedagógicos criados e utilizados, os Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes durante o desenrolar das aulas e os textos oriundos da transcrição de uma Conversa Hermenêutica com eles realizada após o término da disciplina. Essa metodologia qualitativa de pesquisa visa, pela mediação dos seus procedimentos descritivos e interpretativos, a busca de temas que venham a representar o fenômeno sob investigação. A pesquisa revelou, por meio da interpretação dos textos produzidos pelos estudantes, os seguintes temas e subtemas: motivação, autoconhecimento, mudanças, satisfação, segurança, necessidade, criatividade, inolvidável, reconhecimento, docência, conexão, avaliação, não-docência, estranhamento, engajamento, experimentação e criticidade. Esses substantivos representam o fenômeno experienciado por uma professora formadora que está em busca pela compreensão do que seja, em essência, o ser, o conhecer, o conviver e o fazer complexo e transdisciplinar na prática docente, bem como representam as experiências vividas pelos estudantes, professores em formação. O percurso de pesquisa também trouxe indícios de que o aspecto *formação docente* poderá estar presente em qualquer disciplina de um curso de Licenciatura quando se ensina por uma perspectiva complexo-transdisciplinar. Por fim, esta investigação evidenciou a necessidade e o desejo da pesquisadora de prosseguir em estudos hermenêutico-fenomenológicos de práticas complexo-transdisciplinares, de modo que outras facetas do fenômeno ensino-aprendizagem sejam investigadas, tais como a multidimensionalidade do sujeito em seus aspectos cognitivo, criativo e afetivo. A investigação, em sua totalidade, também se mostrou como um possível ponto de partida para o delineamento e aperfeiçoamento de práticas docentes que se queiram complexo-transdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade, Transdisciplinaridade, Formação de Professores de línguas, Avaliação, Ensino, Criatividade.

ABSTRACT

In this present research, I describe and interpret the phenomenon of teaching that was intended to be complex and transdisciplinary in an initial training course for language teachers, from the perspective of those who experienced it. This phenomenon was experienced in a discipline of the first period of a Course of Letters Degree from a public University of Minas Gerais, Brazil. The investigation has as theoretical basis the complexity (MORIN, 2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2013; 2014), the transdisciplinarity (NICOLESCU, 2001; 2002; 2013; 2019), the Applied Linguistics (FABRÍCIO, 2013; FREIRE, 2007; 2009; 2012a, 2012b) and its consequences in teacher training and practice (ALMEIDA, 2015; ARAÚJO, 2012; MORAES, 2007; 2010; 2015), among others researches. The target phenomenon of this study took place, above all, in the actions of a teacher who trained in a Language Graduation Course who sought to guide his teaching practice from his interpretation of what it is to be a complex and transdisciplinary teacher. The chosen methodology for the interpretation of the phenomenon is the complex hermeneutic-phenomenological approach (FREIRE, 2007, 2010, 2012b; van MANEN 1990), through which the phenomenon was described and interpreted using the following texts: the critical-reflective diaries written by the teacher; the didactic-pedagogical resources created and used by her; the Critical-reflective Diaries written by students during the course and the texts from the transcription of an Hermeneutic Conversation held with them after the end of the course. This qualitative research methodology aims, through the mediation of its descriptive and interpretative procedures, to search for themes that may represent the meanings of the phenomenon under investigation. Therefore, the research revealed, through the interpretation of the texts produced by the students, the following themes and subthemes: motivation, self-knowledge, change, satisfaction, safety, need, creativity, unforgettable, recognition, teaching, connection, evaluation, non-teaching, strangeness, engagement, experimentation and criticality. These nouns represent the meanings of the experience of a teacher who is looking for an understanding of what is being, knowing, coexisting and doing complex and transdisciplinary in teaching practice, as well they represent the meanings constructed by students, teachers in training, when experiencing the investigated phenomenon. The research path also brought the evidence that the aspect of *teacher training* may be present in any discipline of a Teacher's training degree when the teacher teaches from a complex-transdisciplinary perspective. Finally, this investigation evidenced the researcher's need and desire to continue hermeneutic-phenomenological studies of complex-transdisciplinary practices, so that other facets of the teaching-learning phenomenon are further investigated, such as the multidimensionality of the subject in its cognitive, creative and affective aspects. The investigation, in its entirety, also demonstrated that can be a possible starting point for the design and improvement of teaching practices that want to be complex-transdisciplinary.

KEYWORDS: Complexity. Transdisciplinary. Language teacher training. Evaluation. Teaching. Creativity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Representação simbólica da ação da lógica do terceiro incluído.....	43
Imagem 2	NR: nível de realidade – NP: nível de percepção – ZnR: zona de não resistência.....	45
Imagem 3	Matriz representativa de ações desenvolvidas por uma escola transdisciplinar.....	66
Imagem 4	Crachá desenhado por mim representando-me como professora	124
Imagem 5	Critérios de autoavaliação e coavaliação finais elaborados em sala com os estudantes.	159
Imagem 6	Resumo dos temas e subtemas oriundos da análise dos três Diários crítico- reflexivos	188
Imagem 7	Resumo dos temas e subtemas oriundos da análise dos três Diários crítico-reflexivos e da Conversa Hermenêutica.	219
Imagem 8	Situação de conversação em Língua Francesa.....	239
Imagem 9	Ficha de autoavaliação entregue aos estudantes antes da Avaliação de expressão oral.....	249
Imagem 10	Ficha de coavaliação entregue aos estudantes antes da <i>Avaliação de expressão oral</i>	250
Imagem 11	Cartaz elaborado pelas estudantes Caroline e Karine.....	251
Imagem 12	Cartaz elaborado pelas estudantes Luíza e Crislaine	251
Imagem 13	Cartaz elaborado pelas estudantes Gabriela e Jéssica.....	252
Imagem 14	Cartaz elaborado pelo estudante Ricardo.....	252
Imagem 15	Diário crítico-reflexivo da estudante Lorraine.....	253
Imagem 16	Diário crítico-reflexivo da estudante Lorraine.....	254
Imagem 17	Diário crítico-reflexivo do estudante João.....	255
Imagem 18	Diário crítico-reflexivo do estudante João.....	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Comparação entre o conhecimento disciplinar CD e o conhecimento transdisciplinar CT.....	46
Quadro 2 Histórico da Avaliação Educacional.....	75
Quadro 3 Rotinas de organização, interpretação e validação.	93
Quadro 4 Perfil dos participantes.....	99
Quadro 5 Modo de produção e momento de aplicação dos instrumentos de registro de textos.	100
Quadro 6 Questionamentos motivadores da escrita dos Diários crítico-reflexivos	103
Quadro 7 Preferências dos estudantes ao escreverem os Diários crítico-reflexivos.	104
Quadro 8 Plano de ensino com datas, conteúdos e atividades previstos e executados.	113
Quadro 9 Resumo dos recursos didáticos utilizados no Projeto de Ensino <i>Aprender a Aprender</i>	127
Quadro 10 Transcrição das orientações para a primeira <i>Avaliação de expressão oral</i> postadas no Edmodo.	154
Quadro 11 Descrição das atividades apresentadas para a segunda <i>Avaliação de expressão oral</i>	156
Quadro 12 Reprodução do quadro de análise dos textos dos Diários crítico-reflexivos.....	169
Quadro 13 Resumo das licenciaturas escolhidas e experiências formativas durante o Curso de Letras.	210
Quadro 14 Ferramentas digitais disponibilizadas no Edmodo pela professora. ...	242
Quadro 15 Ferramentas digitais disponibilizadas no Edmodo pelos alunos.....	244
Quadro 16 Atividades artístico-culturais realizadas	245
Quadro 17 Recursos avaliativos utilizados	247

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ASL	Aquisição de Segunda Língua
AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
ASOCREA	<i>Asociación para la Creatividad</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CD	Conhecimento Disciplinar
CELIN	Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia
CT	Conhecimento Transdisciplinar
DEC	Design Educacional Complexo
GPeAHFC	Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
IC	Iniciação Científica
ISF	Idiomas sem fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LFACR	Língua Francesa Aprendizagem Crítico-Reflexiva
NSF	<i>Nation Science Foundation</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIF	Organização Internacional da Francofonia
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PET	Programa de Educação Tutorial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TCI	Tecnologias de Comunicação e Informação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIP	Universidade Interdisciplinar de Paris
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O <i>PÁSSARO</i> SE RECONHECE <i>PÁSSARO</i> E DESEJA SAIR DA <i>GAIOLA</i>	17
CAPÍTULO 1: O <i>PÁSSARO</i> VOA E DESEJA TECER UM <i>NINHO</i>	34
1.1 A complexidade e a transdisciplinaridade.....	35
1.2 A complexidade e a transdisciplinaridade em LA	51
1.3 A complexidade e a transdisciplinaridade na formação e na prática docente.....	58
1.3.1 Horizontes para um ensino complexo-transdisciplinar	64
1.3.2 Horizontes para uma avaliação complexo-transdisciplinar.....	74
1.3.3 Criatividade na formação e prática docente	81
CAPÍTULO 2: O <i>PÁSSARO</i> BUSCA MAIS GALHOS PARA TECER UM <i>NINHO</i>	89
2.1 A abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa.....	89
2.2 Contexto de pesquisa.....	96
2.3 Participantes da pesquisa.....	98
2.4 Instrumentos e procedimentos de geração dos textos de registro da experiência	99
2.4.1 Os Diários crítico-reflexivos	101
2.4.2 A Conversa Hermenêutica	104
CAPÍTULO 3: <i>NINHO</i> OU <i>GAIOLA</i> ?	107
3.1 <i>Ninho</i> ou <i>gaiola</i> - descrição dos eixos do Projeto de Ensino.....	122
3.1.1 Descrição dos conteúdos linguístico-culturais	129
3.1.1.1 Conteúdos linguístico-culturais: <i>ninho</i> ou <i>gaiola</i> ?	131
3.1.2 Descrição das temáticas crítico-reflexivos.....	133
3.1.2.1 Temáticas crítico-reflexivas: <i>ninho</i> ou <i>gaiola</i> ?	138
3.1.3 Descrição dos recursos didáticos digitais.....	139
3.1.3.1 Recursos didáticos digitais: <i>ninho</i> ou <i>gaiola</i> ?	143
3.1.4 Descrição dos recursos didáticos artístico-culturais	144
3.1.4.1 Recursos didáticos artístico-culturais: <i>ninho</i> ou <i>gaiola</i> ?	147
3.1.5 Descrição dos recursos avaliativos.....	148
3.1.5.1 Recursos avaliativos: <i>ninho</i> ou <i>gaiola</i> ?	160
CAPÍTULO 4: É PRECISO OUVIR OS <i>PÁSSAROS</i>	167
4.1 Os <i>pássaros</i> vivem a experiência: interpretação dos Diários crítico-reflexivos	170
4.1.1 Motivação.....	171
4.1.2 Não-docência.....	173

4.1.3 Autoconhecimento	175
4.1.4 Mudança.....	176
4.1.5 Necessidade.....	179
4.1.5.1 Criatividade.....	179
4.1.6 Satisfação	181
4.1.7 Segurança	184
4.2 Os <i>pássaros</i> voltam à experiência para falar sobre ela: interpretação dos textos da Conversa Hermenêutica	189
4.2.1 Inolvidável.....	190
4.2.2 Reconhecimento.....	192
4.2.2.1 Docência.....	192
4.2.2.2 Conexão	195
4.2.2.3 Avaliação	199
4.2.3 Estranhamento.....	203
4.2.4 Engajamento.....	207
4.2.4.1 Experimentação.....	207
4.2.4.2 Criticidade.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS MEMÓRIAS DA <i>GAIOLA</i> E A EXPERIÊNCIA DO <i>NINHO</i> , IMPULSIONAM NOVOS <i>VOOS</i>	221
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICES.....	239
Apêndice A – Exemplo de situação de comunicação	239
Apêndice B – Expressões para a comunicação em sala de aula.....	241
Apêndice C – Ferramentas utilizadas e disponibilizadas no Edmodo e suas finalidades didáticas.....	242
Apêndice D – Ferramentas compartilhadas no Edmodo pelos discentes e suas finalidades didáticas	244
Apêndice E – Atividades artístico-culturais realizadas.....	245
Apêndice F – Música JE VOLE trabalhada nas aulas 12 e 13 e cantada na soirée pelos estudantes	246
Apêndice G – Recursos avaliativos utilizados e suas finalidades	247
Apêndice H – Ficha de coavaliação	249
Apêndice I – Ficha de autoavaliação.....	250
ANEXOS	251

Anexo A – Exemplos de cartazes elaborados pelos estudantes	251
Anexo B – Exemplos de diários crítico-reflexivos com minhas respostas.	253

INTRODUÇÃO: O PÁSSARO SE RECONHECE PÁSSARO E DESEJA SAIR DA GAIOLA

A metodologia que dá corpo a este trabalho é a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC). Tal abordagem metodológica faculta ao pesquisador, ao descrever e interpretar uma experiência, a escolha de metáforas que ilustrem o seu percurso investigativo. Ademais, a AHFC dá validade às suas experiências e histórias de vida de tal modo que sejam elas também descritas a fim de que, posteriormente, sentidos emerjam e proporcionem maiores evidências interpretativas que se conectem com seu objetivo de pesquisa.

A metáfora que dá cores a esta investigação tem como principais elementos o *pássaro* e a *gaiola*. É fruto do entrelaçamento de histórias, de reflexões, de experiências, de teorias, de descrições e de interpretações. O *pássaro* sou eu, estudante-pesquisadora-professora que, durante o seu percurso formativo, se deu conta de quem era, percebeu que possuía asas, mas que a despeito de seu potencial volante, estava em uma *gaiola* que a impedia de voar, mas não de viver. Vivía na segurança de um mundo em que poderia ver e viver a partir do que era possível apreender e experienciar, cujos limites eram delimitados pela circunferência traçada pelas grades da *gaiola*. Mas qual era a sua *gaiola*? Em que momento percebeu que ocupava uma *gaiola*? E, ainda, em qual lugar estava pendurada a sua *gaiola*, o seu viver?

A fim de me aproximar e aproximar o leitor desses lugares, faço um curto relato de algumas de minhas vivências educacionais. Elas estão por detrás das razões que motivaram as escolhas epistemológicas e metodológicas eleitas para a edificação desta pesquisa que tem como objetivo experienciar, descrever e interpretar práticas docentes, que intentaram guiar-se pela complexidade e transdisciplinaridade, em um contexto de formação de professores. Espero que, dessa maneira, o leitor possa compreender as experiências que compõem a minha identidade docente, bem como arquitete comigo a metáfora que dá cores ao fenômeno-alvo desta investigação.

Início o relato recordando-me do fim do Ensino Médio, quando consegui ser aprovada no processo seletivo seriado de ingresso ao Ensino Superior para o curso de Licenciatura em Letras. Tinha, contudo, o objetivo de fazer dois cursos, o de Letras e o de Psicologia. Por que a escolha dos dois cursos? Nunca cheguei a dizer que não gostava de alguma disciplina, pois eu gostava muito de estudar e todas as áreas do conhecimento me despertavam a curiosidade e o interesse. O primeiro curso, o de Letras, atraía-me porque tinha a crença de que iria

aprender a ler mais e melhor, a escrever com qualidade e a falar outros idiomas. Ainda não passava em minha cabeça a ideia de ser professora, mas já ministrava aulas de violão desde os doze anos. O segundo curso fora escolhido porque queria muito entender mais sobre essa ciência que, conseqüentemente, me ajudaria a entender mais sobre mim mesma e sobre o comportamento humano em geral. Não cheguei a iniciar o Curso de Psicologia, mas as leituras na área sempre me foram habituais. As Letras me conquistaram de tal maneira que não me sobrou tempo para fazer outro curso de Graduação concomitantemente, apesar de esse ser o meu desejo.

O meu percurso formativo oficial como professora de línguas aconteceu em um Curso de Letras de uma Universidade pública. Os primeiros semestres do curso foram repletos de muitas descobertas, alegrias e angústias. No primeiro período, tínhamos duas disciplinas de língua estrangeira, Língua Inglesa e Língua Francesa, uma disciplina de leitura e produção de textos, uma de Literatura e outra de Linguística. As disciplinas de língua estrangeira eram para mim muito difíceis, principalmente a de Inglês. Os professores partiam do pressuposto de que os discentes já chegavam com o domínio de nível intermediário do idioma. Por isso, meu grau de ansiedade nas aulas dessa disciplina era elevado. Sentia esse desconforto porque não conseguia acompanhar a maioria dos estudantes, pois eles já tinham um bom nível de proficiência na língua.

As impressões que tenho das aulas de Língua Francesa são diferentes se comparadas às advindas das aulas de Língua Inglesa. A professora trabalhava com o idioma partindo do pressuposto de que todos não tinham estudos prévios dele. Embora nos exigisse muito estudo, já que havia muitas atividades e o conteúdo era bastante extenso, era muito prazeroso e motivador poder aprender a Língua Francesa. A professora nos trazia músicas, jogos, ditados e sempre apresentava-se muito alegre e disposta nas aulas. Fiquei tão determinada a aprender a língua que a professora me convenceu, a mim e a uma colega de sala, a cantarmos uma música em um evento promovido pelos docentes de Francês para apresentações artístico-culturais em Língua Francesa. Foi uma experiência muito marcante cantar em Francês para outras pessoas e para meus colegas de curso, o que me motivou a pesquisar mais sobre a música francófona. A Língua Francesa se tornava, de pouco em pouco, um dos meus principais focos de estudo.

A necessidade de estudar mais as línguas estrangeiras me fez buscar uma escola de idiomas. Então, eis que surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola como secretária. Precisava completar a renda a fim de concretizar a minha independência financeira, o que me motivou mais ainda a me candidatar ao posto de trabalho. Candidatei-me e fui aprovada

à vaga de secretária de uma escola de línguas, na qual pude fazer, sem custos, os cursos de Inglês e de Francês.

Foi nessa escola em que principiei a minha carreira docente na área de línguas, pois meses depois fui convidada pela diretora a ser, além de secretária, também monitora de Língua Inglesa. Assumir essa tarefa me motivou a intensificar os meus estudos do idioma, já que era preciso estar habilitada para auxiliar os alunos em suas dúvidas. Um semestre depois, tive a oportunidade de assumir uma turma de Inglês para crianças, aos sábados, mas, dessa vez, efetivamente como professora.

O compromisso profissional assumido era uma alavanca para que eu pudesse buscar maneiras de aprender mais. Houve vários momentos em que passava muito tempo estudando para poder dar boas aulas. Os livros didáticos que utilizávamos eram acompanhados de guias para o professor, o que foi para mim uma descoberta incrível, pois estudar com as orientações didáticas facilitava ainda mais a minha aprendizagem do idioma. Outro aspecto que muito me agradava e facilitava a aprendizagem era o fato de os guias didáticos possuírem a transcrição dos áudios do livro e também as respostas de todas as atividades. A maioria dos livros dos estudantes não possuía a transcrição dos áudios com os quais trabalhávamos em sala nem as respostas das atividades.

Com isso, na faculdade, as aulas das disciplinas em Língua Inglesa começavam a fluir com menos dificuldade. Estudava muito para dar as aulas, o que muito colaborou para o meu desenvolvimento no idioma. As aulas das disciplinas de Língua Francesa continuavam cada vez mais prazerosas, já que o curso que fazia na escola de idiomas também facilitava sobremaneira a aprendizagem da língua.

Quando estava no quarto período do Curso de Letras, fui convidada a assumir uma turma de Francês e uma de Inglês de nível básico, ambas para adultos, na escola onde já trabalhava como secretária, monitora de Inglês e professora de uma turma de crianças. Não pensei duas vezes para aceitar. Estudava muito para dar as aulas e tinha sede de aprender cada vez mais os idiomas. Prossegui com a minha rotina intensa de estudos e de trabalho e, no quinto período do Curso de Letras, depois de já ter escolhido a Licenciatura dupla em Português-Inglês, optei por fazer a troca para a Licenciatura em Português-Francês. Fui assumindo mais turmas de Francês na escola de línguas e me apaixonando cada vez mais pelo idioma. Vislumbrava um campo amplo de trabalho com o ensino de Língua Francesa.

Nesse ínterim, fui convidada para dar aulas de Português língua estrangeira (PLE) para estudantes franceses em intercâmbio na Universidade, oportunidade que me possibilitou diversas aprendizagens e que me dava mais créditos com relação aos meus alunos, porquanto

eles sempre me questionavam se eu havia morado na França. Fui também alvo do célebre mito de que, para se ensinar uma língua estrangeira, é necessário ter morado no país onde a língua é falada. Mas agora podia responder que, apesar de não ter morado na França, convivía com muitos franceses.

No que tange ao ensino de Português Língua Materna (PLM), ministrei aulas de Redação em um projeto social de pré-vestibular, o que aconteceu no primeiro ano do Curso de Letras. Ministrei aulas de Língua Portuguesa em escolas estaduais durante alguns meses, e dei aulas particulares de Redação.

Tive outras vivências com a Língua Francesa durante o Curso de Letras, fui monitora do laboratório de línguas, ganhei uma bolsa para estudar na França que, infelizmente, precisei recusar por problemas pessoais, e fui aprovada em um projeto de ensino, pesquisa e extensão em Língua Francesa. Nesse projeto, éramos acompanhados de perto por duas professoras do Curso de Letras da área de Língua Francesa. Observávamos aulas da escola de idiomas da Universidade, ministrávamos microensino para as duas orientadoras, ofertávamos minicursos para os estudantes do Curso de Letras e pesquisávamos um assunto de nosso interesse. O assunto que pesquisei durante o meu estágio nesse projeto foi as “tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Após um semestre de intensa orientação e preparação no âmbito do projeto, fiz uma avaliação e fui aprovada para começar a dar aulas na escola idiomas da Universidade como professora estagiária. Foi outro momento riquíssimo de minha formação. Senti-me muito valorizada por ter conquistado a oportunidade de ser professora da escola de línguas da Universidade. Além disso, me sentia também muito segura, já que contava sempre com as professoras orientadoras e com os outros professores em formação para solucionar as minhas dúvidas, fazer questionamentos e compartilhar experiências exitosas ou as que não tiveram êxito, a fim de readequá-las.

Logo que coleí grau, prestei um processo seletivo para atuar como professora substituta de Língua Francesa na escola de Ensino Básico da Universidade. Fui aprovada em segundo lugar, o que permitiu o aproveitamento do processo seletivo para minha contratação como professora regular do centro de idiomas da Universidade, onde, até o momento, eu era professora estagiária. Lá, atuei como professora de Língua Francesa durante sete anos. Nesse tempo de docência, tive à minha disposição um ambiente de trabalho que ofereceu variados recursos humanos, didáticos, digitais e analógicos, que contribuíram sobremaneira para o bom desenrolar das aulas. Tínhamos a orientação frequente da coordenação, reuniões de formação pedagógica, além disso, havia nas salas, quadro branco e de giz, *data show*, caixas

de som e computadores com internet, o que permitiu que eu utilizasse variadas tecnologias digitais em minhas aulas.

Como se pode notar, tentei aproveitar ao máximo as experiências formativas durante o Curso de Letras. Escolhi a Licenciatura em Português-Francês, mas vivenciei experiências como professora de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Língua Francesa. Apesar de, no final do curso, a Língua Francesa estar em primeiro plano, gostava de sempre circular entre as três áreas. No entanto, percebo que o contato com os professores de Língua Francesa do Curso de Letras foi mais intenso do que com os das outras áreas. A impressão que tenho é a de que eles se apresentavam para mim mais abertos para o diálogo e para a troca de ideias, talvez porque as turmas eram quase sempre menores, em comparação às das outras disciplinas, e eu me sentia à vontade para tirar dúvidas e me expressar, seja em Francês ou em Português. Razões essas que me motivaram a fazer a troca da Licenciatura em Português-Inglês para a Licenciatura em Português-Francês.

Todavia, muito me interessavam todas as disciplinas do curso e reconhecia sua relevância, por isso buscava sempre fazer conexões entre elas e encontrar seus papéis na minha formação docente. Contudo, o que mais me fazia sentido no curso e, conseqüentemente, despertava-me mais o interesse, era o que se relacionava à Língua Francesa, à minha prática docente, à metodologia de ensino, à didática e a tudo o que envolvia o ensino de línguas. Querendo ou não, são aspectos relacionados à minha vida profissional do momento e, por conseguinte, à formação de um professor de línguas.

As disciplinas nas quais a prática docente era o foco vieram de pouco em pouco. No quarto período tivemos a disciplina de Didática com uma professora do Curso de Pedagogia. No quinto período, a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. No sexto período, a disciplina de Metodologia de Ensino de Literatura e, nos dois últimos períodos, as práticas de ensino em que fazíamos estágio em escolas. Nos outros componentes curriculares, o aspecto *formação docente* não era muito evidenciado, não havia clareza de que estávamos nos formando professores, não havia conexão direta com a prática docente. As disciplinas de língua, de literatura e de linguística tinham como foco os aspectos de aprendizagem da língua estudada, de literatos e suas obras literárias e dos linguistas e seus trabalhos científicos, respectivamente.

Ainda no que tange a minha prática profissional, depois de formada, já na época do Mestrado, fui professora de Língua e Literatura Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental II durante três anos. Sempre gostei, igualmente, de trabalhar com a Língua

Portuguesa, fazia questão de manter o ritmo profissional nessa área, já que tinha a preocupação de, a qualquer momento, perder o contrato no centro de idiomas da Universidade e ter de procurar outro emprego. Acreditava que o mais fácil seria encontrar aulas de Língua Portuguesa do que aulas de Língua Francesa. Felizmente, permaneci na escola de línguas da Universidade até julho de 2017, quando fui aprovada em um concurso público e tomei posse como professora efetiva de Línguas Portuguesa e Francesa em uma escola federal de ensino técnico, tecnológico e superior.

Como se pode notar, o intenso contato com a sala de aula como professora, que se iniciou já no primeiro período do Curso de Letras, foi importantíssimo para o bom aproveitamento do Curso de Letras. Assistia às aulas das disciplinas já com outra perspectiva, a de professora. Sempre tentava associar tudo o que era ensinado à minha prática docente. Em contrapartida, havia disciplinas e conteúdos que eu não conseguia conectar à minha prática docente, e outros que sentia a necessidade de serem apresentados, mas que não tiveram lugar durante o meu período formativo.

Entre essas disciplinas e conteúdos ausentes no meu percurso formativo na Licenciatura, um deles foi o da *avaliação da aprendizagem*. Professores e estudantes avaliavam e eram avaliados frequentemente, mas não se discutia sobre o que seja avaliar, por que avaliar e como avaliar. Além disso, as avaliações que eu praticava como professora começavam a me incomodar. Havia incoerências em minhas práticas avaliativas e eu tinha muitas dúvidas ao escolher a melhor maneira de avaliar. Em uma das escolas em que trabalhei, por exemplo, as provas escritas e orais eram entregues prontas, o que determinava de antemão o que eu deveria ensinar e, por não poder ir além do que já estava pré-determinado, me via limitada a ensinar dentro dos limites do que seria avaliado pela prova que eu nem sequer elaborava.

Por essas e por outras razões, escolhi investigar, durante o Mestrado, a formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem. Inicialmente, era apenas esse o objetivo, mas durante os estudos, leituras e reflexões realizados nas disciplinas da Pós-Graduação, conheci a transdisciplinaridade e a complexidade, e um grande horizonte investigativo se descortinou para mim.

Isso posto, a pesquisa de Mestrado tomou novos rumos e se configurou como uma investigação sobre a formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem, mas agora sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. As reflexões e descobertas decorrentes desse processo de pesquisa se delinearão de tal forma que me fizeram repensar muitos aspectos do meu percurso de formação no Curso de Letras que

constituíram a minha identidade docente e as minhas concepções e representações em torno do fazer docente.

A partir dos descortinamentos, frutos da pesquisa de Mestrado, comecei então a pensar esta pesquisa de Doutorado. No período em que elaborava o projeto de pesquisa, estava como professora substituta em um Curso de Letras. Percebi, portanto, uma grande oportunidade, a de tentar vivenciar o que pesquisava no plano teórico. Tinha a necessidade de compreender como eu poderia colocar em prática uma proposta de ensino de línguas que condissesse com os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade que passavam a constituir a minha principal defesa para ações no âmbito da Educação.

É incontestável que todo esse meu percurso formativo, discente e docente, direcionou as minhas escolhas didático-pedagógicas como professora formadora no Curso de Letras. Por isso, considere ser necessário iniciar este texto rememorando alguns traços do meu histórico formativo, que estão na origem das razões que motivam esta pesquisa. Investigação que foi desenhada a fim de mudar o foco de observação que antes, durante o Mestrado, estava direcionado para a prática de outras pessoas, formadores de professores de línguas, mas que agora tem como foco o meu agir docente como formadora de professores, bem como o que os estudantes, com quem compartilhei de minhas práticas, depreenderam e teceram a partir dele.

O que vem a ser a complexidade e a transdisciplinaridade? Quais seriam os desdobramentos teórico-metodológicos para a práxis¹ docente? Nesta introdução, apresento apenas alguns aspectos conceituais a fim de que o leitor compreenda que foi a partir do contato com essas áreas do conhecimento que comecei a me enxergar como *pássaro* e que, em decorrência disso, não era mais possível manter práticas de ensino e de avaliação que não condissessem com elas, haja vista que estaria indo contra aquilo em que acreditava, ao que fazia mais sentido no meu percurso profissional. Isso porque depreendo que o conhecimento, quando verdadeiramente assimilado, é transformador, e as leituras em complexidade e transdisciplinaridade influenciaram-me sobremaneira de modo que, além de me permitirem reconhecer-me como *pássaro*, engaiolado, ofertaram-me a chave para que eu conseguisse abrir as portas de minha *gaiola*.

O primeiro contato com o vocábulo *transdisciplinaridade* aconteceu em leituras de textos sobre Linguística Aplicada (LA). Durante a Graduação, não pude compreender com minúcias os objetivos e bases teóricas dessa ciência, contudo, nos estudos realizados durante

¹ A palavra *práxis* neste texto é entendida como base em Freire (1987): reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; fonte de conhecimento reflexivo e de criação.

o Mestrado, tive a oportunidade de me aprofundar em leituras. Foi um descortinar fascinante de outros horizontes e, ao mesmo tempo, um encontro comigo mesma, com meus anseios de estudo e de pesquisa, haja vista que a LA não me impunha barreiras disciplinares, pelo contrário, ela me dava a liberdade para voar e ir além, para ser transdisciplinar na pesquisa em torno da linguagem. A transdisciplinaridade me fascinou de tal maneira que foi necessário compreender a fundo seus postulados.

O anseio de entender a fundo o que era ser transdisciplinar me motivou a buscar outros textos que discorressem sobre o tema. Foi aí que compreendi que a transdisciplinaridade defende a necessidade de enxergar o conhecimento por outras perspectivas, diferentes das ditadas pelo paradigma tradicional de ciência, o cartesiano-newtoniano, que é essencialmente disciplinar e fragmentador. Tal perspectiva científica já tem sido problematizada há tempos, visto que há questionamentos da contemporaneidade que não mais encontram respostas por esse prisma.

Piaget (1970), ao buscar outra ótica para enxergar o conhecimento, foi o primeiro a apresentar o termo transdisciplinaridade, em uma conferência no congresso sobre interdisciplinaridade, em 1970, na Universidade de Nice, França. Ao defini-la, ele afirma que:

[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas. (PIAGET, 1970, *apud* SOMMERMAN, 2012, p. 397).

O termo foi posteriormente retomado por outros pensadores, entre os quais Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Stephane Lupasco e Ubiratan D’Ambrósio. Basarab Nicolescu, físico romeno que tem consideráveis contribuições sobre transdisciplinaridade (2001; 2002; 2014; 2019), afirma que ela é a evolução dos estágios que a precederam, a saber, a disciplinaridade, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Segundo o autor, transdisciplinaridade é o que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina. Tem como objetivo compreender o mundo presente, compreensão essa que necessita da unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2002).

É possível, igualmente, abarcar o sentido dessas quatro etapas por meio de uma metáfora na qual Nicolescu (2014) ilustra bem a relação entre elas. Em uma comparação figurada, os sujeitos pesquisadores seriam *pássaros* e, as disciplinas, *gaiolas*:

Na disciplinaridade, cada pássaro deverá ficar preso em suas gaiolas, não tendo a possibilidade de sair, sendo a sua realidade medida pelo que é possível ver daí. Na multidisciplinaridade, os pássaros saem de suas gaiolas, discutem entre si, mas depois cada um volta para sua gaiola. Na interdisciplinaridade, os pássaros saem de suas gaiolas, discutem entre si, visitam as gaiolas dos outros e voltam para suas gaiolas para se abrigarem. Na transdisciplinaridade, os pássaros estão totalmente livres, saem de suas gaiolas, discutem entre si e visitam as outras gaiolas. Ao voarem pelo céu, possuem uma visão multidimensional das gaiolas, mas não são obrigados a voltar para uma, podem optar em qual gaiola ficar segundo suas necessidades, e muito menos precisam se abrigar dentro de uma, pois estão libertos. (NICOLESCU, 2014, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 29).

Ao explicar a analogia, Nicolescu esclarece que, na disciplinaridade, é possível contemplar um objeto de estudo apenas nos limites teórico-metodológicos do escopo de uma disciplina. Na multidisciplinaridade, um objeto de estudo é investigado pela ótica de várias disciplinas ao mesmo tempo. Já o conhecimento interdisciplinar é fruto da transferência de métodos de estudo de uma disciplina para outra. Um exemplo de interdisciplinaridade seria a cosmologia quântica, disciplina originada da transferência dos métodos da Física de partículas para a Astrofísica.

Nicolescu (2002), contudo, assinala que apesar de a multi- e a interdisciplinaridade ultrapassarem as portas das *gaiolas* disciplinares, elas ainda têm como finalidade instaurar pesquisas disciplinares com suas linguagens e métodos próprios que independem dos sujeitos e de seu modo de observar a realidade.

Nesse sentido, compreende-se que a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina nem uma nova ciência, trata-se:

“[...] de uma forma diferente de abordar o processo de construção do conhecimento, sobretudo a Educação [...]. Uma nova forma que leva em consideração a importância de se compreender os fenômenos a partir de uma racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares, procurando perceber o que ocorre nos diferentes níveis de realidade ou de materialidade do objeto e da percepção dos sujeitos. (RIBEIRO E MORAES, 2014, p. 241).

Tive contato com a referida metáfora durante os estudos do Mestrado e foi justamente ela que me inspirou a adotar para esta pesquisa os elementos *pássaro* e *gaiola*. Desde quando a conheci, essa analogia metafórica sempre me acompanhava, pois, por meio dela, era fácil explicar a distinção entre dis-, multi-, inter- e transdisciplinaridade nos minicursos que tive a oportunidade de ministrar para professores, como também em apresentações de trabalhos

em congressos. O difícil mesmo era responder a uma pergunta que era frequentemente esperada: *Como ser um professor transdisciplinar?* Esse questionamento me instigava, haja vista que ainda não tinha respostas que tivessem o respaldo de minha experimentação docente. Em se tratando de Linguística Aplicada, tinha clareza de que a pesquisa em LA era considerada transdisciplinar, mas como era *ser um professor transdisciplinar?*

Decidi então incorporar a referida metáfora a fim de, eu mesma, como professora, abrir *gaiolas* e me arriscar na liberdade do *pássaro* transdisciplinar. Depreendi por meio de extensas leituras que no trabalho com o conhecimento transdisciplinar, o que é disciplinar não é desvalorizado ou posto de lado, trata-se de uma ótica de estudo que se configura limitada, mas que alimenta a pesquisa transdisciplinar, já que existem espaços de diálogos entre ambas as formas de produzir conhecimento.

Nesse percurso investigativo, foi preciso, outrossim, sorver dos trabalhos do filósofo e sociólogo Edgar Morin², pesquisador que também defende a transdisciplinaridade do conhecimento, que deve estender-se igualmente ao ensino (MORIN, 2014). De acordo com ele, ensinar já não pode ser sinônimo de preenchimento de gavetas disciplinares que devem ser abertas e fechadas sem o contato com o conteúdo das outras gavetas. É necessário que o educador ensine conteúdos que façam sentido, pois contextualizados e interligados com a vida.

De acordo com Morin, o objetivo da Educação é o de ensinar a viver, haja vista que o indivíduo:

[...] necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida [...]. Viver exige de cada um [...] a mobilização de todas as aptidões humanas. (MORIN, 2005a, p. 47 e 54).

Para que o ensino esteja conectado com a vida, é preciso enxergar o conhecimento de maneira diferente da replicada pelo ainda dominante paradigma cartesiano-newtoniano de ciência. Entre os possíveis caminhos que suplantam essa visão simplista do conhecimento e da realidade, a transdisciplinaridade surge como uma possibilidade que, mesmo não sendo tão recente, ainda não foi aceita, compreendida e incorporada pelas instituições educacionais.

² Bassarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas redigiram e assinaram, na ocasião da participação no 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade realizado em Portugal, em 1994, a Carta da Transdisciplinaridade. A carta integra o livro *Manifesto da transdisciplinaridade* de Bassarab Nicolescu (2001), mas também pode ser encontrada no *site* do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>.

Aquele que deseja, de alguma forma, pôr em prática a metodologia transdisciplinar, seja na pesquisa, seja no ensino, precisa compreender que a complexidade e a transdisciplinaridade estão relacionadas, uma vez que, segundo Nicolescu (2002; 2019), a complexidade é um dos três pilares/pressupostos da transdisciplinaridade que se soma aos níveis de Realidade(objeto) e de Percepção(sujeito) e ao terceiro incluído:

1. O pressuposto *ontológico*: Há, na Natureza e no nosso conhecimento de toda Natureza, diferentes níveis de Realidade do Objeto e diferentes níveis de Realidade do Sujeito.
2. O pressuposto *lógico*: A transição de um nível de Realidade a outro é segurado pela lógica do meio incluído.
3. O pressuposto *epistemológico*: A estrutura da totalidade de níveis de Realidade é uma estrutura complexa: todo nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo momento (NICOLESCU, 2019, p. 15).³

A complexidade⁴ tem como principal representante o já mencionado filósofo e sociólogo Francês, Edgar Morin, autor que escreve uma ampla gama de obras nas quais ele propõe a complexidade como pensamento científico que permearia o desenvolvimento das ciências. Segundo Morin (2005a), existe uma cegueira que nos impede de ver a complementariedade, a desordem e a incerteza inerente aos fenômenos, e o pensamento complexo seria aquele que suplantaria o paradigma da simplicidade vigente, pois este já não mais dá conta das necessidades da vida na contemporaneidade.

É preciso, pois, compreender que complexidade não é sinônimo de complicado, termo muitas vezes utilizado para se referir a algo que, à primeira vista, não é compreensível e explicável. A complexidade tem como origem os estudos realizados por uma extensa lista de físicos, químicos, biólogos, entre outros cientistas que, no século XX, trouxeram contribuições que viriam a abalar as estruturas das ciências clássicas. Destacam-se, portanto, os estudos de Max Planck, Thomas Young, Niels Bohr, Ilya Prigogine e Heisenberg que culminaram nos princípios da mecânica quântica que, em linhas gerais, alterou o estatuto da realidade, do sujeito e sua relação com seus objetos de pesquisa.

A título de exemplo, destaco o experimento da fenda dupla de Thomas Young que, ao analisar o comportamento de partículas e ondas no nível microfísico e macrofísico, descobriu que o observador interferia no comportamento do objeto no nível microfísico, pois o elétron comportou-se como onda e como partícula ao mesmo tempo. O observador, ao

³ Os outros dois pilares, os *níveis de Realidade* e o *terceiro incluído*, serão explicitados em capítulo posterior.

medir/observar, interveio inesperadamente no comportamento do elétron que deixou de se comportar como onda e passou a se comportar como partícula.

Com base nesse e em vários outros experimentos, foi necessário modificar o status do sujeito que, a partir de então, não poderia mais ser dissociado dos seus objetos de estudo, bem como do seu contexto de ação. Sujeito e objeto estão interligados já que a realidade “[...] não pode ser vista como unidimensional, linear, predeterminada, mas dinâmica, relacional, indeterminada e fluida, com base em um mundo físico diluído em feixes dinâmicos de energia” (MORAES, 2015, p. 43).

Ainda de acordo com Morin (2007), o conceito de complexidade passou a ser mais bem compreendido apenas a partir da segunda metade do século XX, quando apareceram a teoria das catástrofes de R. Thom, a teoria da fractalidade de Mandelbrot e a teoria do caos da física quântica, sendo oficializado apenas em 1984, no Instituto Santa Fé nos Estados Unidos.

Etimologicamente, do latim *complectere* que significa traçar, tecer enlaçar, complexidade é, pois, nas palavras de Morin, Ciurana e Motta (2003):

[...] um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2003, p. 44).

Para o estabelecimento de um pensamento que saiba visualizar e compreender essa complexidade inerente aos fenômenos da matéria, Morin (2013) sugere reformas a fim de que o pensamento complexo se dissemine e se efetive nos diversos setores da sociedade. Esse pensamento, ao contrário do pensamento simplificador que incentiva a *disjunção/ redução/ unidimensionalização*, visa a promover direcionamentos que permitam que o sujeito olhe para seu objeto de estudo com uma lente de *distinção/ conjunção/ multidimensionalização* que permita “[...] distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir” (MORIN, 2005, p. 22).

Todas essas e outras implicações teórico-metodológicas do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, com as quais eu tive contato durante a pesquisa de Mestrado, vieram intensamente ao encontro de minhas aspirações e necessidades educacionais e constituíram

o meu ponto de partida epistemológico, ontológico e metodológico para toda a minha práxis docente e investigativa.

Como já mencionado, comecei a me enxergar como aquele *pássaro* da metáfora de Nicolescu. Depreendi que sempre alimentei o desejo pela liberdade transdisciplinar, entretanto, sentia-me, muitas vezes, *engaiolada* e, impossibilitada de sair da *gaiola*, via a vida passar pelas grades de conhecimentos disciplinares que dificilmente se conectavam ao meu viver. Desse modo, investigar formação de professores com lentes complexas e transdisciplinares se tornava para mim um ato empoderador, libertador e, ao mesmo tempo, instigador.

Compreendi, então, que havia maneiras de sair de minha *gaiola*, no entanto, era preciso me arriscar e experimentar voos, já que tinha o apoio da Linguística Aplicada, da transdisciplinaridade e da complexidade, ciências cujas características dialogavam enormemente com as minhas aspirações de aprendizagem e de prática docente, pois, como relatado, sempre gostei de conhecer um pouco das variadas áreas do conhecimento, a fim de conectá-las com minha vida e necessidades do meu viver.

Isso posto, surgiu a oportunidade de, por meio de uma pesquisa de doutoramento, tentar experienciar, em minha prática docente, o que sugere a complexidade e a transdisciplinaridade para as práticas educacionais. Como professora de Línguas Francesa e Portuguesa, tentei, durante a pesquisa de Mestrado, refletir a fim de me guiar pelas teorias em que me aprofundei, com vistas a pôr em prática o que é ser transdisciplinar e complexo no exercício da docência. Contudo, o objetivo do Mestrado foi o de analisar a formação de professores de línguas, o que não me permitiu aprofundar em análises em torno de minha própria prática docente.

Começava, então, uma grande aventura. Já tinha variados recursos, frutos da pesquisa de Mestrado, que me permitiram a, primeiramente, reconhecer-me como *pássaro engaiolado*, mas que ansiava por liberdade. Era, pois, o momento de abrir as portas de minha *gaiola*. Para tanto, era preciso ter coragem para (re)aprender a voar e percorrer por caminhos ainda desconhecidos.

Diante das motivações expostas, advindas da pesquisa de Mestrado, bem como de meu histórico de formação discente-docente e de prática docente, escolhi, como *locus* de pesquisa, uma disciplina do primeiro período de um Curso de Letras presencial de uma Universidade de Minas Gerais, disciplina nomeada *Língua Francesa Aprendizagem Crítico-Reflexiva* (LFACR) na qual estive como professora substituta durante um semestre. A disciplina foi escolhida, porque se mostrou como lugar propício para o desenvolvimento de

uma proposta complexa e transdisciplinar de ensino de Língua Francesa. Seu aspecto crítico e reflexivo, já delimitado pela ementa constante do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, apresentou-se para mim como uma *zona de não resistência*, um lugar em que eu poderia trabalhar entre, através e além do ensino propriamente dito da língua estrangeira.

Ao planejar a disciplina, tentei embasar-me no que sugerem a complexidade e a transdisciplinaridade, tendo, igualmente, o respaldo de estudos que já propõem a aplicação dessas perspectivas na prática docente. Assim sendo, o objetivo desta investigação foi o de descrever e interpretar as minhas experiências como formadora de professores de línguas, que foram elaboradas na tentativa de contemplar os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade. Desse modo, a intenção foi a de ter sempre em mente a pergunta que se segue a fim de que ela pudesse direcionar as descrições e as interpretações do fenômeno experienciado:

- Qual é a natureza do fenômeno *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva de quem o vivenciou?

A partir desse cenário teórico-metodológico amparado na abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC), foi possível partir para a concretização da experiência e retornar a ela para descrevê-la e interpretá-la. Para descrevê-la, tive como fontes os recursos didático-pedagógicos utilizados e os Diários crítico-reflexivos que escrevia durante o desenrolar da disciplina. Para interpretá-la, sob o viés dos estudantes, lancei mão dos textos dos Diários crítico-reflexivos por eles escritos e dos textos oriundos da transcrição da Conversa Hermenêutica com eles realizada após o término da disciplina.

Assim fazendo, foi possível analisar como as escolhas dos recursos didáticos e de disciplinas possibilitaram que a complexidade e a transdisciplinaridade se manifestassem no ensino e na avaliação da aprendizagem de línguas de modo a observar a necessária correspondência entre práticas de ensino e de avaliação que se pautassem igualmente pelo mesmo viés. Guiada pela intenção de avaliar formativamente e também pelo desejo de formar professores para o avaliar e o pensar a avaliação, procurei direcionar minhas práticas avaliativas em torno de técnicas, instrumentos e estratégias da avaliação formativa (FERNANDES, 2009; HADJI, 2011), pois esses recursos possibilitam avaliar de maneira complexa e transdisciplinar como evidenciado em pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2015).

Tinha a clareza de que, para que avaliações formativas fossem realizadas, era necessário que tanto a concepção de conhecimento, a de ensino e a de avaliação dialogassem a fim de seguirem em um mesmo sentido, caso contrário, por mais que eu fizesse uso de recursos formativos de avaliação, continuaria a reproduzir os moldes tradicionais do tratamento do conhecimento. Isso porque, ao se nortear por um ensino essencialmente disciplinar, o professor corrobora para o engaiolamento do conhecimento, pois avaliará aprendizagens disciplinares e simplistas quase sempre desconectadas do sujeito e de seu contexto. Por consequência, o estudante não terá oportunidades de desenvolver um tipo de inteligência que saiba conectar as disciplinas, contextualizar o conhecimento de forma a fazer dele sapiência (sabedoria e ciência) (MORIN, 2005a).

Para que o meu propósito fenomenológico se efetivasse – considerando que busquei trabalhar com ensino de Língua Francesa e, ao mesmo tempo, com a formação de professores, haja vista que se tratava de um Curso de Letras Licenciatura – tive, igualmente, como respaldo pesquisas que têm pensado a respeito e sugerido direcionamentos para uma formação complexa e transdisciplinar de professores. Desse modo, a minha proposta foi elaborada considerando o que sugere a *auto-heteroecoformação* de professores (FREIRE, 2009; FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2007; 2010).

Formar professores levando em conta esse tríplice aspecto é tentar contemplar as variáveis que decorrem das experiências consigo mesmo (auto), com os outros indivíduos (hetero) e com as decorrentes das circunstâncias ambientais (eco). Freire e Leffa (2013) propõem esse tipo de construto no que tange à formação tecnológica de professores, e concebem esse(s) ato(s) formativo(s) como:

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital - sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmo, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75).

Para a concretização dessa experiência, elegi como embasamento teórico os trabalhos até aqui citados, entre outros que buscaram desenvolver abordagens de ensino que se pautassem pela transdisciplinaridade e pelo pensamento complexo que serão mais bem detalhados no capítulo de fundamentação teórica.

Como já anteriormente explanado, é importante frisar que este delineamento de pesquisa se justifica, pois, no Mestrado, fiz um levantamento teórico no qual pude identificar poucos estudos que buscassem pôr em prática uma abordagem de ensino de línguas em um contexto presencial e regular de ensino que se pautasse na complexidade e na transdisciplinaridade. Há, contudo, relevantes estudos que as teorizam no ensino e na avaliação como os de Borges e Paiva, (2011), Galeffi (2009) e Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014), Moraes (2007a; 2010; 2015; 2018), todavia, eles não trazem relatos experimentais de suas contribuições teóricas.

Há, igualmente, relevantes pesquisas realizadas sobretudo pelos integrantes Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC) da PUC de São Paulo que, utilizando da mesma metodologia aqui empregada, propõem a análise hermenêutico-fenomenológica complexa de cursos que foram desenhados com base na complexidade. A maioria desses cursos se configura como cursos livres e/ou de extensão que foram realizados na modalidade a distância, o que os diferencia de minha proposta que foi a de investigar uma experiência inserida em um curso regular de formação de professores cuja ementa já havia sido anteriormente pensada.

Apesar de se configurar como um desejo de pôr em prática a complexidade e a transdisciplinaridade no ensino de línguas e na formação de professores de línguas, esta investigação não pretende estabelecer-se como o único caminho para a experimentação de práticas de ensino, de avaliação e de formação docente complexas e transdisciplinares. O foco é, destarte, a compreensão hermenêutico-fenomenológica complexa da essência do fenômeno experienciado por uma professora formadora de professores de línguas – que tentou pautar sua práxis sob a luz da complexidade e da transdisciplinaridade – e por seus alunos, alvos da formação.

Tenho a clareza, não obstante, de que é recorrente a possibilidade de distanciamento entre intenção e ação. Por mais que a intenção seja estrategicamente pensada, sempre há o risco de se deparar com o inesperado, com o caos, com a incerteza, com o erro, com a desordem e também com aspectos que podem passar despercebidos no calor das ações e intenções, tais como o enraizamento de hábitos das pessoas que estão envolvidas na experimentação dos fenômenos educacionais; os parâmetros curriculares obrigatórios a serem seguidos pelo professor; bem como as concepções de ensino, de avaliação, de conhecimento e de aprendizagem dos estudantes e do professor.

Esse traçado de pesquisa também se justifica porque está filiado à linha de pesquisa *Linguagem, ensino e sociedade* e integra o projeto “*Avaliando a avaliação: investigação das*

práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas”, proposto pela professora Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice. Compõe, igualmente, o conjunto de pesquisas realizadas no ILEEL-UFU pelo Caosmos/CNPq (Grupo de estudos e pesquisas sobre linguagem, complexidade e transdisciplinaridade). O grupo, apesar de ter se constituído há três anos, é composto por pesquisadores de Mestrado e de Doutorado que têm a complexidade, a transdisciplinaridade e a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa como respaldos teórico-metodológicos.

Neste capítulo introdutório, foram apresentadas as minhas motivações para a realização desta pesquisa, as razões que a justificam, bem como seu lugar no contexto do ensino, da avaliação da aprendizagem e da formação de professores de línguas. Também foram expostos os objetivos que nortearam o desenvolvimento da investigação, assim como a pergunta de pesquisa que pretendo responder estando amparada metodologicamente pela abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) a ser explicitada em capítulo reservado à metodologia.

No capítulo primeiro intitulado *O pássaro voa e deseja tecer um ninho*, discorro sobre as referências teóricas que fundamentaram os objetivos desta investigação. No capítulo segundo, *O pássaro busca mais galhos para a tecer um ninho*, apresento a metodologia escolhida, a AHFC, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos usados para o registro dos textos e os procedimentos para sua interpretação. No capítulo terceiro, *Ninho ou Gaiola?*, faço a descrição fenomenológica da experiência sob investigação. No capítulo quarto, denominado *É preciso ouvir os pássaros*, procedo às análises interpretativas dos textos produzidos pelos estudantes durante e depois de suas vivências na disciplina LFACR. Por fim, no capítulo *As memórias da gaiola e a experiência do ninho impulsionam novos voos*, apresento as considerações finais a partir da análise do todo e das partes que compõem o fenômeno sob investigação.

CAPÍTULO 1: O *PÁSSARO* VOA E DESEJA TECER UM *NINHO*

*O analfabeto do século XXI não será aquele
que não consegue ler e escrever, mas aquele
que não aprendeu a aprender, desaprender e
reaprender.*
Alvin Toffler

Esta investigação tem como principais eixos teóricos os estudos em LA, em complexidade, em transdisciplinaridade, em ensino, em avaliação da aprendizagem e em formação de professores. Esse entrelaçamento teórico se justifica porque, como mencionado na parte introdutória deste texto, a Linguística Aplicada, como ciência transdisciplinar, permite que o pesquisador recorra às variadas ciências nas quais ele encontre embasamentos que sustentem suas perguntas e problematizações.

Considero que, desde o primeiro contato com textos em LA, em que ela me foi apresentada como ciência transdisciplinar, eu já começava a aprender a conectar informações e conhecimentos que me proporcionariam a *sapiência* necessária para abrir minhas *gaiolas* disciplinares. Coloco no plural, *gaiolas*, pois a impressão que tenho é a de que, ao estudarmos as várias áreas de conhecimento pelas lentes simplificadoras, somos transportados, sem nos darmos conta, para *gaiolas* disciplinares de modo a enxergarmos apenas o que pode ser visto de dentro delas.

A transdisciplinaridade me permitiu entender que, geralmente, ao lidar com o conhecimento escolarizado, colocamo-nos em *gaiolas* conteudistas que nos desconectam totalmente da vida real a fim de exercitarmos mecanicamente a memorização e a repetição de dados e de informações descontextualizados. Assim, começava, então, a compreender que teria, a princípio, a tarefa de abrir as *gaiolas* disciplinares para depois começar a religar conhecimentos com a minha vida real.

Tendo, acredito eu, conseguido abrir essas *gaiolas* disciplinares e voar, discorrerei sobre cada eixo teórico, integrando-os, uma vez que transponho fronteiras disciplinares, buscando em várias áreas do conhecimento fundamentos científicos que contemplem meus questionamentos, a fim de tecer respostas e interpretações. Isso porque, estando amparada em sua natureza transdisciplinar, a LA também:

[...] assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais, não somente entrando em território

proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa. (PENNYCOOK, 2013, p. 82).

Assim sendo, na intenção de atravessar e transgredir *gaiolas* disciplinares, faço, nas seções subsequentes deste capítulo, uma tecitura entre a complexidade, a transdisciplinaridade, a LA, a formação docente, a prática de ensino e de avaliação e, por fim, a criatividade. Todos esses eixos emergiram durante as minhas reflexões em torno desta investigação, principalmente nos momentos de preparação e de execução das aulas do componente curricular em foco, mostrando-se diretamente conectados com o meu objetivo de pesquisa.

1.1 A complexidade e a transdisciplinaridade

É preciso, inicialmente, lembrar que a complexidade e a transdisciplinaridade se inter-relacionam. Como explicitado na introdução deste trabalho, a complexidade (pressuposto epistemológico) é um dos três pilares da transdisciplinaridade e se soma aos os níveis de realidade e de percepção (pressuposto ontológico) e ao terceiro incluído (pressuposto lógico) (NICOLESCU, 2001; 2002; 2019). Assim considerando, dou continuidade à dissertação em torno da complexidade, o que será também feito com os outros dois pilares.

Ao se pautar por um pensamento complexo, o sujeito (linguista aplicado, professor-pesquisador), percorre caminhos epistemológicos outros, cuja perspectiva de tratamento do conhecimento prima por uma lógica cujas lentes permitem “[...] distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir” (MORIN, 2005, p. 22). Lentes que nos dizem da possibilidade da coexistência de contrários e da inclusão do que, à primeira vista, parece contraditório e impossível que convivam e coexistam, tais como sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, corpo/mente.

Para que a epistemologia complexa seja contemplada, está subentendida a existência de uma perspectiva ontológica igualmente complexa, isto é, uma concepção de sujeito e de realidade que prime do mesmo modo por um pensamento complexo:

Assim, a expressão ontologia complexa significa que as relações sujeito/objeto e ser/realidade são de natureza complexa, portanto, inseparáveis entre si, pois o sujeito traz consigo a realidade que tenta objetivar. É um sujeito, um ser humano que não fragmenta a realidade que o cerca, que não descontextualiza o conhecimento. Um sujeito multidimensional, com todas as suas estruturas perceptivas e lógicas, como também sociais e culturais à disposição de seu processo de construção do conhecimento já que a realidade não existe separada do ser humano, de sua lógica, de sua cultura e da sociedade em que vive. Uma realidade, por sua vez, constituída por diferentes níveis de materialidade, ou seja, por mundos regidos por leis diferentes e, conseqüentemente, por lógicas diferentes. (MORAES, 2015, p. 63-64).

Nesse sentido, ser e realidade são multidimensionais e não é possível reduzi-los a apenas um aspecto, são inerentemente complexos, constituídos por uma teia de elementos intrinsecamente conectados e em constante interação. E para apreender essa realidade complexa, é preciso trocar de lentes, reformar o modo de pensar de maneira que ele permita “distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir” (MORIN, 2005a, p. 22). E reformar o modo de pensar implica, igualmente, a necessidade de reformas em várias esferas da sociedade, o que levou Morin (2002b; 2003; 2005a; 2013; 2014) a elencar o imperativo das seguintes reformas, que são indispensáveis para mudar as lentes que não mais dão conta das crises locais e globais que assolam a humanidade, são elas: (a) Reforma do pensamento; (b) Reforma da Educação; (c) Reformas de sociedade; e (d) Reformas de vida.⁵

Essas reformas são inteiramente interdependentes, já que, para a efetivação dessas mudanças, de acordo com esse autor, não é possível reformar um âmbito sem que o outro seja também reformado. Caso contrário, as problemáticas atuais que interferem na civilização e no bem-estar humano continuarão insolúveis e sem respostas aparentes, pois têm como raiz um paradigma que não mais dá conta da complexidade da vida, o paradigma simplista de ciência.

Para que aconteça uma *Reforma do pensamento* é preciso que se compreenda como o conhecimento está organizado, bem como que se entenda o que é conhecimento, isto é, é necessário o conhecimento do conhecimento e das questões biológicas e psicológicas envolvidas na ação de aprender. A respeito do conhecimento do conhecimento, Morin (2013) elucida que há duas ilusões que predominam na sociedade, a de que chegamos à Era do Conhecimento e a de que toda ciência deva apenas se pautar pela racionalidade:

⁵ As duas primeiras Reformas, *Reforma do pensamento* e *Reforma da educação*, foram explicitadas principalmente, em Morin (2002b), Morin (2005a), Morin, Ciurana e Motta (2003), Morin (2013; 2014). Já as Reformas de sociedade e as Reformas de vida são detalhadas, sobretudo, em Morin (2013). A *Reforma da educação* aparece como *Reforma do ensino* em Morin (2002b; 2005a).

A racionalidade e a cientificidade exigem ser redefinidas e complexificadas. Isso não diz respeito apenas aos intelectuais; diz respeito à nossa civilização: tudo o que foi efetuado em nome da racionalização e que conduziu à alienação do trabalho, às cidades-dormitórios, aos lazeres em série, às poluições industriais, à degradação da biosfera, à onipotência dos Estados-nação, dotados de armas de aniquilamento [...]. (MORIN, 2013, p. 186).

A primeira ilusão, a de que chegamos à Era do Conhecimento, caracteriza-se pela crescente hiperespecialização que gera conhecimentos separados uns dos outros e uma incapacidade de conectá-los e compreendê-los em seus aspectos contextuais. A segunda ilusão, a da busca pela racionalidade e objetividade, não admite a presença de aspectos subjetivos, pois eles podem gerar erros e produzir desordens e contradições em nossa compreensão.

Ambas as ilusões são fruto de um pensamento simplificador que não admite o erro e que, por isso, finda por produzir cegueiras que impedem o ser humano de perceber a realidade em sua complexidade. Esse pensamento, com fundamentos newtonianos e cartesianos, trouxe e ainda traz vários avanços para as ciências e para a sociedade, no entanto, também proporcionou uma visão reducionista da realidade, que não permite uma visão global, uma conexão entre o todo e suas partes nem entre suas partes e o todo. Isso também, como apontado por Morin (2013), desencadeou uma estrutura de sociedade que, entre outros problemas, gerou a alienação do trabalho, Estados onipotentes e armamentistas e a degradação da biosfera.

Com relação às questões biológicas e psicológicas do aprender, Morin (2013) nos chama a atenção para a limitação dos nossos sentidos. Ela deve ser sempre considerada, uma vez que nos predispõe ao erro, às dificuldades, às instabilidades e, conseqüentemente, às ilusões de aprendizagem. Desse modo, assume-se que a mente humana tem limitações, o que demanda a constante crítica da mente por ela mesma.

Como decorrência dessa postura ilusória em relação ao tratamento do conhecimento, há um sistema educacional doente, incapaz de dar passos mais largos, pois ainda não se aprendeu a pensar o complexo e tudo o que decorre dessa perspectiva. Professores e profissionais da Educação raramente encontram espaço de fala, momentos em que possam dialogar entre si, estudarem em conjunto, refletirem sobre suas práticas, refletirem sobre o que acontece na escola, de modo a encontrarem caminhos de conexão entre as disciplinas por meio de projetos que levem em consideração, sobretudo, as necessidades dos sujeitos e as do contexto em que estão inseridos.

Partindo dessa realidade, considero que seria, portanto, primordial que profissionais da Educação pudessem aprender a olhar com outras lentes, que lhes mostrariam caminhos novos, novas perspectivas de lidar com o conhecimento. Horizontes esses que dificilmente lhes têm sido apresentados, pois esses profissionais são, quase sempre, formados por escolas e universidades em que o pensamento simplificador ainda reina soberano:

Uma tradição de pensamento bem enraizada em nossa cultura, que forma mentes desde a escola elementar, nos ensina a conhecer o mundo por meio de ‘ideias claras e distintas’; convence-nos a reduzir o complexo ao simples, eliminar tudo o que produz desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2013, p. 185).

Com base nessa constatação, Morin defende que é preciso substituir o pensamento da *disjunção/redução/unidimensionalização* por um pensamento que vise à *distinção/conjunção/multidimensionalização*, pois essa substituição possibilitará a inserção de uma lente que consiga enfrentar as contradições constitutivas da vida humana, a fim de compreendê-las e, conseqüentemente, modificá-las (MORIN, 2005a).

Ao substituir a lente simplista por uma lente complexa, será possível percorrer entre, através e além de todo o conhecimento já produzido, alcançado, assim, a intenção transdisciplinar de ecologização das disciplinas, pois o conhecimento deixa de ser *in vitro* para ser *in vivo*, conectado ao sujeito e a tudo que ele implica.

Com o intuito de colaborar para a compreensão de que a complexidade é inerente à vida e a tudo que vive, mas que, muitas vezes, torna-se imperceptível e/ou incompreensível aos olhos que enxergam por lentes simplificadoras, Morin (MORIN, 2005a; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) propõe alguns operadores ou princípios que ajudam a pensar a epistemologia da complexidade. São eles: (a)Princípio dialógico; (b)Princípio da recursividade; (c) Princípio hologramático; (d)Princípio sistêmico ou organizacional; (e)Princípio de retroatividade; (f)Princípio da autonomia/dependência ou autoeco-organizacional; e (g)Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento.

O *princípio dialógico* vem nos esclarecer sobre a possibilidade da coexistência de duas lógicas contrárias na fenomenologia da vida. O que pode ser apreendido, por exemplo, ao se pensar a lógica da criação do universo em que ordem e desordem coexistiram e coexistem, criando os elementos cósmicos que o compõem. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 36) trata-se de uma “[...] associação complexa (complementar/ concorrente/ antagônica) de instâncias conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”.

O *princípio da recursividade* pode ser exemplificado com o ciclo da reprodução sexual. Há recursividade nesse processo, pois ele não é linear, uma vez que o próprio ciclo produz indivíduos que darão continuidade à reprodução. Dessa maneira, há uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional, de modo que os efeitos ou produtos se tornam, simultaneamente, as causas e os continuadores do próprio processo. Compreende-se, pois, que a relação linear de causa e efeito cai por terra, haja vista que há, ao invés de linearidade, uma relação de circularidade.

O *princípio hologramático* pode ser facilmente compreendido, ao analisarmos a correlação entre micro e macroestruturas, pois esse princípio nos elucida que a parte está no todo e o todo está contido nas partes. O que é visualizado na relação entre o DNA humano e o organismo em sua totalidade, uma insignificante parte contém toda a descrição genética do todo e, ao mesmo tempo, o estrutura na união com as outras pequenas partes que o constituem.

O *princípio sistêmico ou organizacional* nos diz que o todo é maior e menor que a soma das partes. À primeira vista, pode parecer de difícil compreensão, mas é facilmente apreendido quando se pensa em qualquer sistema organizacional em que a união de seus elementos pode gerar propriedades novas, as chamadas *emergências*, que não apareceriam a não ser pela comunhão de todos os outros elementos. Da mesma forma, qualidades de suas partes podem ser mascaradas quando em conjunto, o que faz o todo menor que a soma de suas partes. Assim considerando, não se pode reduzir o todo a suas partes, nem as partes ao todo. De acordo com Morin e autores (2003), é preciso se pautar em Pascal, quando ele dizia da impossibilidade de conhecer o todo sem conhecer as partes, do mesmo modo que é impossível conhecer as partes sem apreender o todo.

O *princípio de retroatividade* vem chamar-nos atenção, mais uma vez, para a inexistência de uma causalidade linear, previsível e contínua em que A produz um efeito B, pois as causas agem sobre os efeitos, e esses retroagem nas causas, gerando, por assim dizer, uma autonomia organizacional dos sistemas. Segundo Morin (2005a), as retroações ou *feedbacks* podem apresentar-se sob dois aspectos:

Em sua forma negativa, o círculo de retroação (ou feedback) permite reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Em sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador; por exemplo: a violência de um protagonista provoca uma reação violenta que, por sua vez, provoca uma reação mais violenta ainda. (MORIN, 2005a, p. 93-94).

Como tudo está conectado e a realidade é essencialmente multidimensional há, necessariamente, uma circularidade de modo que uma intervenção em um dos elementos, retroagirá em outras partes e afetar, portanto, o todo.

O *princípio da autonomia/dependência ou autoeco-organizacional* pode ser compreendido por meio do processo de homeostase, processo catalogado por Cannon, em 1929, ao observar a capacidade de organismos vivos manterem o equilíbrio orgânico mesmo com alterações exteriores, o que acontece por trocas homeostáticas com o meio. Assim sendo, esse princípio diz respeito à capacidade dos sistemas de se auto-organizarem retirando energia do ecossistema, uma autonomia que se sustenta na dependência do meio em que os sistemas se organizam.

O *princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento* tem o objetivo de devolver ao sujeito seu papel ativo que foi lhe confiscado pelas lentes cartesianas e newtonianas. Tem como base a premissa de que não há objetividade absoluta, pois haverá sempre o risco da incerteza e do erro, de modo que o conhecimento será sempre inacabado e aberto. Nesse sentido, Morin (1987) elucida que “[...] não se trata de resvalar para o subjetivismo: trata-se, muito pelo contrário, de enfrentar esse problema complexo em que o sujeito cognoscente se torna objeto do seu conhecimento ao mesmo tempo em que permanece sujeito” (MORIN, 1987, p. 25).

Esses princípios, de acordo com Moraes (2015), constituem uma nova linguagem que deve ser assimilada para que consigamos evitar reducionismos, disjunções e fragmentações excessivas da realidade: “[...] uma linguagem nutrida por uma epistemologia aberta, onde caibam a incerteza, a emergência, a dialógica, a recursividade, a retroação, a auto-organização, bem como o sujeito esquecido pela ciência moderna” (MORAES, 2015, p. 66).

Integrada à *Reforma do pensamento*, deve se processar a *Reforma da Educação* que, de acordo com Morin (2002; 2005a; 2014), se pautará em ações que visem, sobretudo, a um ensino voltado para a vida. Esse tipo de ensino contempla não apenas o aprender a conectar as disciplinas e como o conhecimento se organiza e foi/tem sido construído, ele também contemplará aprendizagens outras, tais como: (a) aprender sobre a condição humana: sua realidade complexa que inclui um aspecto trino de indivíduo, de sociedade e de espécie; (b) aprender sobre a identidade terrena: sua civilidade planetária, global; (c) aprender sobre as incertezas: desenvolver habilidades que o ajudem a enfrentar as incertezas inerentes ao desenvolvimento da espécie humana que podem ser individuais, sociais e históricas; (d) aprender a compreender: apreender as diferenças humanas e exercitar a compreensão entre

pessoas, povos e etnias; (e) aprender sobre a trindade ética: ética da pessoa, ética cívica e ética do gênero humano.

Todas essas aprendizagens poderão proporcionar mudanças concretas na vida do ser humano, uma vez que o conhecimento é buscado com o desejo verdadeiro de sanar as curiosidades inerentes às crianças, aos jovens e aos adultos, pois nascidas de suas necessidades de compreensão para o bem viver. Para viver bem, o indivíduo tem necessidade de desenvolver suas aptidões com vistas a transformar seus conhecimentos em sapiência e, conseqüentemente, em qualidade de vida (MORIN, 2005a).

Para ensinar a transformar conhecimentos em sapiência (palavra que une sabedoria e ciência), as escolas precisam trabalhar com práticas que visem ao desenvolvimento de um estado interior e profundo nos estudantes que os habilite a questionar, a refletir, a criticar e a se autocriticar de modo que compreendam e reconheçam insuficiências e incertezas, bem como valorizem o que já foi construído pelas ciências. Nesse sentido, o objetivo não é a mera memorização de conhecimentos, para a conseqüente avaliação e classificação de estudantes. O princípio que deve guiar essas práticas é o da formação de cabeças bem-feitas ao invés de cabeças bem-cheias (MORIN, 2005a).

De acordo com o mesmo autor, para que a *Reforma da Educação* se efetive, é importante também que núcleos de diálogo transdisciplinar estejam presentes em todas as esferas de ensino. Esses núcleos desenvolverão projetos-piloto a fim de possibilitar que o pensamento complexo-transdisciplinar se infiltre de pouco em pouco e se estabeleça. Os integrantes desses núcleos, além de proporem ações complexo-transdisciplinares, apoiarão todos os que desejarem propor iniciativas com esse cunho.

Mas quem educará os educadores? Essa pergunta se repete em algumas obras de Morin (2013; 2015). Segundo ele, é necessária uma autoeducação que poderá ser incentivada pelos próprios educandos. A minha defesa (ALMEIDA, 2015) é para que essa autoeducação se efetue primeiramente nos cursos de formação de professores, não obstante, é necessário que os próprios formadores busquem suas formações, isto é, sua autoeducação. Dessa maneira, poderá ter fim o ciclo que perpetua práticas simplistas e tradicionais de ensino e de avaliação.

A formação de professores para a construção de um pensamento complexo deve abranger reflexões que abarquem igualmente sua prática docente. E não só as práticas de ensino devem pautar-se na complexidade e na transdisciplinaridade, é imperioso que se pense também sobre o sistema de avaliação das aprendizagens, que quase sempre corrobora para a perpetuação de um pensamento e de práticas pedagógicas simplistas e tradicionais.

As *Reformas da sociedade e da vida*⁶ abarcam outros setores da vida humana, mas devem, igualmente, acontecer em concomitância com as duas outras reformas aqui apresentadas. Elas estão em mútua dependência uma vez que em círculo recursivo são ao mesmo tempo, produtoras e produtos umas das outras.

A fim de que todas essas reformas se efetivem é preciso agir de maneira planejada, com base em um pensamento que tem como foco reformas que são essencialmente paradigmáticas e, não, programáticas. Assim o sendo, conforme afirma Morin (2007), faz-se mister pensar e repensar o saber, mas com base em outros princípios já que “[...] desde *A Estrutura das Revoluções Científicas* de Thomas Khun, o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que os organizam” (MORIN, 2007, p. 55).

Assim considerando, compreende-se que os princípios ou operadores de um pensar complexo possam abrir caminhos para a efetivação dessa mudança de perspectiva paradigmática, pois o imperativo não é a exclusão de tudo o que as ciências já produziram, pelo contrário, não se trata de destruir, mas de religar:

Devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais. É necessário que vejamos em que contexto elas nascem, como colocam seus problemas, como se esclerosam ou se metamorfoseiam. O metadisciplinar – meta significando ultrapassar e conservar – deve levar em conta tudo isso. Não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (MORIN, 2007, p. 51).

Cabe, portanto, à transdisciplinaridade, a função de colaborar para a ecologização de disciplinas, além da tarefa de nos ajudar a compreender a multidimensionalidade de realidades e de percepções.

Ao relacionar a transdisciplinaridade com a complexidade, lembra-se de que a complexidade, como já mencionado, é um dos pilares da transdisciplinaridade, o que implica considerar igualmente os múltiplos níveis de Realidade e de percepção, o terceiro incluído e tudo o que está imbricado pela inter-relação desses pilares.

Passo, então, a explicitar os outros pilares da transdisciplinaridade, a fim de que se compreenda melhor a inter-relação entre complexidade e transdisciplinaridade. Para tanto,

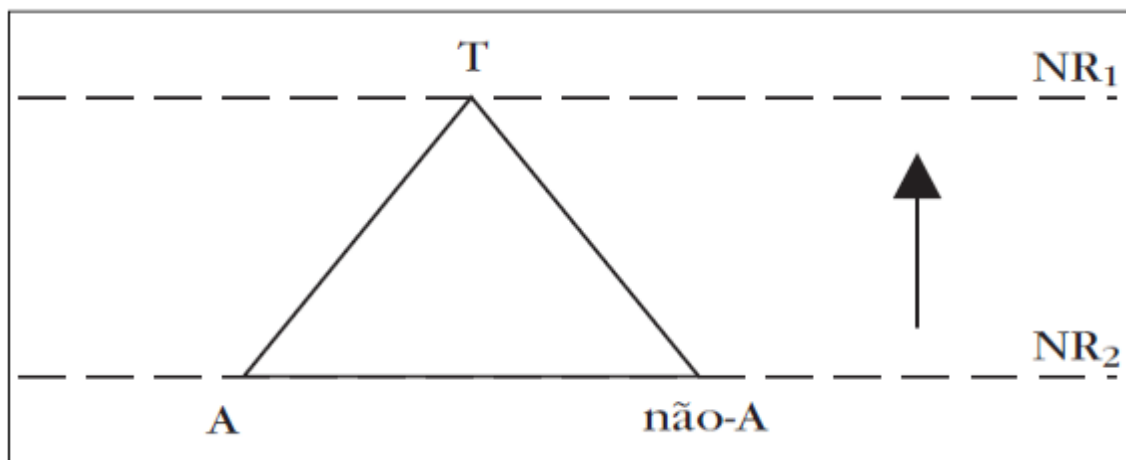
⁶ Para maiores detalhes sobre as *Reformas da sociedade e da vida* ver MORIN (2013).

recorro, sobretudo, às contribuições de Nicolescu (2001; 2002; 2013; 2014; 2019) e de Moraes (2015).

De início, é importante entender que *Realidade*, para Nicolescu (2002, p. 30), é “[...] o que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”. E o conceito de nível de Realidade é entendido como “[...] um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico” (NICOLESCU, 2001, p. 31). Assim sendo, dois níveis de Realidades serão distintos quando, ao se passar de um para outro, houver a quebra das leis e dos conceitos que os fundamentam.

Nicolescu, para explicitar a relação entre os níveis de Realidade e o terceiro incluído (ou terceiro termo), faz uso da seguinte figura que ilustra simbolicamente possíveis atuações sob a lógica transdisciplinar:

Imagem 1 Representação simbólica da ação da lógica do terceiro incluído



Fonte: (NICOLESCU, 2002, p. 51).

Os níveis de Realidade estão representados na figura pelas linhas NR1 e NR2. Eles apresentam, cada um, perspectivas diferentes de um mesmo objeto de estudo. Como se pode notar, a projeção de T sobre um único nível de Realidade (NR2) produz A e não-A, pares que se mostram contraditórios e antagônicos. Quando enxergados a partir de um outro nível de Realidade (NR1), A e não-A, deixam de ser contraditórios e passam a ser complementares. É função do estado T, que se localiza em um nível de Realidade diferente do nível em que estão os contraditórios A e não-A, conectar em um vértice o que antes estava desunido e era antagônico.

Essa mesma representação pode ser ilustrada pelo experimento de Young da fenda dupla anteriormente citado. O que no nível macrofísico parece desunido (onda ou corpúsculo), no nível microfísico se mostra unido (quantum). Dito de outra forma, o que se mostrava contraditório em nível de realidade, em outro nível se mostra não-contraditório, haja vista que as leis que regem cada um dos níveis são diferentes.

A partir da interação representada pela figura entre diferentes níveis de Realidade, observa-se, então, que o terceiro incluído é o meio que permite a complementariedade do que antes era contraditório; é a manifestação, em um ponto de ligação (T), da união entre dois ou mais níveis de Realidade; é o lugar do diálogo e da compreensão entre objetos que, em um mesmo nível, apresentam-se como opostos e contrários.

A lógica ternária de interação pode reproduzir-se indefinidamente entre os diversos níveis de Realidade, bem como entre os diversos níveis de percepção existentes e os que estão para serem (des)cobertos. Como se pode depreender, esses níveis fazem parte de uma perspectiva de realidade que abandonou a unidimensionalidade do pensamento clássico e passou a ser vista pela ótica multidimensional do pensamento complexo. E, tendo em vista que na multidimensionalidade, o axioma é o da não-contradição, não há elementos excluídos, pois os contrários podem coexistir, como é o caso do exemplo dado, A e não-A.

De acordo com Nicolescu:

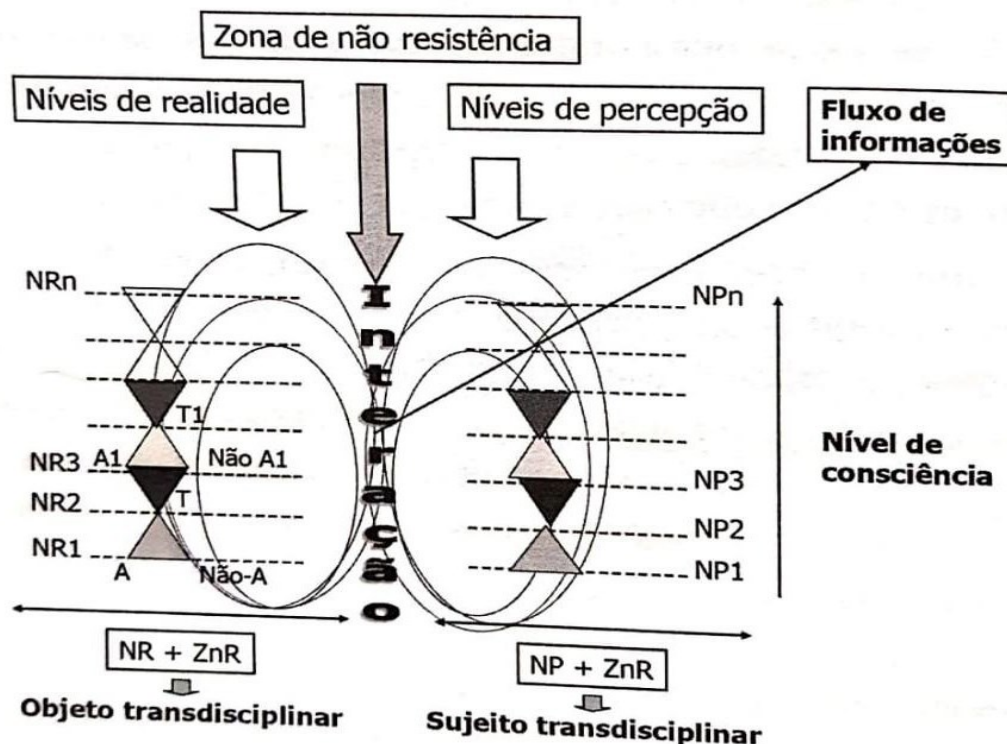
[...] a ação da lógica do terceiro incluído nos diferentes níveis de Realidade induz a uma estrutura aberta da unidade dos níveis de Realidade. Essa estrutura tem consequências consideráveis para a teoria do conhecimento, pois implica na impossibilidade de uma teoria completa e autorreferente. (NICOLESCU, 2002, p. 52).

O terceiro incluído também pode ser compreendido como o conhecimento ou o recurso que permite a ruptura das leis que regem os níveis de Realidade e os níveis de percepção, possibilitando que outros níveis sejam alcançados. De acordo com Moraes (2015, p. 72), “[...] trata-se de um terceiro dinamismo energético, informacional ou material ainda não explorado, mas potencialmente presente. É ele que estabelece a ligação entre esses diferentes níveis [...]”.

A título de exemplificação, os níveis de Realidade também podem ser associados às variadas disciplinas, cada disciplina representaria um nível de Realidade. Também podem ser correlacionados às diferentes áreas do conhecimento, às diferentes culturas e aos diferentes domínios linguísticos. E, quando nos referimos aos níveis de Realidade como áreas do conhecimento e disciplinas, há várias implicações, entre elas, o entendimento de que a

pesquisa disciplinar, ao lidar com seus objetos de estudo, limita-se ao escopo de um mesmo nível de Realidade, ou apenas partes desse nível; a pesquisa transdisciplinar, a seu turno, se insere na dinâmica advinda da interação concomitante de vários níveis de Realidade ou disciplinas com os diferentes níveis de percepção do sujeito, de modo que não há uma relação hierárquica entre eles, como pode ser visualizado na seguinte representação de Moraes (2015) (Imagem 2):

Imagem 2 NR: nível de realidade – NP: nível de percepção – ZnR: zona de não resistência.



Fonte: (NICOLESCU *apud* MORAES, 2015, p. 78).

Como se pode observar na figura, há uma associação de cada nível de Realidade a um nível de percepção. Os níveis de percepção estão, conseqüentemente, associados ao sujeito transdisciplinar, assim como os níveis de Realidade se associam ao objeto transdisciplinar. Objeto e sujeito transdisciplinares se inserem em uma zona de interação que lhes permite transitar por outros níveis de Realidade e de percepção. Essa zona de interação igualmente nomeada de *zona de não resistência* penetra e cruza os diferentes níveis e proporciona ao sujeito e ao objeto transdisciplinares, segundo Nicolescu (2001; 2002), um espaço de transparência absoluta que se mostra ao sujeito como um véu que é assim percebido

devido às limitações ocasionadas pelo corpo humano, seus órgãos sensoriais, bem como às diferentes ferramentas criadas pelo humano como extensão desses órgãos.

A corporeidade humana em sua integralidade é natureza viva e, por isso, engloba aspectos outros que escapam à pura racionalidade e objetividade desejadas pela Física moderna. Assim sendo, a *zona de não resistência* também é denominada como *zona do sagrado*, pois não se submete a qualquer tipo de racionalização e permite a manifestação do que, pela ótica da ciência moderna, foi tachado como não-científico: a subjetividade, a intuição, o imaginário e o sagrado (NICOLESCU, 2001).

Ainda segundo Nicolescu, a *zona de não resistência* exerce a função do terceiro incluído, pois é nela que ocorre a unificação do sujeito e do objeto transdisciplinares, que preserva, igualmente, as suas diferenças, de modo que o conhecimento vai-se construindo pela inter-relação do que é interior e exterior ao mesmo tempo:

O papel do terceiro termo explícita ou secretamente incluído, no novo modelo transdisciplinar de Realidade, não é tão surpreendente. As palavras *três* e *trans* têm a mesma raiz etimológica: *três* significa ‘a transgressão do dois, o que vai além do dois’. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano. (NICOLESCU, 2001, p. 64).

No que se refere à compreensão do que venha a ser o conhecimento transdisciplinar, a lógica ternária implica características muito distintas da lógica binária disciplinar, as quais estão detalhadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 Comparação entre o conhecimento disciplinar (CD) e o conhecimento transdisciplinar (CT).

CONHECIMENTO (CD)	CONHECIMENTO (CT)
<i>in vitro</i>	<i>in vivo</i>
Um nível de Realidade	Vários níveis de Realidade
Mundo externo – Objeto	Correspondência entre o mundo externo (Objeto) e o mundo interno (Sujeito)
Acumulação de conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência – harmonia entre mente, sentimentos e corpo
Lógica binária (verdade absoluta / falsidade absoluta)	Lógica do terceiro incluído (verdade relativa)
Orientado para o poder e a posse	Orientado para o deslumbramento e a partilha
Exclusão de valores	Inclusão de valores

Fonte: (NICOLESCU, 2013, p. 19).

A inserção do sujeito e a contemplação das interações dele com os objetos de estudo mudam totalmente a compreensão do que seja conhecimento. O conhecimento deixa de ser *in vitro* e passa ser *in vivo*, o que permite abarcar a multidimensionalidade e a complexidade dos níveis de percepção e dos níveis de Realidade. Por ser vivo, o conhecimento transdisciplinar é ecologizado e considera tudo o que está imbricado na realidade do contexto e na percepção do sujeito. Visa à compreensão e à partilha, o que, conseqüentemente, elimina as tensões de poder e de posse, e permite incluir as diferenças como os fios integradores do deslumbrante tecido do conhecimento e da vida.

Essa vivacidade do conhecimento nos remete à natureza, ao estado natural das coisas e dos seres do mundo que, ao serem estudados, são recortados e separados de seus contextos e das suas experiências. Segundo Nicolescu (2001), a visão mecanicista e reducionista trouxe como consequência a morte da natureza, fazendo, portanto, desaparecer o conceito natureza do campo científico. Para o autor, ela pode ser estudada pela ciência, ao mesmo tempo em que se considera a sua relação com o humano, de tal modo que o objeto, apesar dessa dominação, tem vida, pois historicamente contemplado pelo o sujeito que deixa de ser apenas objeto para resgatar a sua historicidade e vivacidade.

Assim sendo, assumir uma visão transdisciplinar de conhecimento demanda igualmente uma *atitude transdisciplinar*. Para Nicolescu,

Atitude é a capacidade individual ou social para manter uma orientação constante, imutável, qualquer que seja a complexidade de uma situação e dos acasos da vida. [...] Manter uma orientação constante na travessia dos níveis de Realidade garante uma *efetividade* crescente de nossa ação no mundo e na vida coletiva. [...] Manter uma orientação constante na travessia dos níveis de percepção garante uma *afetividade* crescente que assegura a ligação entre nós e nós mesmos. (NICOLESCU, 2001, p. 95-96).

A correspondência entre sujeito e objeto preconiza uma harmonia entre o que é externo e o que é interno. Contudo, na contemporaneidade, a efetividade toma espaço e demanda a eficácia a qualquer preço, mesmo que ela venha a custar a afetividade do sujeito. Nesse momento em que a afetividade é assassinada, o sujeito torna-se objeto, mercadoria, e os laços afetivos são substituídos pela inexistência de laços sociais, pela violência dominante e pela falta de conexão do sujeito consigo mesmo e, conseqüentemente, com os outros. Portanto, “[...] a atitude transdisciplinar pressupõe tanto o pensamento como a experiência interior, tanto ciência como consciência, tanto efetividade como afetividade” (NICOLESCU, 2001, p. 100).

Vale reforçar que o conhecimento transdisciplinar não deixa de lado ou desvaloriza tudo o que já foi e tem sido produzido pela lógica binária disciplinar, pelo contrário, reconhece-se todos os avanços perpetrados pelas ciências, contudo, sob a perspectiva de outra lógica, a ternária, que prima, sobretudo, pela relação entre sujeito/objeto e pela religação dos conhecimentos. Conforme afirma Moraes (2015),

[...]epistemológica e metodologicamente, o conhecimento transdisciplinar não nega a importância, o sentido e a utilidade do conhecimento disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar. Pelo contrário, alimenta-se de todos eles, reconhecendo suas necessidades específicas, importâncias, utilidades e sentidos. Mas também nos avisa que neles não devemos permanecer e que, como *corpus* do pensamento, é possível e necessário ir mais além, lançando pontes que religam as partes ao todo e unem as diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas, sejam de qualquer área do conhecimento e /ou domínio profissional. (MORAES, 2015, p. 82).

Consciente das possibilidades de interação proporcionadas pela lógica transdisciplinar, o sujeito transdisciplinar, seja ele estudante, pesquisador ou professor, se liberta de gaiolas disciplinares a fim de alçar níveis de percepção e de consciência distintos, tendo, por isso, a liberdade de transitar entre eles, compreendendo que a complexidade é inerente à vida e à natureza. À medida que outros níveis de Realidade são (des)cobertos, o sujeito ampliará seus níveis de percepção e será capaz de transitar por outros níveis, ampliando a consciência sobre si mesmo e sobre o universo de realidades e percepções que o rodeiam.

A liberdade do sujeito transdisciplinar em transitar entre, através e além se concretiza, pois ele está incluído em seu processo de conhecer e, por conseguinte, de tentar fazer pontes entre a infinidade de disciplinas⁷ existentes e que estão para surgir. Desse modo, e com base no que foi até agora discutido, depreende-se que no cerne da transdisciplinaridade está a relação sujeito/objeto, como apontou Nicolescu em palestra realizada em San José da Costa Rica em fevereiro de 2010 (MORAES, 2015). O sujeito que contemplado em todas as suas dimensões e em suas necessidades identitárias, de conhecimento e de criação, é capaz de navegar por *zonas* nas quais ele não vê resistência, interagindo com sujeitos outros e objetos que deseja conhecer, pois se sente liberto e encorajado a ampliar seus níveis de percepção e de consciência.

⁷ De acordo com a *Nation Science Foundation* (NSF), uma agência norte americana responsável por promover a ciência e engenharia através de programas de pesquisas e projetos educacionais, no ano de 1300, havia apenas 7 disciplinas; em 1950, 54 disciplinas; em 1975, 1845 disciplinas; em 2000, 8000 disciplinas, e que, em 2014, havia 8200 disciplinas (NICOLESCU, 2014).

Essa liberdade de interação em uma *zona de não resistência* é mediada por uma atitude transdisciplinar que conecta objetos e sujeitos, seres e coisas que os fazem dialogar em uma relação de descoberta, de partilha e de deslumbramento. Uma atitude constante de religação e de criação de pontes que proporcionem diálogos efetivos e afetivos. Atitude essa que, conforme Nicolescu (2001, p. 55), pode gerar diferentes graus de transdisciplinaridade pela maior ou menor satisfação dos seus três pilares metodológicos. A pesquisa transdisciplinar, por exemplo:

[...] correspondente a um certo grau de transdisciplinaridade se aproximará mais da multidisciplinaridade (como no caso da ética); num outro grau, se aproximará mais da interdisciplinaridade (como no caso da epistemologia); e, ainda num outro grau, se aproximará mais da disciplinaridade. (NICOLESCU, 2001, p. 55).

É necessário, contudo, ter a clareza de que disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são, como declara Nicolescu (2001, p. 55) “[...] as flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. E, apesar de ressaltar as diferenças entre as quatro maneiras de produzir conhecimento, o autor enfatiza que é muito perigoso partir para a absolutização dessa distinção, tendo em vista que há um caráter complementar entre elas.

Na continuidade de sua explicação em torno dessa questão, Nicolescu (2001) acrescenta que, apesar de ultrapassar as disciplinas, a finalidade da multi e da interdisciplinaridade ainda se insere na pesquisa disciplinar. O maior problema, no entanto, segundo o autor, está na confusão entre suas respectivas finalidades e na insistência pela unidimensionalização e pela exclusão do sujeito, o que impossibilita a concretização da finalidade da transdisciplinaridade, que é a compreensão do mundo presente por meio da unidade do conhecimento. A lógica binária, a disciplinar, é fundamental para a compreensão e solução de certos problemas, mas o seu campo de aplicabilidade é restrito.

Isso acontece porque, sob o viés transdisciplinar, parte-se do entendimento de que não é possível apreender a totalidade dos fenômenos humanos e naturais partindo apenas de uma única perspectiva da Realidade, pois a estrutura da totalidade dos níveis de Realidade e dos níveis de percepção é um sistema complexo, é um tecido comum de diferentes elementos inseparavelmente associados que coexistem.

A complexidade está em toda parte, pois inerente a todos os fenômenos, e, conseqüentemente, constituinte de todo conhecimento já produzido e acessado pelo ser humano. Seus princípios fundantes colaboram para pensar a realidade e o ser de maneira, ao

mesmo tempo, distinta, conjunta e multidimensionalizada, impossibilitando reduções e fragmentações, uma vez que os seres, em seus variados níveis de percepção, e as realidades estão estruturalmente acoplados e em dependência um do outro.

A complexidade, é, portanto, como apresentado na descrição dos pilares, o pano de fundo epistemológico da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001; 2013; 2019). Sendo assim, necessita de ser compreendida, a fim de propiciar as reformas nos diversos setores da sociedade. Reformas que, em sua essência, demandam estratégias pautadas em um *rigor*, uma *abertura* e uma *tolerância* ontológicas, epistemológicas e metodológicas (MORIN, 2005c), pois erros ontológicos podem ter, como consequência, falhas metodológicas e epistemológicas. Daí a importância de uma atitude transdisciplinar que, ao descobrir e fazer pontes, sejam elas entre objetos, entre sujeitos e entre objetos e sujeitos, desencadeie a apreensão da complexidade das interações, dos fenômenos e da vida.

Rigor, abertura e tolerância são, de acordo com Nicolescu (2001), os três traços essenciais para uma atitude transdisciplinar. Segundo o autor, o *rigor* é, acima de tudo, o rigor da linguagem que, embasada em um conhecimento profundo da transdisciplinaridade, evita possíveis desvios. É, outrossim, “[...] a procura do lugar certo em mim mesmo e no Outro no momento da comunicação” para que aconteça uma verdadeira comunhão, para além de mentiras e dos desejos de manipulação (NICOLESCU, 2001, p. 132).

A *abertura* tem a ver com a disponibilidade para aceitar o que é desconhecido, inesperado e imprevisível. Conforme apresenta Basarab Nicolescu (2001), há três tipos de *abertura*: a abertura de um nível de Realidade para outro nível de Realidade, a abertura de um nível de percepção para outro nível de percepção e a abertura para a zona de transparência absoluta que liga o sujeito e o objeto. Nesse sentido, o que hoje é desconhecido e inesperado, em outro período histórico será conhecido e previsível, o que não impedirá o surgimento de outros desconhecidos e inesperados, pois a lógica do terceiro incluído nos demonstra que a natureza é constituída por uma estrutura aberta de níveis de Realidade e de níveis de percepção.

É a *zona de não resistência* ou de transparência absoluta o lugar de encontro de níveis de percepção com níveis de Realidade e, como dito, para que esses encontros aconteçam, é preciso uma cultura de abertura, de questionamento e, conseqüentemente, de respostas que serão consideradas como temporárias.

A *tolerância*, por sua vez, se dá na aceitação e na constatação de que existem ideias contrárias às que fundamentam a transdisciplinaridade, que existem ideias que fomentam binarismos, antagonismos e contradições. Trata-se, igualmente, de uma questão de escolha

de perspectiva inerente ao sujeito e lutar contra ela acabará por reforçá-la. É preciso, outrossim, “[...] trabalhar no sentido de sua escolha e mostrar em ato que a ultrapassagem das oposições binárias e dos antagonismos é efetivamente realizável” (NICOLESCU, 2001, p. 134).

Pautando-se em um *rigor*, uma *abertura* e uma *tolerância* ontológicas e epistemológicas fundadas em um pensamento complexo, concordamos com Moraes (2015), e entendemos a transdisciplinaridade como uma *metodologia* que nos ajuda a pensar o complexo, religando sujeito e objeto e tudo o que está entre e através dos diversos níveis de percepção e de Realidade:

A transdisciplinaridade revela-se, portanto, como uma metodologia aberta do conhecimento que requer, segundo Nicolescu (1999), uma atitude pautada no rigor, na abertura e na tolerância. Uma metodologia transdisciplinar que trabalhe na 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-lo em busca de um conhecer mais global, integrado, profundo e pleno de significados. (MORAES, 2015, p. 88).

Assim sendo, a transdisciplinaridade nos ajuda a abrir *gaiolas*, a voar nos libertando de reducionismos e fragmentações que nos moldam a percepção da realidade e do outro, motiva-nos a enfrentar as incertezas e a enxergar o erro como campo fértil de observação que, por conseguinte, nos possibilitará o acesso a outras percepções e realidades. Como apontado por Morin, pensar o complexo exige reformas em várias esferas da sociedade e a metodologia transdisciplinar vem corroborar para que naveguemos nessa infinitude de conhecimentos que surgem constantemente, mas que, quase sempre, estão distanciados do sujeito e de seus contextos de vida.

Tendo discutido sobre os pilares da transdisciplinaridade, passo, na próxima seção, a discutir a relação entre Linguística Aplicada, complexidade e transdisciplinaridade.

1.2 A complexidade e a transdisciplinaridade em LA

A LA é uma ciência que se constituiu em uma metodologia transdisciplinar (CELANI, 2007), suas raízes aí se fundam a fim de embasar pesquisas que, ao estudarem a linguagem, poderão recorrer a várias áreas do conhecimento. Dessa maneira, seus pesquisadores têm um compromisso com as problemáticas históricas, sociais, econômicas e

políticas em torno da linguagem que é concebida como prática social e estudada em seus contextos de uso. Trata-se, portanto, de uma ciência que se instaura em uma proposta que visa a atender aos objetivos qualitativos de pesquisa.

Por meio da prática de um hibridismo teórico-metodológico (FABRÍCIO, 2013), a LA fomenta investigações que se propõem a desconstruir padrões positivistas e simplistas de pensamento que foram e ainda são responsáveis pelo estabelecimento de desigualdades nas diversas esferas da sociedade. Para tanto, defende a necessidade de deixar cair por terra os parâmetros que mantêm a separação entre realidade e linguagem, pois esse isolamento corrobora pela não consideração de aspectos econômicos, históricos, políticos e sociais de contexto.

Isso posto, o espaço dito transdisciplinar conquistado pela LA em suas pesquisas tem uma ampla agenda de estudos em desenvolvimento, cujos pilares giram ou deveriam girar em torno da busca pelo hibridismo/mestiçagem, pela relação entre teoria e prática, da busca pelas vozes do sul e pelos direcionamentos éticos responsivos (MOITA LOPES, 2013).

Entre os trabalhos que buscam contemplar essa agenda de pesquisa, há os que relacionam complexidade e transdisciplinaridade como os de Almeida (2015), Freire (2007; 2009; 2012a, 2012b), Freire e Leffa (2013), Viana (2012; 201), entre outros. Vale destacar que, especificamente, os trabalhos de Viana e de Almeida são os que deixam mais evidenciada a compreensão da necessária relação entre complexidade e transdisciplinaridade.

Este trabalho a esses se soma, pois como continuidade da pesquisa de Mestrado (ALMEIDA, 2015), tenho o intento de compreender o que tem sido pesquisado e praticado em torno da complexidade e da transdisciplinaridade a fim de fundamentar possíveis práticas de ensino e de formação de professores de línguas.

Na vasta agenda de pesquisa em LA, há já estabelecida uma linha de pesquisa em LA e complexidade que teve início com os estudos da pesquisadora norte-americana Larsen-Freeman (1997), quando a autora relaciona o processo de aquisição de segunda língua (ASL) com as características dos sistemas complexos. De acordo com Franco (2013), a linha é bem representada no Brasil e, ao fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas nessa linha, o autor elencou como principais representantes da área: Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); e Vetromille-Castro, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Paiva e Vetromille-Castro se pautam, principalmente, nos trabalhos de Larsen-Freeman para discorrer sobre complexidade. Já Freire se pauta principalmente nas obras do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin.

A presente pesquisa, como as de Freire, também se filia à compreensão de complexidade com o respaldo das obras de Morin, autor que defende a necessidade da transdisciplinaridade e do pensamento complexo nas práticas educacionais (MORIN, 2005a; 2014). Em alguns de seus trabalhos, Freire (2009) e Freire e Leffa (2013) problematizam a formação tecnológica de professores de línguas à luz da complexidade, pois reconhecem a necessidade de uma capacitação que permita que o futuro professor ligue/relique saberes e vivências para compor seu repertório de conhecimentos, desenvolvendo uma atitude consciente, responsável e criteriosa frente às tecnologias, sua utilização, suas vantagens e desvantagens (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75). Nesse sentido, esses autores argumentam a favor de uma formação tecnológica que seja, ao mesmo tempo, *auto, hetero e ecoformação*, e que leve como enfoque a complexidade e transdisciplinaridade do conhecimento para a formação docente.

Igualmente amparado pela complexidade de Morin, há o trabalho de Araújo (2015). Nessa pesquisa, o autor elabora um curso de produção textual em Língua Portuguesa a distância para universitários. O curso foi embasado em uma perspectiva complexa e transdisciplinar e analisado a partir da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa.

Seguindo os mesmos direcionamentos de Araújo (2015), encontrei os trabalhos de Oliveira (2015), Portela (2015) e Brauer (2015) que, sob a luz da complexidade, investigaram interações educacionais em ambientes *on-line* de aprendizagem. Não obstante focalizarem o ensino a distância, diferente da proposta desta pesquisa, cujo objetivo foi o de trabalhar com um curso presencial, os referidos trabalhos se instauram como importantes contribuições para a área de pesquisa em LA e complexidade. Neles também me debrucei, a fim de encontrar referências para a elaboração das atividades didáticas em que faço uso de variados recursos digitais para as aulas de Língua Francesa na disciplina do Curso de Letras *locus* experiencial desta pesquisa.

Apesar de levantar a bandeira da transdisciplinaridade, é possível problematizar o que se entende por transdisciplinaridade em LA, levando em consideração o que já foi aqui explicitado em relação às diferenças entre dis-/ multi-/ inter- e transdisciplinaridade. Isso porque a pesquisa transdisciplinar pressupõe uma atitude que se diferencia das propostas multi-/inter-/ disciplinares, uma vez que se adotam outras lentes paradigmáticas que exigem clareza, abertura e rigor epistemológico, ontológico e metodológico. Cada vocábulo, como anteriormente apontado, carrega sentidos próprios que implicam óticas diferenciadas para determinado objeto de estudo. E o aspecto transdisciplinar só se evidencia, quando se

contemplam os seus três pilares ou pressupostos, quais sejam, os níveis de Realidade e de percepção, o terceiro incluído e a complexidade.

O pesquisador que por esses pilares se guia, se vê liberto de *gaiolas* disciplinares, transpõe suas fronteiras e, ao mesmo tempo, religa saberes e sujeitos e vai além, construindo outros sentidos e visões em torno do(s) objeto(s) de conhecimento que, em sua essência, é vivo, complexo, tecido junto. Todavia, libertar-se de *gaiolas* disciplinares implica ações que são, muitas vezes, *indisciplinares*, pois que vão de encontro a fazeres acadêmicos há muito enraizados, pois ainda não submetidos às Reformas sugeridas por Morin, que permitem enxergar, pensar, compreender e, por conseguinte, trabalhar com o que é real, complexo e transdisciplinar.

Tal problematização é pertinente, já que o conceito transdisciplinaridade é relativamente recente, haja vista que seu manifesto e carta datam, respectivamente, de 1996 e 1994. Com base nessa constatação, é preciso levar em conta os vários estudos em transdisciplinaridade de vários pesquisadores que têm trabalhado no desenvolvimento dessa perspectiva e, conseqüentemente, o que ela implica para os fenômenos educacionais. Assim fazendo, não se corre o risco de adotar a noção de transdisciplinaridade apenas como integração de conteúdos oriundos de várias disciplinas, originando novos conhecimentos ou disciplinas. Compreensão essa que se afilia muito mais à multidisciplinaridade e à interdisciplinaridade do que à transdisciplinaridade da forma que aqui explicitamos e compreendemos.

O trabalho com o conhecimento transdisciplinar é algo muito mais profundo, pois no seu cerne está a interação entre sujeito e objeto em suas multidimensionalidades. Além disso, há a mudança de lentes paradigmáticas que, nessa perspectiva, são complexas, pois enxergam o mundo em sua tecitura de variados níveis de Realidade e de percepção descobertos e que estão a serem apreendidos. Em decorrência disso, compreende-se que haverá sempre um terceiro termo que tem como função a união dos contraditórios, em um exercício da dialogicidade entre os contrários que se auto-organizam em um sistema vivo em que o sujeito é assumido em sua inteireza, isto é, é concebido em todos os seus aspectos: biológico, psicológico, emocional, social, artístico e espiritual.

Scheifer (2013), na busca por tentar compreender o lugar da transdisciplinaridade na pesquisa em LA, com base em sua leitura de algumas das contribuições de Nicolescu e de Morin, apresenta um olhar interessante sobre a questão. Baseando-se na teoria do espaço de Rogério Haesbaert, a autora enxerga a transdisciplinaridade como um processo de desreterritorialização e que, por isso, um movimento do terceiro espaço.

A partir da caracterização de Kostogriz (2004), que define o terceiro espaço como espaço cultural, originário de conflitos entre o local/estável e o extraterritorial/fluido, lugar no qual o hibridismo se faz possível, Scheifer (2013, p 15) considera a transdisciplinaridade como um movimento do terceiro espaço que não se limita apenas à promoção “do entrecruzamento entre diferentes disciplinas para iluminar determinada questão, mas também assumir e legitimar o potencial dialógico e criativo desse entrecruzamento”. E para que esse lugar se concretize, a autora engendra uma discussão na defesa do que ela chama de “Educação do entorno” para a transdisciplinaridade, que deve acontecer em contextos de formação universitária, em especial, de linguistas aplicados.

Essa defesa não é apenas de Scheifer, Kleiman (2013), ao advogar a valorização das vozes do sul, chama a atenção para os currículos de Graduação, em especial os de formação de professores, que ainda, em sua maioria, refletem relações de poder elitistas e arcaicas e que desvalorizam e não aceitam as contemporâneas vozes daqueles classificados como “autóctones”, “tradicionais”, “orais”, “do passado”. De acordo com a autora, não há nesses currículos flexibilidade, abertura para o diálogo entre as disciplinas do próprio currículo, dos currículos de outros cursos e entre os saberes produzidos fora da academia. Apesar de não se fundamentar em Nicolescu e Morin, percebe-se em Kleiman a defesa da ampliação de horizontes a fim de que os estudos em LA estejam verdadeiramente para além das disciplinas e abarquem percepções e realidades outras.

De alguma forma, nota-se nos trabalhos de Scheifer (2013) e de Kleiman (2013), uma busca para que a transdisciplinaridade em LA, além de religar conhecimentos, religue dialogicamente os diversos sujeitos, como também os religue transdisciplinarmente a seus objetos de conhecimento. Desse modo, em minha compreensão, efetivar um processo de desreterritorialização em contextos de formação nos cursos de Letras, onde geralmente se formam professores e linguistas aplicados, deverá ser um agir que contemple um terceiro espaço, no qual uma lógica ternária, a do terceiro incluído, pode atuar fazendo interagir variados níveis de percepção e de Realidade a fim de religar conhecimentos com as necessidades dos sujeitos. É formar professores e linguistas, possibilitando-lhes apreender e compreender a complexidade e a transdisciplinaridade de modo que eles mesmos se libertem de suas *gaiolas* disciplinares e aprendam a religar conhecimentos e vidas.

Para que isso se efetive, enxergo a necessidade da criação, por parte de professores formadores, de espaços de *não resistência* nos quais ações efetivas e afetivas terão lugar, de modo que os professores e linguistas em formação possam, de várias maneiras, vivenciar experiências nessa *zona de não resistência* em que diversos *níveis de Realidade* e de

percepção coexistem e dialogam por meio de um terceiro dinamismo, em que os sujeitos se sintam à vontade em expressar as suas identidades e criatividade, tecendo juntos novas possibilidades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e, conseqüentemente, de formação docente.

Assim sendo, relacionar complexidade e transdisciplinaridade compreendendo suas minúcias e implicações para a práxis docente bem como para a pesquisa em LA, se faz de grande relevância para esta investigação, já que o meu objetivo foi o de experienciar uma proposta de ensino e de avaliação que se quis complexa e transdisciplinar em um ambiente de formação de professores de línguas.

Em consonância com Araújo (2012), considero que é preciso se ter claro sob quais bases epistemológicas deseja-se agir, pesquisar, ensinar e aprender, posto que:

Só quando começarmos a entender epistemologicamente complexidade e transdisciplinaridade é que será possível a criação de currículos de fato transdisciplinares. Querer formalmente currículos transdisciplinares e complexos sem a devida maturidade reflexiva é um caminho para o desastre. (ARAÚJO, 2012, p. 8).

Em pesquisa de Mestrado (ALMEIDA, 2015), ao investigar a formação de professores para a avaliação da aprendizagem, pesquisa que foi realizada no mesmo Curso de Letras desta presente investigação, já havia levantado essa mesma problematização no que tange ao lugar da transdisciplinaridade nos cursos de Letras e em seus currículos e pude atestar que há ainda muitos passos a serem percorridos para que a transdisciplinaridade da pesquisa em LA se efetive também em práticas de formação de professores e de ensino de línguas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras investigado evidenciou direcionamentos efetivos para práticas formativas de avaliação⁸, em contrapartida, ainda se pautava em uma concepção, sobretudo, disciplinar do conhecimento, o que se refletia em sua organização curricular. As práticas avaliativas dos professores formadores participantes da pesquisa expressas em seus planos de ensino e em suas falas advindas das entrevistas com eles realizadas, mostraram-se, em sua maioria, como espelho de práticas tradicionais de avaliação que se perpetuam há anos nos sistemas de ensino (ALMEIDA, 2015).

Essa constatação me levou a entender que um ambiente de formação de professores em que predominam práticas tradicionais de avaliação e um ensino prioritariamente disciplinar, inviabiliza a concretização de uma “Educação do entorno” para a compreensão e

⁸ Como será apresentado em uma das próximas seções deste texto, a avaliação formativa possui direcionamentos para práticas pedagógicas que se queiram complexas e transdisciplinares.

vivência da transdisciplinaridade. O que, conseqüentemente, nos permite retomar a problematização inicialmente colocada acrescentando: até que ponto as pesquisas em LA têm ecoado entre os muros disciplinares dos cursos de formação de professores? Seriam elas, portanto, realmente transdisciplinares? Estariam elas contemplando todas as demandas da agenda contemporânea de pesquisa e os pilares da transdisciplinaridade?

Reitero que para que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade se estabeleçam em espaços de formação docente e de formação de linguistas aplicados, é imperioso que *Reformas* sejam promovidas nas diversas esferas da sociedade. E no que tange aos cursos de Licenciatura, a LA tem um papel fundamental para a *Reforma do pensamento*, a *Reforma do conhecimento* e a *Reforma do Ensino*. Não obstante, também urge a necessidade de núcleos transdisciplinares que proponham, igualmente, a formação dos formadores de professores (ALMEIDA, 2015), haja vista que, sem formações crítico-reflexivas, não é possível reformar o pensamento, o conhecimento e, conseqüentemente, as práticas de ensino e de avaliação das aprendizagens.

É buscando apresentar possíveis respostas a esses questionamentos e problematizações, bem como contemplar as necessárias *Reformas* para o estabelecimento de um pensamento complexo, que esta pesquisa em LA objetivou experienciar uma proposta de prática docente complexa e transdisciplinar em um ambiente de formação de professores de línguas. Já é possível identificar, apesar do constatado em meu *locus* de investigação, pesquisas em LA que, além de adotarem a episteme e metodologia transdisciplinar, buscaram igualmente, na relação de teoria-prática, encontrar caminhos para práxis educacionais que se fundamentaram nos pilares da transdisciplinaridade.

É nessas pesquisas sobre as quais discorro na próxima seção, que visa a discutir o que já se tem refletido e proposto para a formação docente no escopo não apenas da pesquisa transdisciplinar, outrossim para uma “Educação do entorno” para a transdisciplinaridade. Não me limitarei, contudo, a focalizar apenas as pesquisas em LA, já que existe uma extensa contribuição para uma formação docente complexa e transdisciplinar em outras áreas de pesquisa, como as em Educação, por exemplo.

1.3 A complexidade e a transdisciplinaridade na formação e na prática docente

Tudo que forma na realidade transforma.

Saturnino de La Torre

A formação de professores já é pauta antiga na agência investigativa da LA cujas contribuições abrangem um vasto leque de direcionamentos e objetivos. O foco não é mais a busca pelo método perfeito de se formar um professor e de se ensinar uma língua, que possa ser utilizado em qualquer contexto. Não há mais, ou pelo menos não deveria existir, a separação de papéis que prescrevem quem pesquisa a prática docente, ditando, por conseguinte, os melhores métodos, e quem aplica esses métodos de ensino. Em outras palavras, não há mais espaço na LA para a separação entre quem pensa o ensino, os pesquisadores, e quem pratica o ensino, os professores.

As vontades de um pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003) atualmente se refletem em proposições nas quais pesquisadores, professores em formação inicial ou continuada e estudantes têm a autonomia para voltarem seus olhos para a investigação de suas próprias práticas pedagógicas. Como aponta Miller, há “[...] um caminhar da noção de treinamento em direção às noções de Educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional” (2013, p. 100). E esse caminho é percorrido com vistas à efetivação de práticas mais críticas e reflexivas, pautadas, sobretudo, pela ética e por vivências agentivas e autorais.

A mesma pesquisadora (MILLER, 2013, p. 120) nos chama a atenção para a tendência que ela nomeia de “reflexividade técnica”, na qual há uma tentativa de se pautar por paradigmas crítico-reflexivos, mas que ainda resvalam na busca pela eficiência e pela ênfase no treinamento e na racionalidade técnica. Assim sendo, ela argumenta a favor da necessidade de estudos de processos de formação de professores e de formadores que prezem, sobretudo, por suas histórias de vida de maneira a compreender como essas histórias estão imbricadas em seus processos de formação.

E essa bandeira foi igualmente levantada pela presente pesquisa, cuja metodologia adotada permitiu que eu descrevesse meu processo de formação e que nesse contínuo de reflexões eu pudesse associá-lo ao meu presente momento profissional como formadora de professores. Da igual maneira, busquei criar ocasiões em que os estudantes, professores em formação, tivessem oportunidades de relatar para mim e para os seus colegas as suas histórias de vida e experiências em torno do fazer docente, ocasiões em que eu também lhes narrava as minhas experiências.

Todo esse tecido de histórias demonstra que, como linguista aplicada, eu me permiti estar em formação e reflexão contínuas, pois é impossível dissociar o passado e o presente, as minhas histórias e vivências se entrelaçam no meu percurso formativo, com reflexos nas minhas escolhas didático-pedagógicas.

Já que o foco de análise girou em torno de minha prática docente, busquei construir esse percurso de maneira que ele pudesse ser, além de complexo e de transdisciplinar, igualmente *auto-heteroecoformativo* para mim e para todos os professores em formação, haja vista que, como eles, eu também (re)construí a(s) minha(s) identidade(s) e aprendizagem(ns), entre elas, as aprendizagens que envolvem a identidade de formadora de professores.

Compreendo que o processo de construção da identidade docente envolve não apenas os aspectos contextuais (*eco*) da formação inicial de um professor. Cada pessoa (*auto*) já chega aos cursos de Licenciatura com as suas crenças do que seja conhecimento, docência, ensino e aprendizagem de uma língua. Crenças essas que são advindas dos longos anos de vivências como estudantes, que, muitas vezes, são edificadas de forma autômata, isto é, sem reflexão crítica que as fundamente, podendo assim ser perpetuadas indefinidamente. Não obstante, a partir do momento em que o estudante/professor se insere em um percurso de formação e prática docente pautado pela crítica e pela reflexão, essas atitudes podem ser desconstruídas e reconstruídas, pois que a reflexão é um processo que permite olhar para si mesmo de maneira que escolhas podem ser feitas e refeitas.

Para tanto, partindo de um pensamento complexo e transdisciplinar, concebo a formação docente como Freire (2009), Freire e Leffa (2013), Moraes (2007; 2010) e outros autores, a partir de uma perspectiva *auto-heteroecoformadora*. Esse tripé formativo, segundo seus conceptores (PINEAU, 2005; GALVANI, 2002), busca sair da dualidade simplista que muitas vezes, exclui os sujeitos com o intuito de contemplar outros aspectos no que concerne, às ações formativas.

Conforme Sommerman (2003, p. 59), citando Pineau:

O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos atores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras. (PINEAU *apud* SOMMERMAN, 2003, p. 59).

De acordo com Galvani (2002), os três processos formativos implicam tomadas de consciência das inter-relações da pessoa consigo mesma (*auto*), da pessoa com as outras pessoas (*hetero*), e da pessoa com o meio ambiente (*eco*). Tomar consciência durante as experiências formativas das interferências relacionais significa poder compreender as ações vivenciadas de maneira que elas realmente façam sentido e possibilitem a construção de conhecimentos pertinentes aos interesses e objetivos de aprendizagem dos aprendizes.

Desenvolver processos *auto-heteroecoformadores* em contexto de formação docente implica o desenvolvimento de ações formativas que contemplem, igualmente, os três pilares da transdisciplinaridade buscando, a partir deles, também abarcar os três polos formativos. E contemplar os três pilares significa agir sob uma lógica ternária que preconiza que a complexidade é inerente à vida e que, para tanto, não faz mais sentido fragmentar conhecimentos e separar sujeitos e objetos de seus contextos. Compreender que a complexidade é inerente à vida resulta, conseqüentemente, no entendimento de que a realidade educacional não comporta mais a exclusão do sujeito, a previsibilidade, a linearidade e a competição, pois ela nos esclarece que:

[...] esta [a realidade educacional] não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação, mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque, nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão e tudo isso, orgânica e estruturalmente, articulado em nossa corporeidade. (MORAES, 2007, p. 21).

E a corporeidade humana, de acordo com Maturama (1999), faz-se viva em um contexto experiencial biológico, psicológico, sociocultural ao qual o ser se acopla por meio de inter-relações nas quais a sua cognição se desenvolve em um processo de ser, conhecer e fazer, tomando posse, paulatinamente, da sua capacidade autoformadora, pois que se empodera da sua capacidade transformadora do sempre vir a ser, aprender e se transformar.

Abranger o aspecto *autoformativo* em um contexto de formação docente significa fazer uso de recursos variados que permitam a manifestação da integralidade da pessoa em formação. Dessa maneira, o professor formador deverá agir considerando que sua própria integralidade como ser biopiscossocioespiritual também deve ser contemplada. Assim sendo, trabalha com o intuito de propiciar a manifestação e o entrecruzamento de histórias de vida, de experiências, de desejos, de sentimentos, dos sonhos e ideais de todos os que compõem o grupo em formação, o que inclui não apenas aos aspectos multidimensionais dos estudantes, mas também do próprio formador.

Como aponta Pineau (2005), o polo *autofornativo* será contemplado quando os indivíduos em formação se sentirem aptos a se apropriarem da própria formação, tornando-se sujeitos ativos de suas intenções formativas. Para isso, é preciso construir e se apropriar de recursos que facultem o desenvolvimento da autonomia.

Moraes (2007), por sua vez, enxerga a necessidade de dar uma atenção especial à autoformação, pois, de acordo com ela, é a mais esquecida em relação às outras:

[...] além das outras terem sido mais bem exploradas, debatidas e estudadas pelos profissionais da área, a dimensão autoformadora traz consigo a questão existencial, a formação do SER DOCENTE que ultrapassa os aspectos educacionais da vida. Ela é também expressão de um processo de antropogênese, pois a autoformação transita entre a auto e a ontoformação e acaba se transformando numa totalidade indivisível. Ela implica em tornar-se sujeito. Em autonomizar-se como sujeito a partir de processos autoformadores. Não é apenas o Eu psicológico, o Eu social ou o Eu docente que está em jogo, mas o sujeito consciente de seus atos, consciente do imbricamento do seu SER com o seu FAZER que se transforma enquanto ele se autotransforma. (MORAES, 2007, p. 26).

Por conseguinte, considero que o desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado à sensação de liberdade para poder fazer escolhas e também sustentá-las com base em suas vontades e sonhos de formação, de aprendizagens e de curiosidades. E para que se sinta liberto, o professor em formação precisa compreender os princípios que delineiam essa nova concepção de conhecimento, de Educação e, ao mesmo tempo, do ser e da realidade. Assim sendo, serão importantes os espaços em que eles possam narrar suas histórias de vida, refletir sobre suas escolhas de aprendizagem, conectar o conhecer com o fazer, com o viver e com o ser, conexões essas que se dão na relação com o *eco* e com o *hetero*.

O polo *heterofornativo*, por sua vez, interligado aos outros, contempla as interações do *auto* com as experiências do(s) *outro(s)* em espaços que permitem a ecologização do conhecimento e a construção de saberes conectados com o eu (*auto*), seus anseios, histórias de vida, sentimentos, imaginação e criatividade. O *outro* também oportuniza que o *auto* aprenda a dialogar com as diferentes percepções, questionar as suas verdades em um processo aberto, solidário, ético e corresponsável que ocasiona a emergência de novos conhecimentos, incertezas e cocriações.

Para tanto, é preciso que o formador saiba criar *espaços* de aprendizagem (*eco*) que possibilitem vivências de conexão dos sujeitos consigo mesmos, com os outros, com os

objetos do conhecimento em seus contextos de manifestação viva e complexa. Isso porque os *espaços* de formação são sistemas que se auto-organizam em função das interações de sujeitos e objetos. São interações que neles se materializam e que necessitam ser compreendidas e apreendidas de modo a promoverem aprendizagens que transformem o ser, o fazer, o viver e o próprio aprender.

Guiado pelo pensamento complexo-transdisciplinar o formador de docentes, ao buscar o exercício de uma *auto-heteroecoformação*, necessita atentar-se ao rigor, à tolerância e à abertura ontológica, epistemológica e metodológica, não se esquecendo de que, muitas vezes, se deparará com professores em formação que se apresentarão avessos a essa nova lógica que o coloca como responsável por sua formação e que vai de encontro ao pensamento simplificador que ainda rege o sistema educacional no qual ele provavelmente foi formado.

Por isso, o polo *autoformativo* deve ser tratado com atenção, haja vista que sujeitos transdisciplinares serão formados à custa de construções e reconstruções que podem ser dolorosas, se o formador não possibilitar o cuidado e a acolhida aos seus questionamentos, às suas incertezas e inseguranças em relação à nova lógica que lhe é apresentada. É preciso, contudo, balizar esses polos, considerando que todas essas interações se manifestam em um contexto político, econômico e social, aspectos esses que precisam ser considerados, pois que fazem parte da teia complexa do mundo fenomênico de estudantes e professores.

Moraes (2010), ao nos pedir um maior cuidado com a dimensão *autoformadora*, adverte que é igualmente primordial a necessidade de transpor um chavão que é muito comum aos discursos relacionados aos processos formativos: formar professores autônomos, criativos e críticos. Apesar de reconhecer sua importância, a autora considera que:

Precisamos também estar mais atentos aos processos internos, auto-organizadores e complexos, ao movimento da consciência em evolução. [...] Urge que trabalhemos melhor esta dimensão, pois é por meio dela que o formador 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 e de seu trabalho profissional. É o cuidado com esta dimensão autoformadora que lhe ajudará a revelar a sua sensibilidade, sua intuição, seu imaginário, sua vontade de realizar algo diferente, dimensões que ajudam o formador a penetrar na zona de não resistência, tanto sua como a zona de seus alunos. (MORAES, 2010, p. 201).

Compreende-se, pois, que o tripé formativo inclui o professor formador que está igualmente inserido nesse processo de *auto-heteroecoformação*. Por isso, é importante a presença constante de exercícios críticos e reflexivos em torno de suas ações. Abandonar *gaiolas* disciplinares e trocar de lentes exige um esforço contínuo de adaptação e de

transgressão ao sistema simplista que está posto na grande maioria dos ambientes educacionais. A começar pelos currículos dos cursos de formação de professores que ainda não facilitam a religação do conhecimento e a inserção do sujeito em toda a sua integralidade.

Diante disso, é preciso que o professor formador busque pautar seu trabalho em práticas pedagógicas que proporcionem uma formação fundamentada nesse tríptico aspecto, contudo, faz-se mister o exercício de uma reflexividade atenta que o motive a olhar para suas práticas de ensino e de avaliação, a fim de transformá-las, tendo em vista que práticas pedagógicas simplistas findam por perpetuar um pensamento que reduz, separa e unidimensionaliza, o que não lhe possibilitará navegar entre, através e além dos diversos níveis de Realidade e de percepção.

Gatti e autoras (2019), ao realizar um estudo de longa escala a respeito da formação inicial e continuada de professores no Brasil, traçam um cenário atual das licenciaturas e do perfil de estudantes e professores desses cursos. Além disso, nesse trabalho, as pesquisadoras também elencam alguns aspectos que carecem de atenção no que tange os cursos de formação de professores, entre eles a necessidade da efetivação de novas práticas pedagógicas e a necessária ampliação do caráter formativo para o conjunto das disciplinas de um currículo. A partir dos resultados da pesquisa realizada, as autoras defendem, entre outros fatores, que é preciso:

Cuidar das características dos formadores de professores, docentes das instituições de nível superior, levando em consideração novos requisitos necessários à sua inserção e atuação nos cursos dedicados à formação de professores para a Educação Básica.

[...] Seria desejável que a tarefa formativa não ficasse restrita ao interior de uma disciplina, como em geral ocorre, mas que pudesse ser desenvolvida em compartilhamentos, em propostas conjuntas, por meio de projetos com a participação de vários docentes de diferentes áreas, por exemplo. Nos cursos de formação para a docência quase não se trabalha com projetos integrados e interdisciplinares, com o uso de recursos midiáticos, por exemplo. (GATTI *et al.* 2019, p. 314).

Nota-se, portanto, o reconhecimento da comunidade acadêmica a respeito da necessidade de transformação das práticas de formação de docentes, o que foi constatado pelo largo estudo de Gatti e autoras, ações que, segundo elas, devem igualmente visar à integração de disciplinas com a participação concomitante de vários docentes.

A proposta de integração disciplinar, a meu ver, pode ser contemplada em projetos *auto-heteroformativos* tendo em vista que esse tripé formativo tem como respaldo teórico a complexidade e a transdisciplinaridade e oportuniza resultados que vão muito além da

integração de conteúdo, tais como ações transformadoras que conectem sujeitos com seus potenciais autoformativos (auto), com o outro (hetero) e com a realidade de seu contexto de atuação e formação (eco). Isso porque a docência complexo transdisciplinar não se reduz apenas à conexão entre conteúdos disciplinares a resultar em um novo conhecimento fruto dessa integração. Como assinala Moraes (2019), a docência transdisciplinar:

[...] é algo mais profundo, pois pressupõe uma nova racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares das ciências exatas e dialoga com a arte, com a espiritualidade, com o imaginário, com a intuição e as tradições, além de dialogar com todas as ciências humanas.” (MORAES, 2019, p. 149)

Todavia, quais devem ser, portanto, as práticas pedagógicas dos docentes formadores que desejam trabalhar por essa perspectiva integradora, complexa e transdisciplinar? Há direcionamentos didáticos já pensados?

Toda prática de ensino e de avaliação que busque ir além da linearidade e do binarismo tradicional da simples acumulação de informações, que vise à integração de sujeitos e de objetos, a contemplação da multidimensionalidade de realidades e de percepções, e ao exercício consciente da *auto-heteroecoformação*, já se encaminha para mudanças com consequências efetivas e afetivas em Educação. Para tanto, passo a discutir possíveis horizontes para a efetivação de um ensino e avaliação que se fundamentem na complexidade e transdisciplinaridade.

1.3.1 Horizontes para um ensino complexo-transdisciplinar

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Apesar de o ensino e a avaliação não poderem ser compostos em um binário linear, pois se integram dialógica e recursivamente em processos de ensino e de aprendizagem complexos-transdisciplinares, considere imperioso destacar ambos os vocábulos, separando-os em seções diferentes, a fim de poder desenvolver com minúcias as suas características. Isso porque parto da compreensão de que para que, a transdisciplinaridade se manifeste com rigor e coerência nos processos educacionais, é preciso que ambas as ações, ensinar e avaliar,

caminhem iluminadas pelo pensamento complexo-transdisciplinar. Como já venho discutindo em Almeida (2015, 2016, 2019), não há coerência epistemológica e metodológica quando um professor ensina transdisciplinarmente, mas avalia disciplinar e tradicionalmente.

No escopo da LA, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é estudado sob a ótica de várias vertentes, pois como ciência que se estabeleceu nas bases da transdisciplinaridade (CELANI, 2007), ela possibilita que pesquisadores lancem mão de contribuições das variadas áreas de conhecimento, transgridam fronteiras para responder às suas perguntas de pesquisa. Desse modo, variadas abordagens de aquisição de segunda língua já foram desenvolvidas, aplicadas e problematizadas com vistas a atender necessidades de estudantes e de professores, bem como acompanhar os avanços perpetrados pelas pesquisas já desenvolvidas.

Destaco o estudo de Paiva (2014), no qual a autora catalogou nove teorias, hipóteses e modelos de ASL, entre eles: a teoria behaviorista-estrutural; o modelo monitor; o modelo da gramática universal; a hipótese da interação; a teoria sociocultural e a abordagem de aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. As únicas abordagens encontradas que refletem princípios da complexidade e da transdisciplinaridade foram a de Borges e Paiva (2011), que propõem a abordagem complexa de ensino de línguas que por ser complexa, traz traços de transdisciplinaridade, mesmo que implícitos; e o Design Educacional Complexo (DEC), de Freire (2012), que, em sua proposta inicial, sugere o desenho de cursos de língua *on-line* fundamentados na complexidade.

A abordagem complexa de ensino de línguas (BORGES; PAIVA, 2011) não vê o professor como “[...] mero repetidor de procedimentos pré-estabelecidos, mas como construtor de sua metodologia”, assim sendo, “[...] baseia-se em seu contexto imediato de atuação, sua intuição pedagógica e em seu conhecimento – em constante transformação e atualização – das diferentes concepções sobre os processos e fenômenos que envolvem o fazer docente” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 352). A referida abordagem está baseada, sobretudo, nos estudos em LA de Larsen-Freeman (1997) para a elaboração de seus construtos que, apesar de estarem filiados ao eixo da complexidade da LA, se distanciam um pouco da proposta transdisciplinar deste trabalho. As autoras, ao olharem para o ensino e aprendizagem de línguas, se amparam, sobretudo, na teoria do caos e nos estudos em complexidade com raízes estadunidenses, já que se embasam nos estudos de Larsen-Freeman (1997).

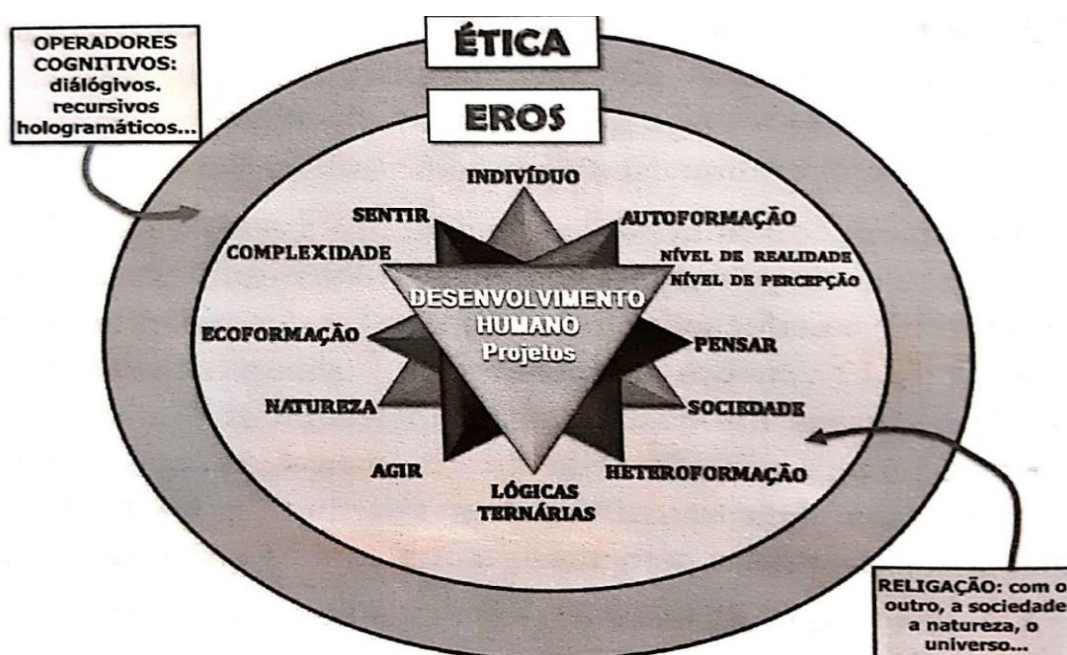
O Design Educacional Complexo (DEC), de acordo com Freire (2012), tem em suas bases uma visão complexa e transdisciplinar do homem, da sociedade, do conhecimento e

das inter-relações desses eixos. Ao desenhar, por exemplo, um curso *on-line* de língua nos pressupostos do DEC, o professor tem como objetivo principal o de estabelecer um diálogo que traga a vida real para as práticas de ensino e de aprendizagem. Para isso, as interações dialogais entre professor e estudante também devem ser efetivas, a fim de que se encontrem caminhos para a construção de conhecimentos transdisciplinares.

Imbuídas por esse desejo de encontrar caminhos para se pôr em prática a complexidade e transdisciplinaridade em salas de aula, há também pesquisas em Educação. Entre elas, as que mais me chamaram a atenção, pela profundidade teórico-metodológica, foram os trabalhos de Moraes (2007; 2010; 2015), de Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014) e também o de Galeffi (2009).

Como já discutido, para se pensar um ensino transdisciplinar, é preciso que todos os elementos que compõem uma organização educacional sejam pensados como partes integrantes de um todo inerentemente complexo. Assim sendo, não é possível trabalhar sem contemplar e aceitar a incerteza, a dialogicidade, o caos, a subjetividade e tudo o que integra o pensamento complexo e transdisciplinar. Partindo igualmente dessa compreensão, Moraes (2015) elabora o que ela acredita ser necessário para fundamentar uma escola transdisciplinar e apresenta vários indicadores que colaborarão para práticas mais transdisciplinares e complexas. Para tanto, a autora concebe uma matriz em forma de mandala, a fim de explicitar o que fundamenta uma escola que age transdisciplinarmente:

Imagem 3 Matriz representativa de ações desenvolvidas por uma escola transdisciplinar.



Fonte: (MORAES, 2015, p. 110).

Como pode ser observado na imagem, a mandala tem doze vértices oriundos de quatro triângulos justapostos. Cada triângulo possui seus tríplexes aspectos representados. O triângulo 1, que se apresenta em primeiro plano, é composto pelos vértices *nível de realidade e nível de percepção, complexidade e lógicas ternárias* que são os três pilares da transdisciplinaridade. O triângulo 2, em sequência, apresenta ações a serem praticadas por uma escola transdisciplinar, o *sentir, o pensar e o agir*. O terceiro triângulo é composto pelos elementos *indivíduo, sociedade e natureza*. E o quarto triângulo se compõe dos polos que integram qualquer ação formativa que se respalde no pensamento complexo-transdisciplinar, a *autoformação, a ecoformação e a heteroformação*.

Esses triângulos representam dimensões em constante movimento e estão envolvidos por dois grandes círculos representativos, o do *Eros* e o da *Ética*. O que significa que tudo o que é feito, o que emerge do movimento circular desses triângulos, é pautado por posturas éticas e amorosas que visem, sobretudo, ao desenvolvimento humano. Essa dinâmica também é orientada pela compreensão da complexidade das interações, que pode ser mais bem visualizada com a ajuda dos *operadores cognitivos da complexidade* que colaboram igualmente para a *relição* e a integração do indivíduo com o outro, com a sociedade, com a natureza, com o universo.

Conceber um ambiente escolar transdisciplinar, como explicitado por Moraes (2015), implica ações em várias esferas, o que corrobora com o que Morin defende sobre a necessidade de reformas que aconteçam em várias esferas da sociedade. Mas isso não significa que pequenas atitudes transdisciplinares individuais não possam ser tomadas em ambientes educacionais por profissionais da Educação, pelo contrário, elas colaboraram para o corpo de ações que irão, paulatinamente, reformar a esfera educacional. Mas qual deve ser, portanto, a metodologia de ensino de um professor que se queira transdisciplinar? Qual didática deve adotar um professor que se queira transdisciplinar?

Na minha compreensão, o professor transdisciplinar é aquele que se insere na sua prática se vendo como um ser multidimensional, isto é, constituído de múltiplas dimensões de natureza biopsicofísica, ecossociocultural e espiritual. Um ser complexo que sabe contemplar, igualmente, a multidimensionalidade dos sujeitos que integram os ambientes escolares em que ele é professor. Que está disposto a assumir suas limitações, bem como as limitações do contexto no qual está inserido, mas que, ao mesmo tempo, está aberto às mudanças, às incertezas, ao trabalho enriquecedor e desafiador com a transdisciplinaridade. É aquele que concebe a sua prática para além das dualidades e simplicidades disciplinares.

O seu programa de ensino e de avaliação não é apenas uma sequência didática, mas um programa aberto, com estratégias concebidas a partir de um pensamento ecologizado na interação de espaços, saberes e viveres.

Por isso, o seu planejamento de ensino é, ao mesmo tempo, programa e estratégia, a fim de possibilitar momentos de escuta, momentos para o novo, para o que não era esperado, o emergente, o caótico e o que pode ser criado pela religação das partes ao todo, e do todo às partes que continuam partes, contudo partes abertas às novas possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos.

Nesse sentido, o professor deixa de ser transmissor de informações e conteúdos e passa a ser mediador e oportunizador de momentos de aprendizagens significativas que possibilitam a crítica, a reflexão e a criação:

Mais que transmissor de informações, é um grande catalisador dos processos de construção transdisciplinares, ao exercitar a lógica inclusiva, ao relacionar os conteúdos científicos com os humanísticos e ao desenvolver um contínuo diálogo com os estudantes. Mas também ao reconhecer os momentos de autoeco-organização tanto individual como coletivos e ao incentivar, entre outros aspectos, uma dinâmica capaz de integrar o que é disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. (MORAES, 2015, p. 116).

Como se pode notar, o professor transdisciplinar não desvaloriza os conteúdos disciplinares, pelo contrário, ele necessita de conhecer profundamente os conteúdos disciplinares para ser capaz de religar disciplinas multi- / inter- e transdisciplinarmente. Mas como é possível assim fazê-lo? Por meio de qual metodologia de ensino e aprendizagem? Moraes (2015) apresenta como a mais adequada para que o trabalho transdisciplinar aconteça em ambientes escolares, a metodologia baseada em projetos de aprendizagem e desenvolvimento comunitário.

Para justificar tal escolha metodológica, a autora elenca três razões. A primeira razão é a de que trabalhar com os projetos permite que inteligências outras, além da cognitiva, sejam desenvolvidas. A segunda justificativa para o trabalho com projetos está na possibilidade do desenvolvimento de ações que proporcionem reflexões éticas e morais com base na análise de condutas e decisões. E a última razão é o fato de os projetos de aprendizagem e de desenvolvimento comunitário permitirem que o ensino suplante a disciplinarização e superespecialização e contemple aprendizagens que vão ao encontro das necessidades pessoais e sociais da escola, dos estudantes e de suas comunidades.

A metodologia de projetos não é uma proposta recente, surgiu no Brasil, segundo Moraes (2015), por volta dos anos 1920 e foi resultado das contribuições dos movimentos “Escola Nova” e “A Escola Moderna”. Foi cunhada e difundida, inicialmente, nos Estados Unidos como “método de projetos” pelo pedagogo norte-americano William Kilpatrick (1871-1965), amigo e sucessor de John Dewey (1859-1952).

Atualmente, a metodologia de projetos se configura como uma das mais faladas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que, segundo Moran (2018), têm como objetivo inverter o papel do estudante de forma que ele deixe a postura apenas passiva de assimilador de informações e assuma papel ativo na construção de suas aprendizagens. A metodologia de projetos é, portanto, uma das possibilidades de fazer com que os estudantes desenvolvam sua proatividade em situações de aprendizagem reais e conectadas às suas vidas.

Ainda de acordo com o autor, já há vários modos de se ensinar com projetos:

- (a) Exercício projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina;
- (b) Componente projeto, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica;
- (c) Abordagem projeto, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas; e
- (d) Currículo projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto e vice-versa. (MORAN, 2018, p. 11).

Todos esses modelos se desenvolvem por meio de atividades variadas como as de motivação, *brainstorm*, contextualização, avaliação, organização, registro e reflexão, produção, apresentação e publicação que podem ser executadas por intermédio de outras metodologias ativas de ensino e aprendizagem, tais como:

- Criação de narrativas;
- Jogos e *gameificação* de atividades;
- Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional;
- Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos;
- Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica;
- Debates sobre temas da atualidade;
- Geração de ideias (*brainstorming*) para buscar a solução de um problema;
- Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias;
- Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação;
- Criação de *sites* ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa;

-Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica. (MORAN, 2018, p. 13-14).

Compreendo que todas essas possibilidades ativas de ensino e de aprendizagem também podem ser grandes aliados da metodologia de projetos, contudo, é preciso, como já apontado, rigor, abertura e coerência ontológicas, epistemológicas e metodológicas (MORIN, 2005c) para que não se reproduzam padrões mecanicistas, reducionistas, simplificadores e disciplinares de ensino e de aprendizagem, fazendo predominar os mesmos padrões tradicionais ainda vigentes em muitos espaços educacionais.

O professor transdisciplinar compreende que o ato didático não se resume a uma sequência de atividades pré-determinadas, que deve ser estritamente seguida, independentemente do que aconteça no sistema complexo que é uma sala de aula. A adoção de uma sequência didática como metodologia de ensino reproduz estritamente a dualidade linear que põe em evidência os preceitos do um pensamento simplista e reducionista que ainda rege nosso sistema educacional.

E quando se fala em didática, há vários problemas no que tange à formação de professores. Libâneo (2012), eminente pesquisador brasileiro da área de Didática, enumera vários problemas na formação de professores. Entre eles, está o fato de as disciplinas didáticas terem como enfoque o ensino em detrimento da aprendizagem, deixando de lado a mediação pedagógica que se incumbe da relação entre ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade apresentada por Libâneo (2012) está na separação entre conteúdo e metodologia de ensino dos conteúdos, o que acontece principalmente nos cursos de Licenciatura, pois, ao analisar as grades curriculares de várias licenciaturas que formam professores dos ensinos Fundamental e Médio no Brasil, o pesquisador notou que a maioria das disciplinas gira em torno apenas dos conteúdos referentes às áreas científicas de formação. Já as disciplinas de metodologia de ensino são em reduzida quantidade, apresentam-se geralmente desvinculadas das disciplinas de conteúdo, são deixadas para os últimos períodos dos cursos e, ainda, ministradas por professores de outros cursos como os de Pedagogia e de Psicologia.

A solução para esses problemas, de acordo, com Libâneo (2012), está na busca por uma unidade do processo formativo:

A meu ver essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos

pedagógico-didáticos. Isso poderá ser assegurado se ambos esses percursos formativos considerarem: a) ênfase no estudo dos conteúdos que serão ensinados nas escolas da Educação Básica; b) privilegiar no ensino a relação conteúdo/método; c) assegurar na formação a integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Estamos em consonância com Libâneo, uma vez que esta pesquisa objetivou pôr em prática o que ele chama de unidade do processo formativo, em uma disciplina de Língua Francesa do primeiro período de um curso de Licenciatura em Letras, o que será demonstrado nos capítulos que se seguem.

Esses e outros problemas apontados por Libâneo na formação de professores são responsáveis pela propagação das dificuldades de aprendizagem, pelo desinteresse em aprender e pela conseqüente evasão escolar. Isso acontece, porque o professor que não aprendeu a integrar conteúdo e conhecimento didático do conteúdo tenderá a reproduzir padrões tradicionais do ensino disciplinar e descontextualizado. No caso do professor de línguas, será aquele que não conseguirá sair das explicações de regras gramaticais, repetindo, quase sempre, as metodologias de ensino das quais ele foi alvo em sua vida escolar.

Como um professor que não conseguirá integrar conteúdo e conhecimento didático do conteúdo, se ele não aprendeu a integrá-los, ou até mesmo aprendeu sobre cada um deles de maneira satisfatória? E, assim sendo, como um professor será capaz de, com base nas realidades contextuais de suas salas de aula, poder criar, de maneira autônoma, suas estratégias de ensino?

O pensamento complexo-transdisciplinar surge, então, como uma possível solução para esses problemas na formação didática de professores, quando propõe a religação do conhecimento e a compreensão da complexidade inerente às interações, como as de ensino e aprendizagem. Formar professores com base no tripé *auto-heteroecoformativo* favorece a conexão dos conteúdos com a vida dos professores em formação e com sua futura profissão docente.

A *auto-heteroecoformação* proporciona, igualmente, a vivência de uma didática transdisciplinar que, ao religar conhecimentos e conectá-los com a vida, favorece momentos em que o ser pode sentir-se à vontade e munido de instrumentos que lhe possibilitem a manifestação da sua força criativa para fins diversos.

Uma didática transdisciplinar, ao enxergar o estudante em sua multidimensionalidade, rompe com dicotomias simplistas e cria ambientes oportunos para diversas aprendizagens que possibilitam o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o

aprender a conviver e o *aprender a ser*. Aprendizagens essas conclamadas como os pilares da Educação do século XXI (DELORS, 1998) e tão aclamadas e repetidas em textos educacionais, mas, muitas vezes, não compreendidas em suas essências quando guiadas por ideologias que visam à dominação, à exploração econômica e à hegemonia colonialista que são frutos de um paradigma reducionista, binário e unidimensional.

Segundo Delors (1998), essas aprendizagens têm o intento de ir além das aprendizagens meramente instrumentais, pois seu foco é o desenvolvimento do potencial criativo do educando, sua realização pessoal. Desse modo, para *aprender a conhecer* é preciso, antes de tudo, aprender a aprender a partir do exercício e da compreensão sobre a importância da atenção, da memória e do pensamento. Funções cognitivas que se somam à construção de um repertório que instrumentalize o aprendiz a buscar mais conhecimento tendo o prazer de aprender e de alargar as suas fronteiras culturais, já que imbuído e instrumentalizado pelo *espírito científico* que se move pelo questionamento e pela curiosidade. Para Nicolescu (2001, p. 145), o *aprender a conhecer* também abrange a capacidade de fazer pontes “entre os diferentes saberes; entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana; entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores”.

O *aprender a fazer* envolve o desenvolvimento de competências que ensinam os estudantes a pôr em prática todos os conhecimentos construídos de acordo com as demandas do seu campo de trabalho. Para Delors (1998), os avanços tecno-científicos exigem, cada vez mais competências, sobretudo mais subjetivas, ligadas ao saber comunicar-se, gerir conflitos, comportar-se socialmente, ter capacidade de iniciativa.

A esse respeito, Nicolescu (2001) evidencia que aprender a fazer também é aprender a criar, a exercer a criatividade, não no sentido técnico de produzir, como acontece nas grandes indústrias, mas de conectar o ser humano as suas potencialidades criadoras, a fim de reconhecê-las e desenvolvê-las de acordo com suas predisposições e motivações interiores. Isso, porque, ao se criar em uma perspectiva transdisciplinar, haverá sempre uma correspondência entre o que é externo e o que é interno, entre o que é interior e o que é exterior ao humano, se assim não o for, criar será sinônimo de sofrimento e de dor.

O *aprender a conviver* se desenvolverá por meio de uma Educação que ensine e promova a não-violência, a descoberta do outro, a convivência com a diversidade de seres e suas diversas culturas. Daí a necessidade de projetos em que, a partir da convivência com o outro, o aprendiz descubra a si mesmo, aprenda sobre a resolução de conflitos e sobre a importância do diálogo e da troca de argumentos. Projetos como os que visem à interação e a cooperação tais como os desportivos, os culturais e os de ações humanitárias.

O *aprender a ser* deve focalizar o desenvolvimento integral do ser humano, suas variadas inteligências e potencialidades. Para tanto, a Educação terá o papel de proporcionar a liberdade de pensamento, de discernimento, de sentimentos e de imaginação, a fim de que os aprendizes possam aperfeiçoar seus talentos. Trata-se de aprendizagens que são fruto de um processo dialético de autoconhecimento a partir da convivência com o outro e com o mundo.

Nicolescu (2001, p. 147), ao discorrer sobre essa aprendizagem, enfatiza que “[...] a construção de uma pessoa passa, inevitavelmente, por uma dimensão transpessoal”, não obstante é preciso antes de tudo uma atitude questionadora a fim de:

[...] descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre nossa vida individual e nossa vida social, sondar as fundações de nossas convicções para descobrir o que se encontra embaixo. Nesta construção, o estágio da escavação precede o das fundações. Para fundamentar o ser, é preciso antes empreender as escavações de nossas certezas, de nossas crenças, de nossos condicionamentos. (NICOLESCU, 2001, p. 148).

A meu ver, todas essas aprendizagens complexo-transdisciplinares demandam trabalho, um esforço corajoso e esperançoso que vise primeiramente a uma desaprendizagem de condicionamentos que podem estar, há muito tempo, arraigados. Mas para desaprender é imperioso iluminar o pensamento com operadores complexo-transdisciplinares que, inicialmente, podem provocar catarses doloridas, uma vez que nos mostrarão hábitos que se repetem desacompanhados de reflexões críticas sobre o que é aprender, o que é ensinar, o que é conhecimento e quais são seus sentidos em nosso viver. Hábitos esses que geraram estudantes desconectados do sentido de aprender, professores desconectados do sentido de ensinar, e ambos desconectados de si mesmos, do sentido essencial e existencial de suas ações.

Nesse sentido, depreendo que uma das desaprendizagens mais importantes é a da avaliação, pois como evidenciado em minha formação discente e docente, como também por meio de minha pesquisa de Mestrado (ALMEIDA, 2015), ainda a avaliação praticada nas diversas esferas de ensino se pauta pela repetição de antigas práticas que direcionam, sobretudo, para a memorização de informações, a quantificação do conhecimento, a classificação de indivíduos, e o pior de todas as finalidades, o exercício autoritário do poder de avaliar com fins de controle, de segregação, de seleção e de exclusão.

Essa desaprendizagem é ação a ser realizada não apenas por quem avalia, mas também por quem é avaliado, estudantes e professores precisam compreender que há outras

possibilidades avaliativas. E para desaprender, é preciso que o raciocínio seja iluminado pela crítica e autocrítica, de maneira que os sujeitos busquem conhecer outras possibilidades de avaliação que favoreçam a aprendizagem, o que deveria ser o seu verdadeiro papel.

Acreditando na importância da avaliação para a efetivação de um ensino e aprendizagem complexo-transdisciplinares, reservo uma seção deste capítulo para discutir a avaliação, o que também foi feito para a temática da criatividade, que está igualmente integrada às ações educacionais que se queiram complexo-transdisciplinares.

1.3.2 Horizontes para uma avaliação complexo-transdisciplinar

Quando se recorre ao histórico do estudo da avaliação da aprendizagem, há várias contribuições de pesquisadores que se dedicaram para que a avaliação evoluísse juntamente com as outras áreas do conhecimento. Tendo a colaboração da Psicologia, dos Estudos Culturais, da Linguística e de tantas outras ciências que proporcionaram o repensar de práticas de ensino e, conseqüentemente, de avaliação, as práticas avaliativas atualmente são pensadas para o além de ações que objetivem medir, classificar, selecionar e certificar. O foco dos estudos mais recentes é o de avaliar para aprender.

Fernandes (2009) elaborou um vasto panorama no qual pôde delinear o percurso dos estudos em avaliação escolar, o que ele nomeia de “Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa”. A partir do que este autor apresenta, fiz um trabalho de compilação, transpondo para um quadro (ALMEIDA, 2015) um resumo que ilustra a evolução perpetrada por cada uma dessas gerações:

Quadro 2 Histórico da Avaliação Educacional.

Gerção de Avaliação	1ª Gerção - Avaliação como medida	2ª Gerção - Avaliação como descrição	3ª Gerção - Avaliação como juízo de valor	4ª Gerção - Avaliação como negociação e construção
Época de surgimento e difusão	1900 a 1930	1930 a 1945	1958 a 1972 (Conhecida como <i>Idade do Desenvolvimento</i> da Avaliação)	1986 a 2004 (Gerção de ruptura – Elaboração dos referencias da Avaliação Formativa)
Professor Avaliador	Neutro – não influencia nos resultados	Neutro – não influencia nos resultados	Juízes neutros – cuja função é a de aplicar juízos de valor	Partilha o poder de avaliar com os alunos e outros atores.
Objeto a ser Avaliado	Avaliação técnica, objetiva e classificatória dos conhecimentos.	Avaliação descritiva dos conhecimentos dos alunos como base em objetivos.	Avaliação dos conhecimentos para a apreciação do mérito e consequentes decisões.	Avaliação formativa dos conhecimentos para a melhoria e regulação das aprendizagens.
Alunos	Não participam do processo de elaboração da avaliação.	Não participam do processo de elaboração da avaliação.	Participam parcialmente do processo de elaboração da avaliação.	Participam integralmente do processo de elaboração da avaliação.
Instrumentos avaliativos	Testes técnicos e objetivos e, na maioria das vezes, descontextualizados.	Prevalência de testes que agora, além de medir, descrevem até que ponto os alunos atingem os objetivos.	Testes que devem levar em consideração critérios previamente estabelecidos e também o contexto.	Uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos predominantemente qualitativos que proporcionem o <i>feedback</i> .
Objetivo da Avaliação (com base na ação do professor)	Medir, classificar, selecionar e certificar.	Descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos com base em objetivos educacionais previamente definidos.	Medir, descrever para em sequência emitir juízos de valor.	Ajudar o aprendiz a desenvolver suas aprendizagens.
Pensadores Influentes	Alfred Binet e Théodore Simon (coeficiente de inteligência); Stuart Mill; Fredrick Taylor (<i>taylorismo</i>)	Ralph Tyler (pai da avaliação educacional)	Michael Scriven (1967) (distingue avaliação a somativa da formativa); Bloom; Hastings; Madaus	Guba e Lincoln (1989), Allal (1986); Cardinet (1986); Hadji (1992); Gipps (1994); Perrenoud (1998; 2001; 2004)

Fonte: (ALMEIDA, 2015, p. 66).

Fonte: (ALMEIDA, 2015, p. 66).

Interessante notar que o nome escolhido para cada geração reflete bem como essa ação era concebida em cada época: *Avaliação como medida, como descrição, como juízo de valor e, finalmente, como negociação e construção*. Nas três primeiras gerações, de acordo com Fernandes (2009), o estudante era o único responsável por suas falhas e por seus fracassos escolares já que não se contemplava a diversidade cultural e de perfis de aprendizagem e partia-se do pressuposto de que todos aprendiam da igual maneira e que, por isso, deviam ser submetidos aos mesmos padrões avaliativos. Além do mais, é importante ressaltar que o método científico clássico era um dos grandes influenciadores desses estudos em avaliação, pois se prezava ao máximo pela neutralidade e pela objetividade.

Desse modo, até a terceira geração, o professor, ao avaliar, deveria ser o mais neutro possível, caso contrário, influenciaria nos resultados das avaliações. Apenas na quarta geração, o que se deu a partir de 1986, é possível perceber uma ruptura mais visível com as que a precedem. O professor passa a dividir seu poder de avaliar com seus estudantes e com outros atores, e o objetivo da ação avaliativa muda completamente de foco: não se pretende apenas medir e descrever resultados, mas encontrar os melhores caminhos para ajudar o aprendiz a desenvolver suas aprendizagens.

Esse tipo de avaliação pensado na quarta geração culminou no que hoje conhecemos como o paradigma da avaliação formativa. Não há referências explícitas que demonstrem embasamento no pensamento complexo e transdisciplinar para a culminância dessa proposta formativa de avaliação, contudo, podemos dizer que é uma avaliação voltada totalmente para o aperfeiçoamento do sujeito e não apenas para a descrição e medição do objeto de aprendizagem. Assim sendo, trata-se de uma proposta que dialoga fortemente com práticas de ensino que se queiram complexo-transdisciplinares, pois o sujeito está incluso, o que abre portas para um trabalho que contemple sua multidimensionalidade.

Sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade, Galeffi (2009), por sua vez, defende a necessidade de um *educar transdisciplinar* que deve contemplar necessariamente as práticas de avaliação da aprendizagem. Por isso, ele apresenta sua proposta de avaliação nomeada de *avaliação polilógica transdisciplinar*. Para fundamentá-la, o autor se ampara nos pilares da transdisciplinaridade e nas quatro aprendizagens cunhadas por Delors (1998), requeridas para o século XXI: - *aprender a conhecer*, - *aprender a fazer*, - *aprender a viver juntos* e - *aprender a ser*.

Esse tipo de avaliação é *polilógica* pois, segundo o autor, ao se avaliar, é preciso ter em conta a multidimensionalidade do humano e suas variadas potencialidades a serem desenvolvidas, que despertam em variados contextos de aprendizagens. Por conseguinte, ela

convida o avaliador ao exercício do reconhecimento e da identificação das diferentes dimensões de aprendizagem do humano que vão demandar, igualmente, avaliações diferenciadas, as quais se distanciam de práticas avaliativas que são, em sua essência, monológicas, pois não transcendem os fins binários e lineares de ensino e de aprendizagem que quase sempre se limitam ao certo e errado, à quantificação e à classificação de aprendizes em bons ou ruins:

Nessa perspectiva de avaliação ninguém é excluído do processo. O que se avalia não é a adequação a um modelo predefinido e formalizado, mas a efetividade do florescimento singular. De maneira ampla, cada um aprende na medida de sua expansão e de sua conexão com suas circunstâncias existenciais. Cada um é holograma da totalidade vivente em seu próprio e único lugar. (GALEFFI, 2009, p. 234).

Ao se pautarem, igualmente, pelo pensamento complexo e transdisciplinar, Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014) analisam as práticas avaliativas há muito tempo perpetuadas pelos sistemas educacionais e defendem a necessidade de mudanças drásticas a partir de uma visão que olhe para a avaliação como oportunidade de aprendizagem. Para tanto, como Galeffi, argumentam pela desobediência à lógica avaliativa que predomina nas práticas educacionais, que já provocaram vários danos psíquicos, afetivos e intelectuais em professores e em estudantes durante muitos séculos:

Avaliação como oportunidade de aprendizagem contém em si o germe da inovação educacional e pedagógica, não simplesmente porque permite remediar o medo, a angústia, o sofrimento e a decepção, mas, acima de tudo, porque permite proporcionar felicidade, a si mesmo, a ser compartilhada com outros. Avaliação como oportunidade de aprendizagem e de felicidade alimenta uma compreensão profunda da dimensão do humano, pois é o desejo de ser feliz que se colocou e ainda se coloca como fator determinante e critério orientador da vida e da condição humana. (STRIEDER; BENVENUTTI; BAVARESCO, 2014, p. 184).

Esses autores, apesar de discutirem com profundidade as bases epistemológicas de uma avaliação que se queira transdisciplinar, não apresentam maneiras de avaliar e recursos avaliativos que possibilitem o trabalho com essa outra lógica. Haveria, então, maneiras de avaliar diferentes da prova?

Como já mencionado, a proposta da avaliação denominada formativa tem o objetivo de avaliar para a melhoria e regulação das aprendizagens, o que é alcançado por meio de uma grande variedade de técnicas, estratégias e instrumentos predominantemente qualitativos que proporcionam *feedbacks* formativos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; FERNANDES, 2009;

HADJI, 2008). E entre esses recursos avaliativos sugeridos por esses autores que se inserem em um paradigma que propõe avaliações formativas, é possível fazer uso de: *Feedbacks* avaliativos e descritivos; Portfólios; Triangulação de instrumentos, estratégias e técnicas; Triangulação de atores; Triangulação de espaços e tempos; Autoavaliação; e Coavaliação.

Além desses recursos, concordo com Moraes (2014) quando ela desenvolve sua argumentação, elucidando que a prova também pode ser um instrumento formativo de avaliação, desde que ela esteja a favor das aprendizagens. Para que isso aconteça, é preciso que o avaliador estabeleça previamente os critérios de avaliação a serem também apresentados com antecedência aos estudantes. As questões da prova precisam corresponder ao que tem sido ensinado e estudado; ser bem redigidas; incitar o desenvolvimento do raciocínio crítico, reflexivo, lógico e argumentativo. E, por fim, para que a regulação das aprendizagens realmente aconteça, é imperioso que a correção das respostas se processe de tal maneira a propiciar um *feedback* que leve os aprendizes a perceberem o erro como o informante do que é preciso ajustar para que o aprendizado aconteça (MORAES, 2014).

Considero que todos esses recursos formativos de avaliação podem fazer parte de uma proposta complexo-transdisciplinar de ensino e aprendizagem desde que o professor que deles se instrumentalize se pautar pelo rigor, pela abertura e pela coerência ontológicas, epistemológicas e metodológicas (MORIN, 2005c). Isso significa que ensino e avaliação devem, ambos, caminhar no mesmo sentido, pois não há coerência quando se ensina transdisciplinarmente, mas se avalia tradicionalmente, como também não há coerência quando se ensina disciplinarmente e se avalia formativamente.

Apesar de os primeiros estudos que embasam o paradigma formativo de avaliação datarem da década de 1980, ainda há poucos reflexos dessa proposta avaliativa nos ambientes educacionais. No âmbito da formação de professores, a temática *avaliação da aprendizagem* ainda não é priorizada, visto que, geralmente, o que acontece é a reserva de uma disciplina para se tratar da evolução da teoria da avaliação, sendo ela tratada de maneira fragmentada como tantas outras temáticas importantes da formação docente, conforme elucidada Libâneo (2012). O currículo dos cursos de formação de professores ainda é muito fragmentado e reflete, quase sempre, as especialidades dos professores que compõem o conjunto de formadores.

Já não há mais espaço nos currículos de formação de professores para disciplinas especializadas, pois, o que parece é que, à medida em que surge uma teoria ou uma ciência nova, ela deve transformar-se em uma disciplina da grade curricular dos cursos de formação de professores. No que concerne aos cursos de Letras, ao se consultar os currículos mais atuais, serão encontradas as novidades mais recentes dos estudos linguísticos, tais como Letramentos,

Sociolinguística, Tecnologias e Ensino de Línguas. A presença dessas disciplinas demonstra uma preocupação com a necessidade de atualização, contudo, quase sempre, não há uma preocupação com a religação dessas disciplinas e não há espaços de diálogo entre esses conhecimentos. Isto é, ainda se formam professores pela lógica tradicional que é, em essência, reducionista e simplificadora e que não corrobora para pensar o que é complexo, a fim de permitir a religação e a multidimensionalização.

Nos cursos de Letras e de outras licenciaturas, geralmente, há os vários departamentos que agrupam os professores com formações nas mesmas áreas e especialidades. No entanto, esses departamentos se mostram como *gaiolas* fechadas que dificultam o diálogo entre os *pássaros*. Como se fosse impossível qualquer tipo de diálogo entre professores que estão formando outros professores. O que está refletido na existência da grande quantidade de disciplinas que não conversam entre si, pois que o diálogo também é inexistente entre os sujeitos professores. Desse modo, nesses ambientes, a formação se passa como se o mundo fosse recortado em várias realidades - disciplinas - que não tem conexão. Em cada aula, o estudante necessita de entrar em uma realidade diferente e tem, por isso, dificuldades de (re)ligar os conhecimentos.

Um exemplo disso é a defesa de muitos a favor da separação entre os cursos de Linguística e cursos de Licenciatura em Letras. Defesa essa que, muitas vezes, é de professores que, apesar de serem licenciados e de postularem uma vaga para um curso de formação de professores, têm dificuldades de contemplar os saberes necessários para a docência. Dificuldades que se justificam, pois, como constatado por meio de minha experiência formativa, os cursos de Licenciatura, em geral, deixam, apenas para os últimos períodos, as disciplinas com foco na prática docente, que são abordadas, muitas vezes, em uma perspectiva fragmentadora. Seus currículos são ricamente preenchidos de disciplinas cujas teorias se desconectam da prática e deixam um grande vazio de *práxis*, de vida, de experiências que, por elas mesmas, suscitariam as teorias necessárias para responder às dúvidas que surgiriam mediante a experimentação real da docência.

Com base nessas constatações, acredito que a avaliação não deveria ser uma disciplina isolada dentro de um currículo de formação de professores, o que também não deve acontecer com várias outras áreas do conhecimento. A discussão e a prática crítico-reflexiva sobre avaliação devem permear todo um curso de formação de professores. Por isso, a minha defesa (ALMEIDA, 2015) da necessidade de formar o professor para aprender a ensinar e a avaliar a aprendizagem de línguas sob uma perspectiva complexo-transdisciplinar, a fim de que não se

perpetuem as práticas tradicionais de ensino e de avaliação que fragmentam, unidimensionalizam e reduzem.

Avaliar tradicionalmente o conhecimento disciplinar significa considerar a memorização de informações para responder perguntas descontextualizadas, significa valorar apenas os acertos e desconsiderar os erros e tentativas de acerto. Significa também valorizar apenas as respostas certas e descartar as perguntas feitas para o processo de construção de conhecimento. O que vale é, pois, ouvir explicações e tomar notas, memorizar regras desconectadas da vida real e reproduzi-las em provas nas quais há apenas respostas certas ou erradas. Dessa forma, é evidente que o ensino e a avaliação tradicional e disciplinar violentam as subjetividades, ao privar o sujeito da compreensão da multidimensionalidade humana e da complexidade inerente à construção de conhecimentos e ao viver.

No que tange a LA e avaliação da aprendizagem, Neves (2004), Cunha (2006) e Felice (2011a), ao discorrerem sobre avaliação, defendem a avaliação formativa, aquela que trabalha com métodos avaliativos que permitem a regulação da aprendizagem e o avaliar para aprender. Assim sendo, pode-se afirmar que a LA tem acompanhado os estudos em avaliação da aprendizagem, uma vez que seus pesquisadores trabalham a favor de uma avaliação que favoreça a aprendizagem, adequando-se à avaliação formativa que, de acordo com Felice (2011a, p. 6), “[...] pode ser definida pelas avaliações interativas frequentes dos progressos e das construções de conhecimento dos estudantes, a fim de identificar suas necessidades e, conseqüentemente, ajustar o ensino”.

A avaliação é ponto-chave em um projeto de ensino complexo e transdisciplinar, pois é preciso problematizar o sistema de avaliação posto, que ratifica o paradigma da fragmentação, ao qual a maioria dos professores em formação da contemporaneidade foram expostos, caso contrário, corre-se o risco de que esses futuros ou já professores caiam na automatização e repitam as fórmulas tradicionais de avaliação, tendo em vista que também não foram expostos a maneiras diferentes de avaliar.

Segundo Moraes (2015), a avaliação em uma perspectiva complexa e transdisciplinar deve envolver múltiplas técnicas para que elas possam abranger as diversas dimensões humanas para além do cognitivo que é geralmente priorizado pela avaliação tradicional:

É preciso haver uma avaliação que privilegie as diferentes linguagens, os distintos espaços, tempos, relações, vivências, experiências, valores, a qual esteja atenta aos diferentes elementos estruturantes dos métodos didáticos utilizados. E isso significa que se deve avaliar não somente a aprendizagem do aluno, mas também a do professor, o clima da sala de aula, o ambiente criado, as condições de ensino e aprendizagem oferecidas. (MORAES, 2015, p. 117).

Assim sendo, a avaliação na perspectiva transdisciplinar será sempre a favor das aprendizagens, mas de aprendizagens transformadoras, significativas, contextualizadas e conectadas com a vida dos estudantes. Ela pode fazer uso dos instrumentos e ferramentas sugeridos pelo paradigma formativo de avaliação, todavia, recursos avaliativos outros podem ser criados pelos docentes a partir de suas vivências *auto-heteroecoformativas*. Além disso, instrumentos avaliativos complexos-transdisciplinares poderão, igualmente, ser elaborados com os estudantes, de maneira que eles possam percorrer juntos por caminhos recursivos e autopoéticos de retorno às suas próprias ações de ensino e de aprendizagem.

Após discutir sobre os possíveis horizontes para uma avaliação complexa-transdisciplinar, na seção que segue, discorro sobre o lugar da criatividade na formação e prática docente sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.⁹

1.3.3 Criatividade na formação e na prática docente

Educação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador.
Saturnino de la Torre

Há uma extensa bibliografia que intenta compreender o pensamento criativo em diversas áreas como as Artes, o Marketing, a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia. É possível encontrar trabalhos sobre a temática realizados por pesquisadores de universidades em diversos países. Na *The State University of New York*, nos Estados Unidos, há o Centro Internacional para estudos em Criatividade que oferece cursos de Graduação e Mestrado sobre a criatividade. Os professores desse centro têm desenvolvido estudos relevantes a fim de integrar o pensamento criativo ao ambiente escolar, empresarial e do lar. Além de livros e artigos publicados, conduzem também um *Mooc* na plataforma *Coursera* intitulado *Ignite Your Everyday Creativity*.

Na Espanha, a *Asociación para la Creatividad* (ASOCREA), criada em 1999, reúne profissionais de várias áreas do conhecimento que têm interesse no estudo do desenvolvimento da criatividade. A associação tem realizado, desde 2001, o Congresso Internacional em

⁹ Autopoiese ou autopoiesis (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

Criatividade que está já em sua sétima edição, que aconteceu em 2019, em Barcelona, Espanha. A ASOCREA também é mantenedora da revista *Criatividade e Sociedade*. Com dezoito números publicados, a revista aborda temáticas de várias áreas, todas elas relacionadas à criatividade.

No Brasil, há, igualmente, núcleos que têm pesquisado a criatividade. Na Universidade de Brasília, destaco em especial os trabalhos de Alencar (2011; 2015; 2016; 2017). A pesquisadora realizou diversos trabalhos que buscaram investigar a criatividade em ambientes educacionais. Na PUC de Brasília, destaco os trabalhos de Moraes (2015), Ribeiro e Moraes (2014) e Moraes e Suanno (2014), que inter-relacionam criatividade, Educação, complexidade e transdisciplinaridade.

Piaget, pesquisador que cunhou o termo transdisciplinaridade, também se dedicou ao estudo da criatividade. Em conferência realizada em 1972, no simpósio *Creativity: Moving Force of Society*, na *Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland*, Piaget discorre sobre a origem do processo criativo. Para ele, a sua origem é carregada de mistério, pois é visível a existência de indivíduos mais criativos que outros, contudo, não se trata apenas de genialidade, já que a criatividade se encontra potencialmente presente em todos nós.

Com base no desenvolvimento de suas ideias a respeito da origem da criatividade, Piaget (2001) apresenta três condições para a efetivação do processo de criação: 1) trabalhar sozinho e suspeitar de influências exteriores; 2) ler trabalhos em diferentes áreas do conhecimento; 3) ter um adversário, ou seja, contraditores com ideias diferentes das suas a fim de propiciar contrastes com suas próprias ideias. Para a compreensão do processo criativo, Piaget ressalta a importância do estudo da psicologia da inteligência, isso porque o desenvolvimento da criatividade se efetiva em um processo de criação contínua, com o aparecimento de estruturas novas. A construção da inteligência é feita a partir do enriquecimento do que lhe é externo, adicionando-se algo a ele, em um processo de abstração reflexiva. Dessa maneira, em cada momento de criação há uma abstração reflexiva do que foi realizado em um estágio anterior.

Interessante notar que Piaget, além de pensar a transdisciplinaridade, já que foi o primeiro a apresentar a noção de transdisciplinaridade como etapa superior aos estudos interdisciplinares, também tinha como foco de suas pesquisas a compreensão do processo criativo. O que é justificável quando ele coloca como condição para a efetivação do processo de criação, a necessidade de ler trabalhos em diferentes áreas do conhecimento. Depreende-se que, para ele, limitar-se às fronteiras de uma única disciplina não possibilitará ao indivíduo navegar pelas diversas visões de mundo e, conseqüentemente, limita a mente criadora no desenvolvimento de *insights* e ideias que contemplem suas necessidades de criação. Faz-se

imprescindível, portanto, percorrer pelas várias áreas do conhecimento em um caminho inter/transdisciplinar, o que facilitará o processo criativo.

A vida e obra de Piaget é prova incontestável desse processo criativo, o pesquisador navegou pelas variadas áreas do conhecimento, o que resultou em uma extensa contribuição em vários domínios, como o da Educação e o da Psicologia.

O criar está diretamente relacionado com o *aprender a fazer*, um dos pilares para a Educação do futuro apresentados por Delors (1998). Ademais, a criatividade também aparece como um dos 4Cs em um estudo realizado entre 2002 e 2004 pela Associação Americana de Educação, que objetivou discriminar as competências a serem desenvolvidas na escola a fim de se formar cidadãos preparados para uma sociedade global. São eles os 4Cs: Criatividade, Colaboração, Comunicação e Criticidade.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também dá destaque à criatividade em um relatório apresentando, em 2019, como resultado de um projeto colaborativo realizado com onze países sobre “Desenvolvimento e Avaliação de Competências de Criatividade e Pensamento Crítico em Educação”. Nesse estudo, consideram a criatividade como uma das competências que devem ser foco de desenvolvimento nos planos de aula de educadores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a ela se somando do mesmo modo o pensamento crítico.

Como há de se notar, atualmente, existe uma grande preocupação de vários organismos mundiais para que a criatividade tenha lugar na escola, especialmente, na Educação Básica. Contudo, é preciso levar em conta qual a lente paradigmática que sustenta essas concepções de criatividade e, igualmente, como que se concebe o sujeito e sua relação com o fazer criativo.

No escopo da complexidade e da transdisciplinaridade, concordo com Ribeiro e Moraes (2014) quando elas argumentam que é imprescindível que se conceba e trabalhe com a criatividade tendo como lentes a perspectiva complexa e transdisciplinar. Segundo elas, os estudos em torno da criatividade, durante mais de um século, estiveram presos em *gaiolas* epistemológicas, sobretudo, psicológicas e pedagógicas. Ao fazerem uma meticulosa análise da literatura científica em torno da investigação sobre a criatividade, apontam que as pesquisas podem ser classificadas em quatro perspectivas: (1) ênfase na pessoa criativa, (2) ênfase nos processos mentais envolvidos, (3) ênfase na influência do ambiente e dos aspectos socioculturais sobre o ato criativo e (4) ênfase no produto criativo pautado em alguns critérios, como originalidade, fluidez, utilidade e flexibilidade.

Essas quatro perspectivas, de acordo com as autoras, quase sempre se guiam por uma visão fragmentada do ser e da realidade, o que faz valorizar certos aspectos em detrimento de

outros, e apresentar uma definição, sobretudo, cognitiva de criatividade como resolução de problemas. Essas mesmas perspectivas têm como principal foco compreender o papel do sujeito ao criar, cujas ações devem ser apreendidas e descritas para que se tracem, de maneira isolada, as etapas e características do processo criativo.

A partir dessa constatação, as autoras, com base, principalmente, nos estudos de Csikszentimihalyi e de Torre¹⁰, propõem uma abordagem de criatividade que elas nomeiam de criatividade de natureza ecossistêmica. A palavra ecossistêmica reúne o ecológico e o sistêmico. Seu teor sistêmico é compreendido a partir da teoria da complexidade e seus operadores, sobretudo o operador sistêmico-organizacional que nos chama para a necessária relação entre o todo e suas partes e essas com o todo, já que o todo é maior e menor que a soma de suas partes. Há uma inter-relação inerente a todos os elementos que por estarem em um sistema vivo de interações, resultam em características novas que são geradas a partir dessa inter-relação. O termo ecológico se ancora no conceito de Ecologia, ciência que estuda as inter-relações dos seres vivos e desses com o meio orgânico e inorgânico.

A escolha de Csikszentimihalyi e de Torre se dá pela a postura sistêmica, complexa e transdisciplinar que esses autores têm ao olhar para a criatividade. Desse modo, após um extenso trabalho de apresentação e de discussão em torno dos mais variados conceitos de criatividade, que, em sua maioria, dão ênfase a características utilitaristas e materialistas, as autoras fazem um contraponto entre os contributos de Csikszentimihalyi e de Torre, mediante meticulosa análise do que eles apresentaram em torno da criatividade. Todavia, assinalam que não devem ser considerados como modelos rígidos ou como técnicas linearmente estruturadas.

Csikszentimihalyi ficou conhecido por descrever o estado de fluxo que se caracteriza como uma experiência ótima em que o indivíduo se sente motivado a criar. De acordo com Ribeiro e Moraes (2014), ao conceber sua visão de criatividade, ele condena a fragmentação e compara o estudo da criatividade que tem como foco apenas o indivíduo, à tentativa de compreensão de como uma macieira produz frutos focalizando apenas a árvore e deixando de lado tudo o que lhe é contextual, como o sol e o solo que lhe possibilitam viver. Desse modo, segundo Ribeiro e Moraes (2014), para Csikszentimihalyi:

[...] as pessoas criativas não se distinguem por um conjunto de qualidades fixas e linearmente estabelecidas agindo de forma isolada, isto é, sem o movimento de interação mútua (retroativo e recursivo) que deve ocorrer entre elas próprias e os elementos de seu meio. No entanto, essas pessoas se autoajustam e mobilizam suas qualidades essenciais conforme a ocasião, sendo capazes de

¹⁰ Para o acesso às várias referências de Csikszentimihalyi e Torre consultadas pelas autoras, sugiro acessar o livro disponibilizado gratuitamente no link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232081>.

operar de modos distintos, de acordo com o contexto (autoeco-organização). (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 189).

Torre, indo no mesmo sentido, concebe a criatividade sob uma ótica sistêmica considerando-a como viva, dinâmica e não apenas como criação de produtos inovadores ou úteis. Por isso, para além de sua definição, ele entende que é necessário compreendê-la em sua fenomenologia que envolve a *pessoa*, o *processo*, o *ambiente* e o *produto*.

Para que a criatividade de natureza ecossistêmica se manifeste, Ribeiro e Moraes (2014) defendem o propiciamento de cenários em que o sujeito criador se sinta livre para expressar e desenvolver autonomamente seu potencial criativo. Entre os aspectos apontados pelas autoras, que convergem para uma proposta de criatividade de natureza ecossistêmica formulados a partir da leitura de Csikszentmihalyi e de Torre, destaco alguns:

- a criatividade como a manifestação de um fenômeno que se dá nos sistemas sociais e não somente nos indivíduos, por isso pressupõe a interação entre o potencial individual e seu contexto sociocultural, de modos distintos;
- é compreendida como um processo sistêmico, portanto, não resulta de um produto individual, o que traduz uma visão mais abrangente e democratizada dos processos e da construção de cenários geradores da expressão criativa;
- mais importante que identificar a pessoa ou o produto criativo é fomentar e propiciar liberdade para que se desenvolvam, espontaneamente, os processos de criação;
- a criatividade não está circunscrita ao potencial do indivíduo e nem a ele se restringe, mas resulta de um processo de coautoria entre seres vivos e elementos do ambiente, que, juntos, compõem um sistema, refletindo a relação do elemento com o todo que por ele é constituído;
- as pessoas criativas não se distinguem por um conjunto de traços fixos e linearmente estabelecidos, mas, antes de tudo, por terem uma personalidade complexa que pressupõe um perfil criativo, pois expressa a totalidade dos recursos e das características que estão potencialmente presentes em um repertório humano, integrando-se e se autoestimulando numa tensão dialógica. (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 257).

Como se pode notar, trata-se de evitar a fragmentação para abarcar a criatividade como um fenômeno complexo e transdisciplinar, vivo e dinâmico, que não pode ser enquadrado apenas por descrições que focalizam apenas um dos aspectos do processo de criação. Recordando as palavras de Nicolescu (2001), ao se criar em uma perspectiva transdisciplinar, haverá sempre uma correspondência entre o que é externo e o que é interno, entre o homem exterior e homem interior, se assim não o for, criar será sinônimo de sofrimento e de dor.

O mesmo autor, ao retomar as aprendizagens para o século XXI, lembra-nos que o *aprender a fazer* também é aprender a criar, a exercer a criatividade, não no sentido técnico de produzir, como acontece nas grandes indústrias, todavia no sentido do encontro do ser humano

com as suas potencialidades criadoras, a fim de reconhecê-las e desenvolvê-las de acordo com suas predisposições e motivações interiores.

Ao se estruturar um ambiente educacional que é *auto-heteroecorganizado* transdisciplinarmente, haverá nesse ambiente o propiciamento natural para a expressão da criatividade, pois ações são tomadas visando à conexão do mundo externo do objeto com o mundo interno do sujeito, relembrando-lhe de sua vivacidade e complexidade que são regidas por uma lógica que permitirá sempre a manifestação de terceiras possibilidades, a coexistência de contrários, a emergência, a recursividade, a dialogicidade, a retroação, a autoecoorganização e tantas outras características que o conduzirão, conseqüentemente, à partilha e ao deslumbramento criativo.

Nesse sentido, a associação entre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade pode e deve ter lugar em ambientes educacionais, já que, por serem expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar,

[...] as atividades criativas [...] propiciam uma experiência de inteireza, de plenitude, algo em que o sujeito está envolvido por inteiro em sua multidimensionalidade e que exige certa flexibilidade estrutural de pensamento, de ação, de fluência cognitiva, espiritual, psicológica (MORAES, 2015, p. 171-172).

Com base nisso, a criatividade é igualmente elemento essencial em uma escola transdisciplinar, já que o indivíduo que desenvolve e manifesta o seu potencial criativo conseguiu compreender que é *pássaro* e que não necessita reduzir a sua vida aos limites de *gaiolas* disciplinares. Apreendeu que interfere diretamente na realidade dos objetos, sejam eles linguísticos, artísticos, culturais, científicos e que pode modificá-los, quando provido das informações necessárias que lhe permitem conhecer as diferentes zonas de realidade e, conseqüentemente, a acessar diferentes zonas de percepção consciencial.

Com base nisso, não faz sentido conceber a atividade criadora a partir de lentes simplistas, como também não faz sentido ensinar com lentes complexas e transdisciplinares e avaliar tradicionalmente. Ensino, avaliação e criação devem ser concebidos a partir de uma outra lógica, a da complexidade e a da transdisciplinaridade. E para que a criatividade tenha lugar nos ambientes educacionais, o professor, além de trabalhar o ensino e a avaliação sob o ponto de vista complexo e transdisciplinar, deverá oportunizar diversas situações e espaços de formação em que haja liberdade para que o ser vá ao encontro do seu fazer, do seu conviver, do seu aprender e do seu ser, criando possibilidades novas de interação e de criação.

Para Rollo May (1982), a criatividade se manifesta no ato de *encontro* e deve ser a partir dele compreendida, pois ele é o seu centro. E o encontro se dá na própria dinâmica da vida em que subjetividade e objetividade estão intrinsicamente conectados:

A perda dessa criatividade original e livre do espírito acarretará a perda da criatividade científica. Os próprios cientistas, especialmente os físicos, nos ensinam que a criatividade na ciência está ligada à liberdade do ser humano de criar, no sentido puro e livre de criação. (MAY, 1982, p. 57).

Desse modo, para o mesmo autor, para que essa criatividade original se materialize, ela depende da intensidade do encontro (MAY, 1982). O que nos faz refletir a respeito de quais tipos de encontro estamos fazendo acontecer em nossas salas de aula, em que, muitas vezes, não há fluxo comunicacional, não há abertura para se expressar usando diversas linguagens, não há liberdade para que o ser se manifeste em sua integralidade e, conseqüentemente, conectando consigo mesmo, possa oferecer ao mundo externo as suas criações.

Essa liberdade deve ser vivida tanto pelo docente como pelo discente. O docente, ao conectar-se consigo mesmo, se reconhece como *pássaro* livre e consegue voar pelas diversas percepções e realidades de seu *ninho* e de seu mundo. Apesar de suas reconhecidas limitações, tem a coragem de criar, de fazer novas pontes aéreas, de acessar espaços de percepção e de realidade ainda não explorados, de ultrapassar limites internos e externos. Em assim o fazendo, inserir-se-á em um processo de *auto-heteroecoformação* em que seus estudantes também se sentirão à vontade para, se quiserem, tecer novos *ninhos* e encetar novos voos, manifestando suas vontades e forças criativas em uma sinergia de acolhimento de sua integralidade e de suas necessidades de formação, de questionamentos, de expressão e de criação.

Por isso, a necessidade de que o professor desenvolva uma escuta sensível (BARBIER, 1994; 1998) que saiba, primeiramente, reconhecer o direito de todos terem os seus lugares de fala. Mesmo em uma sala com mais de 30 estudantes, é preciso proporcionar lugares onde todos possam expressar-se utilizando as linguagens que mais lhe são íntimas. Lugares que podem, por exemplo, estender-se para além da sala de aula física, como as salas virtuais, em que estudantes e professor podem compartilhar suas reflexões, seus portfólios, seus diários de aprendizagem, suas criações. Lugares em que a escuta seja sensível e a palavra possa manifestar-se como *práxis* (ação e reflexão), isto é, em uma relação dialógica que seja compreendida como uma ação libertadora em busca de uma consciência crítica por ambas as partes.

O diálogo é proporcionado pela escuta sensível, é lugar de encontro do ser consigo mesmo, do ser com o outro e do ser com o mundo. Por meio dele, não há hierarquização,

professor e estudantes estão no mesmo lugar em que se encontram e se nutrem “[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica” (FREIRE, 2003, p. 115). Diria que, além de comunicar, ele traz consigo uma força, a força do encontro e a força da criação.

Tendo discorrido sobre a complexidade, a transdisciplinaridade, a LA, a formação e prática docente, os direcionamentos para um ensino e avaliação complexo-transdisciplinar e sobre a criatividade, finalizo, aqui, a parte em que busquei, ao sair da minha *gaiola*, voar por diversas áreas do conhecimento de modo a poder acessar realidades outras e descobrir como eu poderia tecê-las, integrá-las em uma prática pedagógica de ensino de línguas e de formação de professores. No capítulo que se segue, apresento a metodologia que guiou a descrição e a interpretação da experiência docente em uma disciplina de um curso de formação de professores de línguas.

CAPÍTULO 2 O PÁSSARO BUSCA MAIS RECURSOS PARA TECER UM NINHO

O *pássaro* que sai da *gaiola* onde esteve por muito tempo, além de (re)aprender a voar, precisa (re)aprender a tecer seu *ninho*. O *ninho* é lugar de segurança, de alimento, de criação, de liberdade, mas também lugar de retorno, de descanso, de diálogo, de trocas afetivas e energéticas. Ele é tecido por forças instintivas que delimitam esse espaço, sua matéria-prima e suas formas. É construído, geralmente, pelo entrelaçamento de galhos que são moldados pelo bico e pelo corpo do *pássaro*.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) foi uma das árvores em que eu busquei os mais robustos galhos que pudessem sustentar o *ninho* que eu começava a tecer. Os galhos desta árvore metodológica estruturaram e coordenaram o registro da experiência por meio de textos, a sua descrição e a sua interpretação. Assim sendo, neste capítulo, discorro, inicialmente, sobre a natureza e a razão da escolha da metodologia que guiou a descrição e a interpretação do fenômeno sob investigação: *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva de quem o vivenciou. Em sequência, caracterizo o contexto de ação em que experiência foi vivida, descrevo os participantes da pesquisa e, na última seção deste capítulo, discorro sobre os instrumentos e procedimentos de geração dos textos de registro da experiência.

2.1 A abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa

Escolher a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa como metodologia de pesquisa para descrição e interpretação da experiência alvo desta investigação, significa olhar para o objeto de estudo com olhos que buscam ir além do fenômeno aparente para construir sentidos outros. Significa descrever e interpretar experiências tendo como ponto de partida a impossibilidade de afastar os sujeitos, investigador ou investigado, de seus contextos, de seus objetos de estudo, de suas historicidades e suas subjetividades.

Proposta por Freire (2007; 2010; 2012; 2017), a partir de van Manen (1990), a referida abordagem configura-se como uma metodologia qualitativa de pesquisa que articula duas correntes filosóficas, quais sejam: a hermenêutica e a fenomenologia; de tal forma que ambas as perspectivas, a descrição fenomenológica e a interpretação hermenêutica, venham estar presentes de maneira simétrica no trabalho com as experiências vividas investigadas.

Segundo Freire (2017, p. 176), o percurso investigativo traçado sob a orientação da AHFC delineia-se de maneira a permitir que o pesquisador contemple e até mesmo vá além do que algumas abordagens qualitativas de pesquisa propõem, como o estudo de caso, a pesquisa contrastiva com grupo de controle, a pesquisa interpretativista e a pesquisa-ação, uma vez que integra recursos dessas abordagens qualitativas que são somados aos recursos das vertentes hermenêutica e fenomenológica.

Ao estabelecer-se uma pergunta de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, não se espera encontrar uma “verdade” categórica, como “sim” ou “não”, como também não há hipóteses pré-estabelecidas, o que é próprio de qualquer processo interpretativo. De acordo com Hermann (2002), na interpretação hermenêutica, é necessário ter a clareza de que não se sabe o que pode ser encontrado como resposta:

Para que a pergunta seja possível, é necessário reconhecer que não se sabe. Destaca-se, desse modo, a importância da pergunta como uma abertura que não fixa as respostas; ao contrário, como uma pergunta que consiste em “deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta”. A pergunta que não consente essa abertura é uma pergunta aparente, como ocorre, muitas vezes, no processo pedagógico e retórico. (HERMANN, 2002, p. 57).

Como adverte o mesmo autor (HERMANN, 2002, p. 15), a hermenêutica “[...] reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo”. O que nos leva a considerar uma amplitude de fatores que fazem emergir sentidos que nascem da busca pelas essências interpretativas dos fenômenos observados e/ou experienciados.

A fenomenologia, por sua vez, propõe-se, por meio do processo de registro e de descrição, desvelar as essências da experiência humana assim como elas se apresentam. Experiências que, segundo van Manen (1990), devem ser textualizadas:

A experiência vivida é o ponto de partida e o ponto final de pesquisa fenomenológica. O objetivo da fenomenologia é transformar a experiência vivida em uma expressão textual de sua essência - de tal forma que o efeito do texto é, ao mesmo tempo, um revivência reflexiva e uma apropriação reflexiva de algo significativo: uma noção pela qual um leitor é fortemente animado pela sua própria experiência vivida. (VAN MANEN, 1990, p. 36).¹¹

¹¹ Tradução livre da autora para: Lived experience is the starting point and end point of phenomenological research. The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence - in such a way the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflexive appropriation of something meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience” (p. 36).

A compressão de Freire (2012) sobre a fenomenologia, tem como embasamento Husserl (1970), Schultz e Luckmann (1973) e van Manen (1990), assim sendo, para ela, a perspectiva fenomenológica:

[...] contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, percebe, intuitivamente interpreta e a ele se refere. A fenomenologia, portanto, procura um entendimento mais profundo das experiências cotidianas, preocupando-se com a forma como são imediatamente percebidas, ao invés de defini-las e/ou categorizá-las previamente. (FREIRE, 2012b, p. 185).

Compreende-se que ambas as vertentes se complementam, pois a hermenêutica é de cunho interpretativo, e a fenomenologia é de cunho descritivo. Todavia, ao se descrever um fenômeno da experiência humana, “[...] não se limita à enumeração dos fenômenos, como o Positivismo, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno” (MASINI, 2010, p. 69).

Como apontado, a proposição de Freire se ampara nos autores citados, têm aí suas bases, contudo, traz alguns aspectos particulares que advêm, igualmente, de sua releitura de obras de Paul Ricoeur e Hans Gadamer sobre hermenêutica e fenomenologia. Segundo ela,

[...] uma investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que ele é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível [...] Essa postura, associada ao fato de que a abordagem hermenêutico-fenomenológica investiga o mundo “como ele é” (van Manen, 1990, p. 18), permitem que se defina como objetivo de pesquisa a descrição e a interpretação de uma ou mais manifestações de um dado fenômeno, procurando, por meio da textualização de experiências de quem o vivencia, identificar os *temas* que o estruturam, ou seja, os *construtos* que compõem a essência de um fenômeno da experiência humana e que, portanto, lhe conferem identidade. (FREIRE, 2012b, p. 189).

Apesar das particularidades da proposta de Freire, o seu percurso de análise interpretativa dos textos ainda se pauta pelo que estabeleceu van Manen (1990) e é constituído de três etapas processuais, quais sejam: (1) *textualização*; (2) *tematização* e (3). *ciclo de validação*. Na primeira etapa, a *textualização*, é necessário que as experiências do fenômeno a ser interpretado sejam transformadas em textos escritos, isso porque esses textos deverão ser lidos e relidos muitas vezes nas etapas seguintes. Essa etapa consiste, pois, na transcrição literal dos textos produzidos.

O segundo processo, o da *tematização*, é o momento no qual todos os textos produzidos serão interpretados e reinterpretados repetidas vezes, a fim de que os sentidos sejam construídos

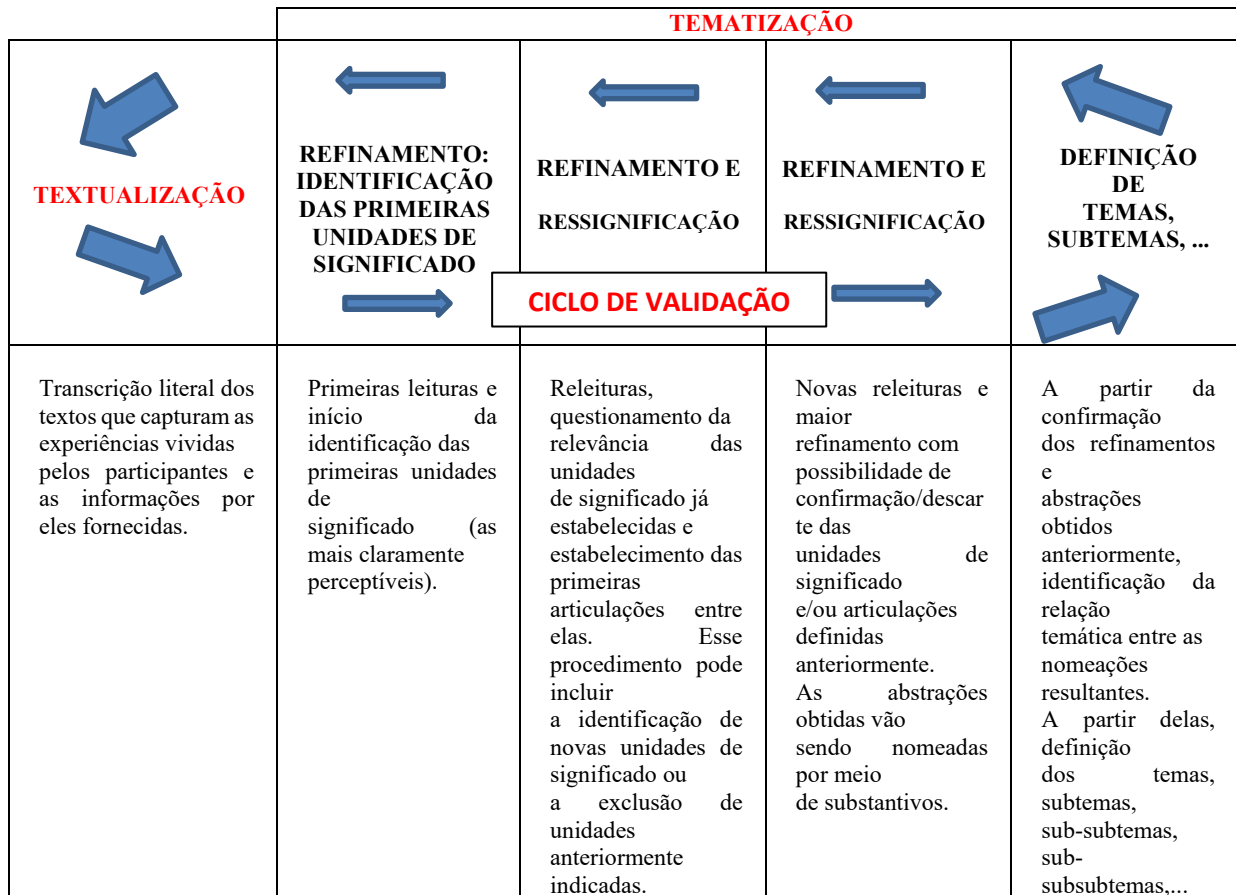
e que, subjacentes a eles, emergem os temas que representam a essência dos fenômenos vividos e textualizados. Por fim, há a última etapa, *o ciclo de validação*. Como o nome já diz, trata-se de um processo cíclico no qual os temas são revisitados e recontrastados repetidas vezes com os textos. São movimentos de ir-e-vir realizados com a finalidade de refinar os temas, descartar ou abonar alguns e identificar, se necessário, outros temas.

No processo de tematização, há também outro fator que distingue as propostas, pois além da *identificação de unidades de significado*, há a realização de mais dois procedimentos nomeados de *refinamento* e de *ressignificação*, como esclarece Freire (2012):

A partir da identificação das primeiras unidades de significado (inicialmente, as mais claramente perceptíveis), começamos a desenvolver um procedimento que nomeio de *refinamento* (Freire, 2006, 2007), o qual possibilita que as unidades identificadas possam ser cruzadas, confrontadas, confirmadas ou descartadas e que novas unidades possam ser reconhecidas e submetidas ao mesmo procedimento de verificação. O refinamento se associa ao que denomino *ressignificação* (Freire, 2006, 2007), movimento que coloca as unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que interpretações iniciais sejam, além de confirmadas, reformuladas ou descartadas, gradualmente substituídas por nomeações mais pontuais, expressas por *substantivos*. (FREIRE, 2012, p. 192).

Esses *substantivos* que surgem pela realização dos procedimentos temáticos, buscam dar nomes ao que se interpreta, são frutos de um ciclo intenso de garimpo dos textos lidos e relidos na busca de uma possível aproximação da essência dos significados do fenômeno sob análise. Todas essas etapas metodológicas podem ser visualizadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 Rotinas de organização, interpretação e validação.



Fonte: (FREIRE, 2010, p. 25).

Uma outra modificação da proposta original *van manéana* é a nomeação hifenizada, pois, originalmente, ambos os nomes apareciam sem a marca de hífen. Como já anteriormente mencionado, essa escolha, de acordo com Freire (2017), foi feita para que ambas as correntes filosóficas tivessem pesos idênticos em suas análises, o que não acontece na proposta seminal de van Manen, pois ela tende a evidenciar as marcas fenomenológicas em detrimento das que sejam hermenêuticas.

Freire (2017) assinala que a metodologia está sempre em processo contínuo de construção, haja vista que as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/ CNPq) da PUCSP (ARAÚJO, 2015; BATISTA, 2012; COELHO, 2011; FREIRE, 1998; REZENDE, 2010; SIMONE, 2014; entre outras), têm trazido contribuições para o desenvolvimento da abordagem.

Tem sido uma prática dos trabalhos do GPeAHFC, o uso de imagens e de gráficos para representar os temas do fenômeno (ALVARELI, 2012; ARAÚJO, 2015; BURIAN, 2018; SILVA, 2019, entre outros). Essas representações imagéticas proporcionam uma visualização

das conexões entre as temáticas encontradas por meio dos procedimentos de interpretação adotados.

Além das representações imagéticas, também tem sido comum, nas pesquisas do GPeAHFC (BATISTA, 2012; COELHO, 2011; MELO, 2017, entre outros), a escolha de uma metáfora que venha ilustrar as essências advinda do processo investigativo. Essa escolha de representação pode colaborar para que as imagens evocadas pela metáfora digam o que textos apenas prosaicos não conseguem expressar. Isso porque a metáfora carrega consigo a arte de atribuir significados, traz a poesia dos textos literários, conecta sentidos às vezes não percebidos apenas com os recursos descritivos e interpretativos.

Metaforizar essências corrobora com a defesa de van Manen (1990), quando ele afirma que a pesquisa fenomenológica é uma atividade poética:

Portanto, a fenomenologia, não diferente da poesia, é um projeto de poetização; na tentativa de expressar uma fala sugestiva e evocativa, uma narração primal, em que pretendemos envolver a voz num canto original do mundo. [...] Devemos envolver a linguagem em um encantamento ou poesia primitiva que remonte ao silêncio de onde emanam as palavras. O que devemos fazer é descobrir o que está no núcleo ontológico de nosso ser. Assim, nas palavras, ou talvez melhor, apesar das palavras, encontramos 'memórias' que paradoxalmente nunca pensamos ou sentimos antes. (VAN MANEN, 1990, p. 13).¹²

As representações metafóricas invocam o que a poesia e as artes em geral possibilitam. São representações imagéticas que permitem uma contextualização que transcende a linearidade textual e abarcam sentidos outros que se unem e decodificam mensagens em uma linguagem que vai além da linguagem prosaica.

Como já mencionado, no que tange à presente investigação, a metáfora escolhida foi a que envolve, sobretudo, o *pássaro* e a *gaiola*. Ela não estava clara no início da pesquisa, foi-se materializando paulatinamente e tomando formas à medida que eu textualizava, lia, relia e interpretava os textos descritivos das experiências. Desse modo, foi pensada e repensada para que eu enxergasse com clareza e verossimilhança os sentidos fenomenológicos e hermenêuticos das vivências e seus resultados em minha vida e na vida dos sujeitos que participaram da investigação.

¹² Tradução livre da autora para: So phenomenology, not unlike poetry, is a poetizing project; it tries an incantative, evocative speaking, a primal telling, where we aim to involve the voice in a n original singing of the world. [...] We must engage language in a primal incantation or poetizing which hearkens back to the silence from which the words emanate. What we must do is discover what lies at the ontological core of our being. So that in the words, or perhaps better, *in spite of* the words, we find "memories" that paradoxically we never thought or felt before.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da AHFC, Freire (2017) aponta para a proximidade entre a complexidade e a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Segundo ela, o pensamento complexo e seus princípios norteadores dialogam com esta metodologia de pesquisa. Características como circularidade, recursividade, a relação indissociável entre parte e todo e entre o todo e suas partes, conflitos, ambiguidades, contradições, certezas e incertezas, imprevisibilidade, organização e reorganização estão presentes em ambas as perspectivas o que ratifica ainda mais a possibilidade de uni-las em um percurso investigativo:

Tal percepção me levou a considerar que a abordagem hermenêutico-fenomenológica era um percurso metodológico de construção de conhecimento com características específicas e, portanto, um caminho metodológico complexo. Partindo dessa ligação e religação teórica, a AHF passava a assumir uma conotação até então inédita para mim: ela se configurava, agora, como AHFC, *abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa* – indissociavelmente complexa. (FREIRE, 2017, p. 182).

Tendo em vista todas as características da AHFC apresentadas, tal metodologia mostrou-se como adequada para a realização desta pesquisa. A hermenêutica, a fenomenologia e a complexidade se assentaram como alguns dos galhos mais fortes a sustentar o *ninho*, pois possibilitaram que as experiências de uma docência que se quis complexa e transdisciplinar fossem descritas e interpretadas.

A escolha desta metodologia também justifica-se, porque, ao pretender responder hermenêutico-fenomenologicamente a pergunta desta pesquisa – *Qual é a natureza do fenômeno docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas, sob a perspectiva de quem o vivenciou?* – enquadro-me no que os mais recentes estudos em Linguística Aplicada demandam ao pesquisador, pois me guio por uma postura científica que prima por ações críticas e reflexivas que sejam igualmente transgressivas e pautadas pela ética e pelo rigor (RAJAGOPALAN, 2006; 2013; PENNYCOOK, 2013; MILLER, 2013).

Após ter descrito a abordagem metodológica usada nesta investigação, bem como as justificativas que endossam essa escolha, passo a descrever o contexto de pesquisa, os participantes e os procedimentos de elaboração dos textos que foram fonte das descrições e das interpretações a serem feitas nos próximos capítulos.

2.2 Contexto de pesquisa

O fenômeno a ser investigado foi vivido no contexto de minhas aulas ministradas em um Curso de Letras presencial de uma Universidade de Minas Gerais, quando estive como professora substituta. O Curso, na ocasião em que a pesquisa¹³ foi efetivada, possuía cinco licenciaturas:

- 1- Licenciatura Plena em Língua Espanhola.
- 2- Licenciatura Plena em Língua Francesa.
- 3- Licenciatura Plena em Língua Inglesa.
- 4- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa.
- 5- Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras

O estudante, ao passar pelos exames de seleção para o ingresso no Curso de Letras, ainda não escolhia qual Licenciatura iria cursar. Entrava de imediato em um ciclo básico comum a todas as licenciaturas e, apenas ao final do terceiro semestre de curso, deveria optar pela Licenciatura que cursaria. O que não acontecia com a Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras, pois, caso o candidato quisesse cursá-la, a escolha deveria acontecer já no processo de inscrição.

O instituto de Letras também oferece o Curso de Bacharelado em Tradução. No âmbito da Pós-Graduação, há igualmente a oferta de Especializações, Mestrado e Doutorado, em Estudos Linguísticos e em Literatura, além do Mestrado Profissional em Letras.

O espaço físico do instituto é muito amplo e bem equipado para o trabalho discente e docente com a aprendizagem e ensino de línguas, bem como para a formação acadêmica e didático-pedagógica de professores. Sua infraestrutura conta com quinze laboratórios pedagógicos com acesso à internet, TVs, DVDs, amplificadores de som e projetores de imagem. Entre esses, um laboratório pedagógico para Prática de Ensino, um laboratório de Multimídia de Projetos e um laboratório de informática com *softwares* que atendem às necessidades específicas das pesquisas.

¹³ Na época da investigação, no ano de 2017, o PPP do curso estava em período de reformulação. Foram reformulados o currículo, o PPP, as Fichas dos componentes curriculares, bem como a forma de ingresso no Curso. A Licenciatura passou a ser escolhida no ato da inscrição nos processos de seleção, assim, desde o primeiro período do curso, o discente cursa as disciplinas da licenciatura escolhida. Exatamente um ano após a experiência-alvo desta pesquisa, em 2018, todas essas modificações começaram a ser aplicadas. Vale ressaltar que a disciplina em que a experiência-alvo desta pesquisa foi vivenciada mudou de nome e de objetivos, o que será discutido na seção de análise dos dados.

O instituto também oferta diversas possibilidades de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, são elas:

Participação no Programa de Educação Tutorial (PET).

Participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Participação no Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente e Ensino e Pesquisa – que forma professores e pesquisadores do ensino de Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano, e demais línguas modernas, para ministrar aulas na Central de Línguas.

Monitoria com ou sem bolsa;

Participação no Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) como aluno ou professor;

Iniciação Científica (IC) com ou sem bolsa;

Participação em grupos de estudos;

Participação em diversos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão;

Participação em comissões de organização de eventos;

Participação em programas de intercâmbio em universidades estrangeiras e nacionais com e sem bolsa de estudo.

Como se pode notar, é um contexto de variadas oportunidades de desenvolvimento profissional e acadêmico, no qual o professor em formação está inserido. De acordo com suas escolhas, o estudante poderá direcionar a sua formação para a pesquisa, para o ensino, para extensão, ou pode experienciar todas essas possibilidades formativas.

Com base no histórico apresentado no capítulo introdutório que retrata meus passos com a aprendizagem e ensino de línguas, decidi escolher como lugar desta investigação uma disciplina do Curso de Letras na qual estive como docente formadora de professores, a disciplina *Língua Francesa – Aprendizagem crítico-reflexiva* (LFACR). Era um componente curricular do primeiro período, que compunha o núcleo comum que integrava todas as licenciaturas em Letras, com exceção da Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras. Como já foi esclarecido, o referido Curso de Letras oferecia as licenciaturas em Língua Espanhola, Francesa, Inglesa e Portuguesa. Ao cursar as disciplinas do primeiro período do curso, os discentes ainda não tinham escolhido a Licenciatura, a escolha acontecia apenas no fim do terceiro período do curso, quando já tivessem concluído as disciplinas do núcleo comum a todas as licenciaturas.

Mesmo não tendo muitos anos de experiência com a formação de professores, considerei que, por se tratar de uma disciplina de Língua Francesa, eu me sentiria mais segura para realizar a pesquisa, tendo em vista a minha experiência com o ensino do idioma. A disciplina LFACR, como especificado em sua ficha constante do PPP do curso, tinha como objetivo geral “[...] criar espaço para discussão e conscientização sobre o processo de aprendizagem de Língua Francesa e sobre o uso de Língua Francesa no Brasil e no mundo” (PPP, 2007, não paginado). Além dessa disciplina, no primeiro período os estudantes também cursavam nesse currículo as disciplinas *Língua Inglesa Aprendizagem Crítico-Reflexiva*, *Língua Espanhola Aprendizagem Crítico-Reflexiva*, *Literaturas de Língua Portuguesa* e *Estudos Clássicos*. Nota-se, portanto, que a aprendizagem com foco na crítica e na reflexão estava em destaque no primeiro período.

A descrição do Projeto de Ensino que elaborei para o desenvolvimento das aulas na disciplina será apresentada no próximo capítulo. Antes disso, apresento os participantes da pesquisa e os instrumentos e procedimentos de geração dos textos de registro da experiência.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram, além de mim¹⁴, os discentes da disciplina LFACR em que ministrei aulas durante um semestre. São estudantes universitários com perfis bem variados. Cada um deles trazia objetivos diferentes ao escolherem fazer o Curso de Letras que, apesar de ser uma Licenciatura, atrai estudantes que não necessariamente desejam ser professores. Tive acesso a essa informação no primeiro dia de aula, pois lhes pedi que se apresentassem dizendo o porquê de terem escolhido cursar Letras. Tudo o que acontecia em nossos encontros, eu tentava registrar em meus Diários crítico-reflexivos escritos após as aulas. Dessa forma, pude consultá-los para a descrição da experiência e de seus participantes.

Havia estudantes que queriam ser professores, os que desejavam ser escritores, alguns que haviam desistido de um curso de Graduação e fizeram a reopção de curso e os que tinham dúvidas sobre a escolha profissional, apenas disseram gostar das Letras. Ao todo, a turma iniciou com 23 estudantes, e finalizou com 21 estudantes. Os dois que desistiram me explicitaram suas razões. Um estudante alegou problemas familiares, disse que estava gostando muito do curso, mas teria que desistir por causa disso. O outro estudante começou o curso com atraso de um mês, pois ingressou por meio da segunda chamada, por isso me procurou dizendo

¹⁴ Em razão de ter feito uma extensa narração de meu histórico discente e docente na introdução deste trabalho, considerei não ser necessário apresentar mais informações sobre mim nesta seção.

que preferiria parar a disciplina para recomeçá-la no semestre seguinte. Dos 23 estudantes, quatro expressaram o desejo de serem escritores, um deles, inclusive, já havia publicado um livro *on-line* no gênero Romance e mantinha um blog com textos e poesias. Cinco expressaram querer ser professores, o restante não deixou muito claro em suas falas o interesse pela docência.

Para a análise interpretativa, apenas os textos de oito estudantes são analisados, isso porque foram apenas esses oito que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. No Quadro 4, que segue, compilo algumas informações que caracterizam esses participantes. Vale esclarecer que os nomes que constam do quadro foram por eles escolhidos na ocasião da realização da Conversa Hermenêutica, para salvaguardar seu anonimato, nos termos do Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Quadro 4: Perfil dos participantes.

PARTICIPANTE	FAIXA ETÁRIA	JÁ ESTUDOU FRANCÊS ANTES?	LICENCIATURA ESCOLHIDA AO FINAL DO TERCEIRO PERÍODO
Alice ¹⁵	De 17 a 20 anos.	Sim, dois meses.	Português
Diana	De 17 a 20 anos.	Não	Inglês
Luíza	De 17 a 20 anos.	Não	Inglês
Maria de Jesus	De 17 a 20 anos.	Não	Português
Maria	De 17 a 20 anos.	Não	Inglês
Lorraine	De 17 a 20 anos.	Não	Português
Natália Luísa	De 17 a 20 anos.	Não	Inglês
João	De 17 a 20 anos.	Não	Português

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A faixa etária dos participantes é de 17 a 20 anos. Entre os oito, Alice, Diana, Luíza, Maria, Lorraine, Natália Luísa e João ingressam no Curso de Letras imediatamente após a conclusão do Ensino Médio. Sobre o conhecimento prévio da Língua Francesa, apenas Alice disse já tê-la estudado antes de ingressar no curso, mas apenas durante dois meses.

Na Conversa Hermenêutica tive a oportunidade de lhes perguntar qual Licenciatura escolheram e, como pode ser visto no quadro, a preferência de escolha ficou entre a Licenciatura em Inglês e em Português. Depreendo que essa preferência esteja diretamente relacionada à grande oferta de postos de trabalho para profissionais que nesses cursos se formam, haja vista que, em escolas regulares e de idiomas da região, por exemplo, o Português e o Inglês são, quase sempre, disciplinas obrigatórias.

¹⁵ Os nomes constantes do quadro são fictícios. Foram escolhidos pelos participantes durante a participação na Conversa Hermenêutica.

2.4 Instrumentos e procedimentos de geração dos textos de registro da experiência

Para o registro das experiências, a AHFC possibilita o uso de variados recursos, entre os quais, autobiografias, biografias, histórias de vidas, notas de campo, entrevistas, questionários, diários, sessões/encontros reflexivos, bem como a Conversa Hermenêutica, o único recurso que teve origem na própria abordagem (FREIRE, 2012b), sendo os outros comumente utilizados pelas variadas abordagens qualitativas de pesquisa.

Para o registro das experiências do fenômeno sob investigação, fiz uso de Diários crítico-reflexivos escritos por mim e pelos estudantes e da Conversa Hermenêutica com eles realizada. No transcorrer da disciplina, que aconteceu entre os meses de março e de julho de 2017, foram elaborados os Diários crítico-reflexivos. Após o término da disciplina, em novembro de 2018, realizamos um encontro no estilo Conversa Hermenêutica que foi gravada e posteriormente transcrita. No Quadro 5, que se segue, detalho os instrumentos utilizados, o momento de sua produção e como eles foram produzidos.

Quadro 5 Modo de produção e momento de aplicação dos instrumentos de registro de textos.

INSTRUMENTO	MOMENTO DA COLETA	COMO FOI PRODUZIDO
Diários crítico-reflexivos escritos pela professora.	No fim das aulas.	Assim que terminavam as aulas, eu fazia descrições e reflexões em torno do que havia nelas acontecido.
Diários crítico-reflexivos escritos pelos discentes.	Datas de produção: 1º Diário: 13/04/2017. 2º Diário: 04/05/2017. 3º Diário: 08/06/2017. Foram produzidos nos 30 minutos finais da aula, podendo ser terminados em casa e entregues na aula seguinte.	A professora sugeria questionamentos reflexivos relacionados às temáticas tratadas nas aulas.
Conversa Hermenêutica realizada com os discentes.	Novembro de 2018. (O planejamento inicial, era o de realizar a conversa ainda em 2017, mas como tive que assumir um cargo de gestão no trabalho, consegui realizá-la apenas em 2018).	Enviei para os estudantes mensagens no Edmodo ¹⁶ , em seus <i>e-mails</i> e em suas redes sociais, marcando dia e horário. Para iniciar a conversa, pedi para que me contassem o que haviam feito até o momento, desde o término da disciplina, o que foi feito igualmente por mim. Em seguida, pedi para que relatassem suas impressões sobre as experiências vividas

¹⁶ O Edmodo é uma plataforma semelhante à do Facebook, denominada como “a rede social da Educação”. os professores podem supervisionar de casa tanto as aulas escolares quanto os trabalhos dos alunos, que podem enviar os seus trabalhos para o professor de casa e mostrá-los à sua turma. Disponível em: <https://mundonativodigital.com/2016/03/09/conheca-o-edmodo-a-rede-social-da-educacao/>

		na disciplina em que foram meus alunos e os possíveis desdobramentos delas até o momento da conversa. Realizei duas Conversas Hermenêuticas. Dos 23 estudantes, apenas oito puderam participar.
--	--	---

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os Diários crítico-reflexivos por mim escritos foram consultados a fim de que eu pudesse fazer a descrição da experiência que será apresentada no próximo capítulo. Já os diários escritos pelos estudantes e os textos originados da transcrição da Conversa Hermenêutica com eles realizada foram submetidos aos procedimentos de análise interpretativa.

Todas essas fontes de textos foram mobilizadas para registrar as experiências e, posteriormente, interpretá-las hermenêutico-fenomenologicamente de modo a compreender suas essências e significados para as pessoas que agiram e interagiram nesse lugar – uma disciplina de primeiro período de uma Licenciatura em Letras de uma Universidade pública – durante o período de cinco meses.

A fim de contemplar os procedimentos metodológicos de descrição e de interpretação, tive a necessidade, em vários momentos, depois do término do semestre letivo e da transcrição das Conversas Hermenêuticas, de distanciar-me, deixar “de molho” todos os textos que me remetiam à experiência. Assim, eu conseguia voltar com outros olhos, mais descansados, para poder, igualmente, dar conta da necessária circularidade desse processo de pesquisa que, em suas idas e vindas, puderam demonstrar as várias facetas do fenômeno.

2.4.1 Os Diários crítico-reflexivos

Os diários escritos por mim foram fonte importante de registro do fenômeno sob investigação. Por meio deles, eu pude registrar o que acontecia em cada aula bem como refletir sobre como os estudantes recebiam a minha proposta. O objetivo inicial, foi o de escrever um diário no fim de todas as aulas. Contudo, houve diários que não foram escritos, pois a grande carga de trabalho e de estudo me atrapalharam bastante. De todo modo, dos dezessete encontros, consegui produzir oito diários. Percebo que fui dando mais prioridade para a preparação das aulas, tendo em vista que meu tempo era bem escasso. Apesar disso, tive o cuidado de registrar todos os materiais e as atividades elaborados para a disciplina, que serão retomados para a descrição do fenômeno.

Os Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes se manifestaram como uma ponte de encontro entre a professora formadora e os professores em formação durante os cinco meses em que estivemos juntos na disciplina LFACF do Curso de Letras. Além disso, por meio deles, foi possível estabelecer reflexões críticas em torno das temáticas trabalhadas em sala e aprofundar essas reflexões em um diálogo escrito que se estabeleceu comigo, professora formadora. Isso porque todos os diários eram lidos e respondidos por mim. Ademais, compreendo que os diários também se colocaram como um registro do processo de formação dos estudantes e me proporcionaram o acesso à diversidade de suas *percepções* em torno das *Realidades* que eram criadas e compartilhadas no espaço sala de aula.

Todas essas características reconhecidas mediante a utilização desse recurso são atestadas igualmente por vários outros pesquisadores que têm procurado utilizar e investigar os diários no processo de formação de professores (ANDRÉ; PONTIN, 2010; FELICE, 2011a; 2011b; HERBERTEZ, 2002; SIGNORELLI, 2016; ZABALZA, 2004). Na compreensão de Zabalza (2004), os diários proporcionam ações em que os professores em formação podem desenvolver suas habilidades de expressão escrita, implica a reflexão, integra o referencial e o expressivo, possui caráter histórico e longitudinal.

A atestada agentividade dos diários para a formação docente possibilitou, outrossim, que importantes registros do processo formativo fossem realizados e, posteriormente, analisados hermenêutico-fenomenologicamente, de modo a compreender quais foram os desdobramentos de minhas práticas pedagógicas no processo de formação dos estudantes.

Planejei, inicialmente, propor aos estudantes a escrita de cinco diários, mas consegui efetivar a escrita de apenas três. Ler, corrigir e responder, três vezes, 23 diários foi uma tarefa muito árdua, porque exigia de mim muita abertura e disposição para ler cada questionamento, crítica, desabafo, reflexão e respondê-los da maneira a mais adequada, afinal, estava tratando com questões pessoais, íntimas e emocionais de cada pessoa que se expunha em maiores e em menores graus.

Para motivar a escrita, recomendava-lhes dizendo que poderiam escrevê-los em Português, em Francês ou mesclar as duas línguas, mas que eu responderia todos em Francês. Assim sendo, no final das aulas, escrevia na lousa as sugestões de questões que poderiam motivar a escrita e lhes entregava as folhas nas quais produziriam os textos. Reservava por volta de 15 a 30 minutos no final das aulas para a escrita, e os que não conseguissem terminar em sala, poderiam terminar em casa e me entregar na aula seguinte. Os questionamentos sugestivos para a escrita também eram postados no Edmodo, a plataforma virtual que utilizávamos como extensão da sala de aula.

Transcrevo no Quadro 6 que se segue os questionamentos propostos para cada diário:

Quadro 6 Questionamentos motivadores da escrita dos Diários crítico-reflexivos

<p>Questionamentos direcionadores do primeiro <i>Diário crítico-reflexivo</i>: Tema: meu perfil de estudante, minhas expectativas e motivações com o Curso de Letras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o meu perfil de estudante? - Como eu gosto de estudar? - Como eu organizo meu tempo? - Quais são minhas expectativas em relação ao Curso de Letras e à Universidade? - Como quero trabalhar com minha motivação/emoções/criatividade para me dar bem no curso? - Me sinto motivado pelo curso que escolhi?
<p>Questionamentos direcionadores do segundo <i>Diário crítico-reflexivo</i>: Tema: autonomia e criatividade.</p> <p>Depois de nossas discussões sobre autonomia e criatividade, reflita sobre as questões abaixo e escreva o seu diário crítico-reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você acredita que o Curso de Letras, até o momento, vai te permitir desenvolver sua criatividade? - Qual a relação entre criatividade e autonomia? - Qual é a relação entre aprendizagem, ensino e criatividade? - O que é, para você, um professor criativo? - Como ser mais criativo em seu percurso formativo no Curso de Letras?
<p>Questionamentos direcionadores do terceiro e último <i>Diário crítico-reflexivo</i>: Tema: avaliação do curso, da professora e autoavaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como foi seu desempenho até agora? Você conseguiu realizar todas as atividades? - Se você fosse se autoavaliar, qual nota você se daria de 0 a 100? - Te agrada esta disciplina? Você acha interessante aprender a língua francesa e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que é aprender e como você aprende? - Você gostaria de mudar algo no seu percurso de aprendizagem? Se sim, o que gostaria de modificar? - O que mais te agrada em relação à maneira que a professora trabalha? O que te desagrada? - Gostaria de fazer alguma sugestão para o trabalho da professora? Qual?

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao fazer as primeiras leituras, alguns apontamentos interessantes destacaram-se. Ao solicitar os diários, como já anteriormente explicado, sugeria questionamentos que pudessem colaborar para o desenvolvimento de suas reflexões e lhes dava a liberdade de escolherem como iriam escrever os seus textos: em Francês, em Francês-Português ou em Português. Houve estudantes que escreveram diários completamente em Francês, outros em Português-Francês e alguns em Português.

Compilo essas informações no Quadro 7 que se segue, de modo que o leitor possa visualizar qual foi a opção de escrita de cada um dos oito participantes. Esses dados ainda não se configuram interpretações, mas trazem informações importantes sobre as escolhas de escrita de cada estudante:

Quadro 7 Preferências dos estudantes ao escreverem os Diários crítico-reflexivos.

PARTICIPANTE	1ºDIÁRIO Data de escrita: 13/04/2017	2ºDIÁRIO Data de escrita: 04/05/2017	3ºDIÁRIO Data de escrita: 01/06/2017
Alice	5% do diário escrito em Francês	Diário todo escrito em Português.	10% do diário escrito em Francês
Diana	Escrito em Português. Faz menção à docência.	Escrito em Português.	Escrito em Português.
Luiza	Não escreveu o 1º diário.	Não escreveu o 2º diário.	Não escreveu o 3º diário.
Maria de Jesus	Escrito em Português.	Escrito em Português.	100% do diário escrito em Francês.
Maria	90% do diário escrito em Francês.	100% do diário escrito em Francês.	90% do diário escrito em Francês.
Lorraine	50% do diário escrito em Francês.	Escrito em Português.	40% do diário escrito em Francês.
Natália Luísa	Escrito em Português	Não fez o 2º diário.	80% do diário escrito em Francês
João	100% do diário escrito em Francês. Expresso o desejo de ser escritor.	100% do diário escrito em Francês.	Não escreveu o 3º diário.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Como se pode notar, houve estudantes que optaram em escrever seus diários totalmente em Francês, os que escreveram apenas em Português e os que mesclaram as duas línguas. Também houve estudantes que não escreveram diários, como é o caso de Luíza, que não escreveu nenhum diário e de Natália Luísa e João, que deixaram de escrever cada um, um diário. Vale lembrar que a disciplina era de introdução à Língua Francesa e que apenas a estudante Alice já tivera contato com a Língua Francesa. Além disso, é preciso esclarecer que os estudantes que não entregaram os textos na data estabelecida tiveram a oportunidade de escrever os diários até o fim da disciplina, então a não escrita dos diários foi escolha dos estudantes por motivos por mim desconhecidos. Passo a discorrer sobre o outro instrumento utilizado para o registro da experiência, a Conversa Hermenêutica.

2.4.2 A Conversa Hermenêutica

A Conversa Hermenêutica é um procedimento metodológico específico da AHFC (FREIRE, 2012b, p.188). Tal proposição tem como embasamento Gadamer (1975; 1996),

quando ele discorre sobre o que vem a ser uma conversa genuína. Segundo Freire (2012b), a Conversa Hermenêutica é concebida como diálogo, trata-se de uma negociação mútua e uma construção de significados, de modo que pesquisador e pesquisado:

[...] se tornam investigadores de algo que, sinceramente, procuram compreender e, para tanto, expõem, discutem e refletem a cerca de suas visões individuais, argumentando sobre pontos e contrapontos, e envolvendo-se em um círculo hermenêutico de interpretações e reinterpretções que expande o entendimento inicial. (FREIRE, 2012b, p. 191).

De acordo com Masini (2010), ao se pautar por uma abordagem metodológica que olha para o seu objeto de pesquisa com lentes fenomenológicas, o pesquisador busca desentranhar o fenômeno, olhá-lo para além de suas aparências, pois suas essências não vão colocar-se imediatamente evidentes. Reconhecendo essa necessidade de olhar para o fenômeno por outra perspectiva, efetivei a realização da Conversa Hermenêutica. Tinha o imperativo de visualizar com outros olhos as experiências vividas. Para tanto, nada melhor do que, tendo passado um tempo, eu e os estudantes pudéssemos voltar e rememorar o passado com a percepção do presente.

Isso posto, tive a oportunidade de dialogar com oito estudantes. O diálogo aconteceu em uma das salas do prédio do instituto de Letras da Universidade e se deu em dois encontros nos quais compareceram, em cada um, quatro estudantes. Para entrar em contato com eles, enviei mensagem na sala virtual do Edmodo e também mensagens por meio de redes sociais. Dos 23, falei com dezoito estudantes, mas consegui encontrar horários em comum apenas com oito. Na primeira Conversa Hermenêutica, participaram Maria, Natália Luísa, Lorraine e João. Na segunda, participaram Alice, Maria de Jesus, Diana e Luiza.

No dia do encontro, inicialmente, pedi para que me contassem o que haviam feito naquele período desde o término da disciplina e o que estavam fazendo no momento, o que foi feito igualmente por mim. Conteí-lhes, então, o que tinha realizado naquele intervalo de tempo, como também lhes disse o que estava fazendo, principalmente no que se referia à minha atuação profissional e acadêmica.

Na sequência, para motivar a conversa, coleí na lousa papéis com palavras em Francês e Português como: crítica, reflexão, avaliação, Edmodo, transdisciplinaridade, criatividade, tecnologias, arte, afetividade, formação, literatura e música e pedi que olhassem para as palavras na lousa a fim de se lembrarem das experiências vividas na disciplina e relatassem suas impressões e os desdobramentos atuais delas. Ao colocar as palavras no quadro, não tive a intenção de guiar a conversa, tive o intento apenas de ativar em suas memórias um pouco do

que havia sido vivenciado, haja vista que já se tinha passado mais de um ano do término da experiência.

Não foi determinado quemalaria primeiro, nem sobre o que seria falado. À medida em que olhavam para a lousa, escolhiam sobre o que queriam falar e mantinham um diálogo em torno do que estava sendo relembrando, uns complementando, outros concordando ou discordando do que era apresentado. Algumas vezes, eu lhes fazia questionamentos para confirmar a compreensão de algum comentário ou eu lhes respondia algum questionamento por eles feito.

Todos esses instrumentos e procedimentos de registro de textos foram assim delimitados, porque possibilitaram a triangulação dos textos. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a triangulação acontece quando as informações coletadas se originam de diferentes tipos de instrumentos. De posse de textos diversificados para a descrição e interpretação das experiências que compõem o fenômeno sob investigação, foi possível comparar as informações disponibilizadas para identificar as variadas facetas do fenômeno, pois que oriundas de diferentes fontes.

Tendo em mãos todos os textos já transcritos e organizados, parti para o cuidadoso e meticoloso mergulho interpretativo, dando sequência às etapas metodológicas, quais sejam, *textualização, tematização e ciclo de validação*. Essa rotina interpretativa me permitiu olhar para o fenômeno investigado sob várias perspectivas, pois, por meio das leituras e releituras dos textos, foram emergindo significados cujas essências respondiam à pergunta de pesquisa que objetivou compreender *a natureza do fenômeno docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva de quem o vivenciou.

Tendo discorrido sobre a abordagem metodológica usada nesta investigação, no próximo capítulo, descrevo com detalhes como se deu a preparação e a execução do Projeto de Ensino, o que inclui a descrição dos variados recursos didáticos utilizados. Essa descrição apresenta, sobretudo, a minha perspectiva sobre a experiência vivida.

CAPÍTULO 3: *NINHO OU GAIOLA?*

Por que você permanece na prisão quando a porta está completamente aberta?

Rumi

No capítulo anterior, apresentei a metodologia que fundamenta a descrição e a interpretação da experiência. Neste capítulo, descrevo-a consultando os meus Diários crítico-reflexivos e todos os recursos didático-pedagógicos criados e utilizados. A descrição compreende os momentos de preparação, bem como os de vivência do fenômeno.

Foi exatamente neste período de retorno a todos os materiais didáticos utilizados e a meus registros textuais, que passei a olhar para o projeto *Aprender a Aprender* como um *ninho* tecido por mim, o pássaro que ansiava sair da gaiola. Isso porque o *ninho* se mostrou como a melhor metáfora que representaria o fenômeno, porquanto trata-se de uma criação do pássaro por meio do entrelaçamento de galhos de várias árvores. Via cada galho como partes das diversas disciplinas mobilizadas para a edificação do projeto. Esses galhos foram colhidos de várias árvores de conhecimento e tecidos para sustentar vidas e outras criações. Ademais, o *ninho* mostrava-se, – como defende Morin (2007) para as disciplinas, para a ciência e para a vida – ao mesmo tempo, aberto e fechado, pois nele havia interação e manifestação viva dos pássaros que nele se abrigam, mas são livres para voar.

Neste *ninho*, eu me abriguei por um tempo, sentindo-me liberta, já que não era obrigada a me fechar em *gaiolas*. Ao mesmo tempo em que me sentia segura, pois apoiada por *pássaros* cujos textos me davam um suporte epistemológico, metodológico e ontológico, também sentia-me insegura, pois o medo de não ter o êxito que almejava quase sempre me assaltava, já que estava a voar por lugares por mim desconhecidos. Assim, por vezes, eu me via na iminência de transformar o *ninho* que construía em uma *gaiola*, estrutura que eu bem conhecia e que também me proporcionava segurança, tendo em vista que tudo o que se passa dentro dela já é conhecido e previsto, portanto, não há incertezas.

A primeira e grande incerteza que me surgiu no momento de preparação para a tecitura do *ninho* foi a de qual metodologia utilizar para o desenvolvimento da disciplina. Tinha conhecimento do Design Educacional Complexo (DEC) e da metodologia de projetos, ambas possibilidades riquíssimas para o trabalho com a complexidade e a transdisciplinaridade. A utilização do DEC seria muito útil, principalmente pela instrumentalidade de suas etapas, quais sejam, a preparação, a execução e a reflexão. Contudo, por ser pensado para ambientes on-line

ou híbridos de aprendizagem e para cursos cuja ementa não está previamente elaborada, considere que não seria a mais adequada. A partir dessa constatação, decidi escolher a metodologia de projetos, pois como demonstrado no capítulo de fundamentação teórica (MORAES, 2015), ela também facilita o trabalho com perspectivas complexas e transdisciplinares de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista que, para a efetivação da metodologia de projetos, é possível lançar mão de variadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem (MORAN, 2018), fui em busca de cursos para aprender sobre elas. Assim sendo, antes e no decorrer do semestre no qual a experiência foi efetivada, fiz três cursos a distância que também influenciaram as minhas escolhas didáticas e avaliativas para as aulas do projeto.

O primeiro curso, intitulado *Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância*, ministrado pela plataforma *on-line* da Artesanato Educacional. O segundo, intitulado *Games Digitais no Ensino de Línguas: Linguagem e Cultura*, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. E o terceiro, intitulado *Ignite Your Everyday Creativity*, ofertado pela *The State University of New York*, por meio da plataforma *on-line* Coursera.

Desses três cursos, consegui concluir os dois primeiros. O curso sobre criatividade, apesar de não o ter finalizado, foi fonte de muitas leituras e reflexões em torno da temática. Como os materiais da plataforma ficam disponíveis para o aluno, sempre a acessava em busca de recursos e de aprofundamento teórico.

Vi a necessidade de aprender sobre as temáticas que orientavam os três cursos, pois estava em busca de maneiras outras de ensinar, diferentes das tradicionais que eu já conhecia. As metodologias ativas me proporcionaram a compreensão de que o professor não é ou não deve mais ser o centro, o sábio, o único detentor do conhecimento a ser transmitido para os estudantes. A nova configuração de status do conhecimento da atualidade não comporta mais esses papéis, pois o conhecimento está mais facilmente acessível por meio da internet.

Depreende-se, então, que o papel do professor necessita ser o de mediador, facilitador e oportunizador de construções de aprendizagens. E é nesse ponto que entra o papel da criatividade, pois compreendi que o professor precisa aprender a desenvolver seu potencial criativo para poder lidar com o imprevisto, com a incerteza e com os erros, elementos que são inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. E, quando se ensina por meio de metodologias ativas, o docente pode perceber que suas aulas podem ser objeto de seu potencial criativo e que, por meio delas, pode criar, sendo o artista e o autor de momentos de

aprendizagem em que os estudantes são proativos e motivados a, igualmente, desenvolver seus potenciais criativos.

Os jogos e a *gameficação* de situações de aprendizagem também podem ser considerados metodologias ativas, já que, ao jogar, cada integrante precisa assumir seus papéis de maneira ativa na confecção e/ou execução dos jogos. E, para criar jogos e *gameficar* atividades, é necessário se permitir criar, libertar a criatividade, abrir-se para possibilidades outras em que há verdadeiras interações entre os sujeitos de uma sala de aula, religação de saberes, bem como há espaço para a manifestação do riso, do divertimento e da descontração.

Tendo, como ponto de partida, essa gama de conhecimentos e os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade, iniciei o processo de preparo do Projeto de Ensino. O projeto desenvolvido foi configurado como “exercício projeto”, já que foi aplicado no âmbito apenas de uma disciplina (MORAN, 2018). Como já mencionado, a disciplina Língua Francesa Aprendizagem Crítico Reflexiva era uma das cinco disciplinas do primeiro período do Curso de Letras. Constituía o que no PPP era chamado de ciclo básico comum, no qual estavam disciplinas que eram cursadas por todos os estudantes, independente da escolha da habilitação, que era feita no fim do terceiro semestre, ao término desse ciclo básico, como já foi mencionado antes, neste trabalho.

Para o desenho do projeto da disciplina, levei em consideração o que determina o ementário, o qual apresenta os seguintes direcionamentos:

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua francesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso do Francês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua francesa) que tratam das questões propostas, como caminho para a construção de conhecimento procedimental, textual, estratégico, de mundo e sistêmico. (PPP, 2007, não paginado).

Nota-se que a reflexão e a crítica são sugeridas na ementa, isso porque o foco não está apenas em aprender a Língua Francesa, outrossim em olhar para o processo de aprendizagem, identificar as expectativas e necessidades em relação à língua-alvo, as dificuldades no processo de aprendizagem e os possíveis usos.

Com base no que sugeria a ementa, antes de eu conhecer os estudantes da disciplina, tracei junto à orientadora desta pesquisa, algumas temáticas que poderiam ser abordadas em

uma perspectiva crítica, reflexiva e transdisciplinar. O meu propósito era o de, ao mesmo tempo, contemplar os objetivos da ementa constante na ficha da disciplina e proporcionar uma *autoheteroecoformação* docente (FREIRE, 2009; FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2007; 2010) guiada pela complexidade e transdisciplinaridade. O que aconteceria por meio de situações de aprendizagem que possibilitassem a compreensão da relação das partes de conhecimento com o todo de onde ele é separado, de sua inerente circularidade, recursividade, dialogia e propensão ao erro e à incerteza. Isso significaria proporcionar momentos de reflexão, de crítica, de criação e de aprendizagens que permitissem aos estudantes entenderem que estavam iniciando seus percursos formativos em uma disciplina de um curso de Licenciatura em Letras cujo objetivo principal é o de formar professores de línguas.

Assim sendo, era preciso criar oportunidades em que os estudantes se sentissem seguros e confiantes (autoformação) para, se quisessem, abrir gaiolas, dialogar com outros pássaros (heteroformação), visitar outras gaiolas, ninhos e árvores sem a necessidade de, até mesmo, permanecer neles (ecoformação), tendo, portanto, liberdade e segurança para criarem e tecerem novos conhecimentos a partir do que eles tivessem construído em seus percursos de vivências nas diversas esferas de suas experiências humanas, permitindo-se concretizarem acertos e também erros, uma vez que, sob o viés complexo e transdisciplinar, os erros são inerentes a qualquer expressão criadora.

Dessa maneira, nomeei o Projeto de Ensino de *Aprender a Aprender*, pois quis fazer referência aos pilares de aprendizagem para o século XXI estabelecidos por Delors (1998), contudo, concebia essa ação de *Aprender a Aprender* de forma abrangente, considerando não apenas o Aprender a conhecer, mas todas as outras aprendizagens, o Aprender a fazer, o Aprender a conviver e o Aprender a ser, já que, ao ser ter como guia uma perspectiva multipolar de formação, todas essas aprendizagens poderiam ser mais facilmente proporcionadas.

Trocme-Fabre (2004) e Maturama & Varela (2011) a partir de uma abordagem transdisciplinar do tratamento do conhecimento, advogam, igualmente, a necessidade do *aprender a aprender*, ação que passa, inicialmente, pela compreensão da condição humana, isto é, de sua multidimensionalidade que lhe é natural e que lhe permite aprender. Nesse sentido, esses autores chamam a atenção para a necessidade primeira do autoconhecimento, o que envolve os aspectos biológicos, psíquicos e emocionais do aprender humano.

Trocme-Fabre (2004. p. 14) nos recorda que todo ser humano é dotado, ao nascer, de um potencial de aprendizagem, mas que “[...]o mestre pode apenas facilitar os meios de aprender e levar o aprendente ao limiar de sua autonomia, ou seja, ao limiar dele mesmo”. Maturama & Varela (2011), por sua vez, afirmam que as dificuldades do homem atual têm em

sua origem o desconhecimento do conhecer. Constroem, portanto, a representação de uma árvore do conhecimento que tem como ponto de partida a experiência cotidiana do conhecer. Em seguida, apresentam um longo percurso que passa pelos processos celulares autopoiéticos, onto e filogenéticos, pelo sistema nervoso humano, pelos atos cognitivos e fenômenos culturais, terminando nos domínios linguísticos e sua relação com o conhecer o conhecer:

Dessa maneira, terminamos mostrando como os fenômenos sociais-fundamentados num acoplamento linguístico – dão origem à linguagem. Mostramos também como a linguagem, partindo de nossa experiência cotidiana do conhecer nela, nos permite gerar a explicação de sua origem. O começo é o final. (MATURAMA; VARELLA, p. 262, 2011).

Com base nisso, compreende-se que a linguagem é chave para que se abram *gaiolas* ou se fechem *gaiolas*, pois com ela se pode criar espaços de *não-resistência* em que o sujeito possa conectar-se com outros sujeitos e com seus objetos de conhecimento, voar livre entre, através e além, construindo as conexões de acordo com suas necessidades de ser, de aprender, de fazer e de viver.

Assim sendo, o trabalho com o ensino de língua é uma excelente oportunidade para a contemplação do sujeito, pois a linguagem o constitui e, por meio dela, ele constrói e diz sobre o mundo e sobre o seu mundo, sobre suas realidades e percepções. Mas a depender da atitude do ser docente, o trabalho com a língua também pode se dar em *gaiolas* e criar realidades e percepções fragmentadas que impeçam o *pássaro* de se conectar com outras possibilidades de conhecer, de aprender, de viver e de ser. Reduz e fragmenta o que, na verdade, está intrinsecamente entrelaçado, pois que essencialmente vivo.

O fato de a ementa da disciplina do curso conduzir para a reflexão e a crítica já me abriu várias *gaiolas*, permitindo que eu, como *pássaro*-docente, pudesse voar entre, através e além do ensino da Língua Francesa e percorresse diversas realidades (áreas do conhecimento) e percepções, conectando-as. Entre as possíveis conexões, as de conteúdos que abarcassem o aprender como se aprende e aprender como se ensina, isto é, o “fazer docente”, de maneira que conhecimentos próprios da práxis pedagógica como didática e avaliação da aprendizagem, fossem integrados com o ensino da Língua Francesa. Vale lembrar que essas ações de integração no que tange a práxis pedagógica são também defendidas por Gatti *et al.* (2019) e por Libâneo (2012), como anteriormente discutido, para os cursos de formação de professores.

Para que o Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* fosse, portanto, *auto-heteroecoformativo* e contemplasse aprendizagens diversas, tinha claro, já no período de preparação do projeto, o desejo de trabalhar com atividades de ensino e aprendizagem que

utilizassem de recursos digitais e artísticos. Compreendia que não poderia ficar longe da internet e das infinitas possibilidades de ensino e de aprendizagem por ela oferecidas. Também não poderia deixar de inserir elementos artísticos que permitissem a inclusão de aspectos culturais bem como a oportunização de momentos de criação e de fruição artística. Os recursos digitais e os artísticos, a meu ver, possibilitariam mais facilmente a religação de conhecimentos e o acesso à diversidade de percepções e realidades dentro e fora da sala de aula, o que será discutido logo adiante, na seção em que descrevo esses recursos.

Outro aspecto que também já estava bem evidente quando eu pensava o projeto, era a premente vontade e necessidade de trabalhar com recursos formativos de avaliação da aprendizagem. Pretendia pôr em prática e também entender como esses recursos permitiriam que o trabalho docente fosse efetivamente complexo e transdisciplinar, já que, como discutido em capítulo anterior, é necessário que ensino e avaliação caminhem juntos, guiados por uma mesma perspectiva, caso contrário, não haverá coerência se se ensina transdisciplinarmente e se avalia de maneira simplista e tradicional.

Todos estes eixos, as *temáticas para crítica e reflexão*; os *conteúdos linguístico-culturais*; os *recursos didáticos digitais*, os *recursos didáticos artístico-culturais*; e os *recursos avaliativos* mostravam-se como os *galhos* mais robustos do *ninho*. Eles se entrelaçavam, eram tecidos juntos de maneiras diversas e iam dando forma ao *ninho*.

Antes de iniciar as descrições, se faz mister lembrar que a disciplina Língua Francesa Aprendizagem Crítico-Reflexiva compunha a grade curricular do primeiro período de um curso de Licenciatura em Letras cujo principal objetivo era o de formar professores das Línguas Espanhola, Francesa, Inglesa e Portuguesa que iriam atuar em escolas de idiomas, no Ensino Básico e também, caso continuem suas formações, no Ensino Superior. Para ingressar no curso, o estudante não precisava apresentar certificados de proficiência nas línguas estrangeiras. Desse modo, pressupõe-se que havia estudantes que ingressavam no curso sem conhecer essas línguas, o que acontece principalmente com a Língua Francesa, pois ela não integra a grade curricular do ensino regular no território brasileiro, com exceção de alguns poucos estados.

Partindo dessas duas constatações, quais sejam, a de que o curso tinha como objetivo a formação de professores de línguas e a de que os estudantes que entravam no curso não conheciam a Língua Francesa, o meu Projeto de Ensino para a disciplina LFACR teria que ser pensado de maneira que as atividades de ensino se delinhassem *auto-heteroecoformativamente* em torno da aprendizagem da Língua Francesa e da prática docente, isto é, o objetivo deveria ser o de ir além da LE e contemplar os sujeitos e suas múltiplas necessidades de formação.

O aspecto *auto* da formação deveria manifestar-se como uma atitude de abertura, de minha parte, para compreender quais eram as necessidades formativas dos estudantes com base no contexto (*eco*) presente e futuro de atuações. O contexto presente é expresso por suas necessidades como discentes em processo de formação, em convívio (*hetero*) constante com outros discentes, outros professores e com conhecimentos diversos. E o contexto futuro, seria expresso por suas necessidades como professores em exercício, em interação, igualmente, com outros discentes, com outros professores e com conhecimentos diversos.

Para tanto, houve a preocupação em oportunizar tempos e espaços de estudo virtuais e presenciais, grupais e individuais, por meio da combinação de momentos, recursos e processos em que pudessem acontecer aprendizagens integradas, personalizadas, interativas em grupos e aprendizagens mediadas por pessoas mais experientes (MORAN, 2018).

Guiado por esses anseios e perspectivas teórico-metodológicas, o projeto contou com dezessete encontros presenciais que aconteciam uma vez por semana, das 8h às 11h30, com intervalo de 15 minutos. No quadro a seguir, faço um resumo de atividades, recursos e conteúdos previstos, ou seja, esboçados no intervalo entre a elaboração do pré-Projeto de Ensino e a quarta aula, e o resumo do que foi realmente executado.

As cores representam cada um dos eixos do projeto, o **vermelho** os conteúdos linguístico-culturais, o **amarelo**, os recursos didático-digitais; o **rosa**, os recursos didáticos artístico-culturais; o **verde**, os recursos avaliativos; e o **cinza**, as temáticas para crítica e reflexão. Essa identificação de eixos, discriminada por meio de cores, foi feita para facilitar a descrição-analítica do fenômeno. Vale ressaltar que, apesar da divisão em eixos, o ensino da Língua Francesa e a formação para docência permearam todos eles, o que será apresentado na continuidade deste capítulo.

Quadro 8 Plano de ensino com datas, conteúdos e atividades previstos e executados.

PLANO DE ENSINO COM O RESUMO DAS ATIVIDADES E DOS CONTEÚDOS PREVISTOS E OS EXECUTADOS		
DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS PREVISTOS:	RESUMO DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS EXECUTADOS:
AULA 1 06/04	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos estudantes, da professora e da ficha da disciplina constante do PPP. - Apresentação do calendário de aulas e discussão sobre os possíveis conteúdos e atividades. - Inscrição no Edmodo, plataforma <i>on-line</i> utilizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos estudantes, da professora e da ficha da disciplina constante do PPP. - Apresentação do calendário de aulas e discussão sobre os possíveis conteúdos e atividades. - Inscrição no Edmodo, plataforma <i>on-line</i> utilizada.

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação e discussão sobre os procedimentos de avaliação. - Temática 1: Noções de complexidade e transdisciplinaridade. - O Francês do Brasil: apresentação de palavras em Francês utilizadas e/ou adaptadas no Português. - Apresentar-se e pedir uma pessoa para se apresentar, dizer seu nome, sua idade, sua profissão, verbos <i>avoir</i> e <i>être</i> (3º grupo), <i>s'appeler</i> (1º grupo), alguns nomes de profissão, os números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação e discussão sobre os procedimentos de avaliação. - Temática 1: Noções de complexidade e transdisciplinaridade. (temática abordada oralmente em Português) - O Francês do Brasil: apresentação de palavras em francês utilizadas e/ou adaptadas no Português. - Apresentar-se e pedir uma pessoa para se apresentar, dizer seu nome, sua idade, sua profissão, verbos <i>avoir</i> e <i>être</i> (3º grupo), <i>s'appeler</i> (1º grupo), alguns nomes de profissão, os números.
<p>AULA 2 13/04</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O alfabeto e o alfabeto fonético. - Dizer seu número de telefone e perguntar a alguém seu número de telefone; os números de 0 a 100; perguntas com os <i>Quel(le)(s)</i>. - A comunicação em sala de FLE: perguntas para se comunicar em Francês com a professora e os colegas de sala. - Texto: Como era gostoso o meu Francês! - Atividade – Construtor de palavras – feito individualmente ou em duplas utilizando uma ferramenta digital – Recurso Google docs. - Temática 2: Texto: Refletindo sobre estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. (texto escrito em Português) - Temática 3: Explicação sobre o que é Portfólio e quais tipos existem. (texto em Português) - 1º Diário crítico-reflexivo. - Tema não definido. 	<ul style="list-style-type: none"> - O alfabeto e o alfabeto fonético. - Dizer seu número de telefone e perguntar a alguém seu número de telefone; os números de 0 a 100; perguntas com os <i>Quel(le)(s)</i>. - A comunicação em sala de FLE: perguntas para se comunicar em Francês com a professora e os colegas de sala. - Texto: Como era gostoso o meu Francês! - Atividade 1– Construtor de palavras – feito individualmente ou em duplas utilizando a ferramenta digital – Recurso Google docs. - Temática 2: Refletindo sobre estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. (texto escrito em Português) - Temática 3: Explicação sobre o que é Portfólio e quais tipos existem. (texto em Português) - 1º Diário crítico-reflexivo. - Tema: meu perfil de estudante, minhas expectativas e motivações com o Curso de Letras.
<p>AULA 3 20/04</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falar a data: os meses do ano, os dias da semana. - Falar da meteorologia: as estações e as expressões para caracterizar a meteorologia. - Falar de sua origem: as nacionalidades e seus países. - A negação simples. - A Francofonia. -Atividade: Discussão sobre os estereótipos construídos e divulgados sobre a cultura do outro. Exibição e debate do Curta Metragem – <i>Clichés dos estrangeiros sobre os francesas e a cultura francesa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar a data: os meses do ano, os dias da semana. - Falar da meteorologia: as estações e as expressões para caracterizar a meteorologia. - Falar de sua origem: as nacionalidades e seus países. - A Francofonia. - Atividade 2: Discussão sobre os estereótipos construídos e divulgados sobre a cultura do outro. Exibição e debate do Curta Metragem – <i>Clichés dos estrangeiros sobre os francesas e a cultura francesa.</i> - Atividade 3: Elaborar um Cartaz em duplas

	<p>Atividade: Elaborar um Cartaz em duplas com o tema: as razões de aprender Francês e as línguas estrangeiras em geral.</p> <p>Atividade feita no laboratório de línguas do curso utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas no site <i>Picktochart</i>: https://piktochart.com/.</p> <p>- Temática 4: Por que aprender línguas estrangeiras? (texto escrito em Francês)</p>	<p>com o tema: as razões de aprender francês e as línguas estrangeiras em geral.</p> <p>Atividade feita no laboratório de línguas do curso utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas no site <i>Picktochart</i>: https://piktochart.com/.</p> <p>- Temática 4: Por que aprender línguas estrangeiras? (texto escrito em Francês)</p> <p>- Explicação da primeira avaliação de expressão oral: <i>Se apresentar e apresentar alguém.</i></p> <p>- Explicação da primeira avaliação de expressão e compreensão escrita e compreensão auditiva.</p>
<p>AULA</p> <p>4</p> <p>27/04</p>	<p>- Cumprimentar e se apresentar: os verbos pronominais no presente, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Falar de sua família.</p> <p>- Falar dos seus gostos e preferências: uso do infinitivo, o vocabulário da situação de comunicação e maneiras de dizer.</p> <p>- Falar de suas atividades de lazer: os verbos, expressões e vocabulário de lazer.</p> <p>- 2º Diário crítico-reflexivo.</p> <p>- Tema não definido.</p>	<p>- Cumprimentar e se apresentar: os verbos pronominais no presente, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Falar de sua família.</p> <p>- Falar dos seus gostos e preferências: uso do infinitivo, o vocabulário da situação de comunicação e maneiras de dizer.</p> <p>- Falar de suas atividades de lazer: os verbos, expressões e vocabulário de lazer.</p> <p>- Temática 5: Por que ser criativo no ensino e na aprendizagem de FLE? (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade 4: Enumerar as ações criativas do dia a dia, apresentar a sua definição de criatividade, enumerar as suas características que contribuem para ser criativo, apresentar pessoas consideradas por você criativas.</p>
<p>AULA</p> <p>5</p> <p>04/05</p>	<p>- Pedir itens na padaria: o masculino, o feminino e o plural dos substantivos, o vocabulário da padaria, maneira de dizer.</p> <p>- Pedir itens nos Correios: maneiras de fazer uma pergunta, vocabulário dos Correios, maneiras de dizer.</p> <p>- Temática 5: Autonomia no ensino em na aprendizagem de língua estrangeira. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade: redação de um parágrafo em Português sobre a autonomia na aprendizagem. Redação de frases em Francês sobre autonomia.</p> <p>Explicação da primeira avaliação de expressão oral: <i>Se apresentar e apresentar um(a) amigo(a) ou um membro da família (utilizando as tecnologias digitais).</i></p>	<p>- Pedir itens na padaria: o masculino, o feminino e o plural dos substantivos, o vocabulário da padaria, maneira de dizer.</p> <p>- Pedir itens nos Correios: maneiras de fazer uma pergunta, vocabulário dos Correios, maneiras de dizer.</p> <p>- Continuação da temática criatividade.</p> <p>- Temática 6: Autonomia no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Continuação da Atividade 4 sobre criatividade.</p> <p>- Atividade 5: redação de um parágrafo em Português sobre a autonomia na aprendizagem. Redação de frases em Francês sobre autonomia.</p> <p>- 2º Diário crítico-reflexivo.</p> <p>- Tema: autonomia e criatividade.</p>
<p>AULA</p>	<p>- Estrutura da pergunta simples.</p>	<p>- Estrutura da pergunta simples.</p>

<p>6 11/05</p>	<p>- Revisão para a avaliação.</p> <p>- Atividade: Exercícios em torno da música.</p>	<p>- Revisão para a avaliação.</p> <p>- Atividade 6: Exercícios em torno da música <i>Je ne regrette rien.</i></p> <p>- Apresentação da cantora Édith Piaf.</p>
<p>AULA 7 18/05</p>	<p>- Perguntar o preço em uma papelaria: utilização do infinitivo, utilização do infinitivo, os objetos escolares, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Temática 6: Alguns conceitos em torno da aprendizagem de línguas: percurso de aprendizagem, erro, construtivismo, interlíngua. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade: construção de frases em Francês sobre os conceitos.</p> <p>- Avaliação de expressão e compreensão escrita e de compreensão auditiva 1 (em duplas).</p>	<p>- Perguntar o preço em uma papelaria: utilização do infinitivo, utilização do infinitivo, os objetos escolares, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Avaliação de expressão e compreensão escrita e de compreensão auditiva 1 (em duplas).</p>
<p>AULA 8 25/05</p>	<p>- Apresentação – primeira avaliação de expressão oral (individual): <i>Se apresentar e apresentar um(a) amigo(a) ou membro da família (utilizando as tecnologias digitais).</i></p> <p>- Organização do Portfólio.</p> <p>- Atividade: - Aplicação da autoavaliação e da coavaliação.</p> <p>- 3º Diário crítico-reflexivo.</p> <p>- Tema não definido.</p>	<p>- Perguntar o preço em um café: os verbos ter, tomar, ir, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Os restaurantes na França.</p> <p>- Organização do Portfólio.</p> <p>- Feedback das avaliações.</p> <p>- Apresentação – primeira avaliação de expressão oral (individual): Se apresentar ou apresentar alguém.</p> <p>- Aplicação da autoavaliação e da coavaliação.</p>
<p>AULA 9 01/06</p>	<p>- Fazer uma reserva na estação de trem: perguntar e dizer a hora, os adjetivos interrogativos <i>quel(le)(s)</i>, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Hesitar: os verbos saber, acreditar e querer, vocabulário da situação e maneiras de dizer.</p> <p>- Falar da vida cotidiana: advérbios de frequências e alguns verbos que exprimem atividades cotidianas.</p> <p>- Atividade: exercícios em torno de uma música.</p> <p>- Temática 7: Os novos paradigmas de ensino e aprendizagem. (texto escrito em Português)</p>	<p>- Fazer uma reserva na estação de trem: perguntar e dizer a hora, os adjetivos interrogativos <i>quel(le)(s)</i>, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Hesitar: os verbos saber, acreditar e querer, vocabulário da situação e maneiras de dizer.</p> <p>- Falar da vida cotidiana: advérbios de frequências e alguns verbos que exprimem atividades cotidianas.</p> <p>- Atividade 7: Exercícios em torno da música <i>Quelqu'un m'a dit.</i></p> <p>- Apresentação da cantora Carla Bruni.</p> <p>- Temática 7: Alguns conceitos em torno da aprendizagem de línguas: percurso de aprendizagem, erro, construtivismo, interlíngua. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade 8: construção de frases em Francês sobre os conceitos.</p>

		<p>- Apresentação – primeira avaliação de expressão oral (individual).</p> <p>- Aplicação da autoavaliação e da coavaliação.</p>
<p>AULA 10 08/06</p>	<p>- Atividades cotidianas: verbos pronominais e vocabulário.</p> <p>- Pedir informações em uma estação de metrô: os verbos dever e poder, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Convidar alguém para fazer alguma coisa e responder um convite.</p> <p>- Temática 8: Complexidade e transdisciplinaridade. (texto escrito em Português)</p> <p>- Atividade: exercícios em torno do texto da temática 8.</p>	<p>- Atividades cotidianas: verbos pronominais e vocabulário.</p> <p>- Pedir informações em uma estação de metrô: os verbos dever e poder, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Convidar alguém para fazer alguma coisa e responder um convite.</p> <p>- Temática 8: Os novos paradigmas de ensino e aprendizagem. (texto escrito em Português)</p> <p>- Temática 9: O jogo e a criatividade no ensino e na aprendizagem de línguas. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Explicação da segunda avaliação de expressão oral: apresentação de uma proposta de atividade criativa para aprender e ensinar a Língua Francesa.</p> <p>- 3º Diário crítico-reflexivo.</p> <p>- Tema: avaliação do curso, da professora e autoavaliação.</p>
<p>AULA 11 22/06</p>	<p>-Atividades cotidianas: verbos pronominais e vocabulário.</p> <p>- Algumas expressões de tempo.</p> <p>- Expressar a obrigação.</p> <p>- O modo imperativo.</p> <p>- Temática 9: O que é aprender? (texto escrito em Francês)</p> <p>- Temática 10: Aprender a Aprender – pilares para a Educação do século XXI. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade – Perguntas a serem respondidas em Português e em Francês sobre o texto <i>Aprender a Aprender</i>.</p> <p>- 4º Diário crítico-reflexivo.</p> <p>- Tema não definido.</p>	<p>- Em uma associação esportiva: algumas expressões de tempo, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Expressar uma obrigação dentro do contexto administrativo: preposições para indicar um deslocamento, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</p> <p>- Atividade 9 – Jogo Bingo.</p> <p>- Temática 10: O que é aprender? (texto escrito em Francês)</p> <p>- Temática 11: Aprender a Aprender – pilares para a educação do século XXI. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade 10 – Perguntas a serem respondidas em Português e em Francês sobre o texto <i>Aprender a Aprender</i>.</p>
<p>AULA 12 29/06</p>	<p>- <i>Protestar no campo: o futuro próximo, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</i></p> <p>- <i>Uma perna quebrada: passado composto, o corpo humano, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</i></p> <p>- Atividade: exercícios em torno de uma música.</p> <p>- Temática 11: As tecnologias digitais na aprendizagem de línguas (texto escrito em Francês).</p> <p>- Atividade: exercícios em torno do texto da temática 12.</p>	<p>- <i>Protestar no campo: o futuro próximo, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</i></p> <p>- <i>Uma perna quebrada: passado composto, o corpo humano, vocabulário da situação, maneiras de dizer.</i></p> <p>- Atividade 11: Exibição em sala do filme <i>La famille Bélier</i>. Filme no qual é cantada a música <i>evolele</i>, que foi cantada pelos estudantes que desejaram na <i>Soirée Culturelle</i>.</p> <p>- Data final de entrega do trabalho de gramática.</p> <p>- Organização do Portfólio.</p>

	- Data final de entrega do trabalho de gramática.	
AULA 13 06/07	<p>- O passado composto. - Descrever uma pessoa fisicamente.</p> <p>- Avaliação de expressão oral 2 (em trios): - apresentação de uma proposta de atividade em torno de uma música. Apresentar a música, o cantor e a proposta de atividade.</p>	<p>- Contar uma pequena história: o passado composto e o pretérito imperfeito. - Descrever uma pessoa fisicamente.</p> <p>- Avaliação de expressão oral 2 (em trios): - apresentação de uma proposta de atividade criativa de aprender e ensinar a língua francesa. - Aplicação da autoavaliação e da coavaliação.</p> <p>- Atividade 12 – Exercícios em torno da canção 118 <i>evolele</i>. - Apresentação da cantora Louane Emera e o compositor Michel Sardou.</p>
AULA 14 13/07	<p>- Passado composto. - Descrição da personalidade de uma pessoa.</p> <p>- Avaliação de expressão oral 2 (em trios): - apresentação de uma proposta de atividade em torno de uma música. Apresentar a música, o cantor e a proposta de atividade.</p>	<p>- Passado composto e pretérito imperfeito. - Revisão para a segunda avaliação de compreensão e expressão escrita e avaliação de compreensão auditiva.</p> <p>- Avaliação de expressão oral 2 (em trios): - apresentação de uma proposta de atividade criativa de aprender e ensinar a língua francesa. - Aplicação da autoavaliação e da coavaliação.</p> <p>- Atividade 13 – Ensaio da música 118 <i>essitu</i> para cantarmos na <i>Soirée Culturelle</i>.</p>
AULA 15 20/07	<p>- Pretérito imperfeito. - Falar de hábitos do passado. - Passado composto e pretérito imperfeito.</p> <p>- Temática 12: Autoavaliação e coavaliação. (texto escrito em Francês)</p> <p>Atividade: Produção dos critérios de autoavaliação e coavaliação finais.</p> <p>- Avaliação de expressão e compreensão escrita e de compreensão auditiva 2 (em duplas).</p> <p>- 5º Diário crítico-reflexivo. - Tema não definido.</p>	<p>- Temática 12: Autoavaliação e coavaliação. (texto escrito em Francês)</p> <p>- Atividade 14: Produção dos critérios de autoavaliação e coavaliação finais.</p> <p>- Avaliação de expressão e compreensão escrita e de compreensão auditiva 2 (em duplas).</p>
AULA 16 27/07	- Organização do Portfólio – atendimento em sala para os que quisessem orientações.	- Organização do Portfólio – atendimento em sala para os que quisessem orientações.
AULA 17 03/08	- Encerramento, <i>feedback</i> geral, vista e entrega de notas.	- Encerramento, <i>feedback</i> geral, vista e entrega de notas.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

O esboço do Projeto de Ensino com as datas, conteúdos, recursos e atividades previstos foi elaborado no transcorrer das quatro primeiras aulas, com base no que havia discutido com a minha orientadora que já tinha ministrado essa disciplina. Além disso, como já havia tido o primeiro contato com os estudantes e eles já haviam escrito o primeiro Diário crítico-reflexivo, era possível, então, começar a tecer com *galhos* mais robustos o *ninho* que de alguma maneira seria abrigo para todos os passarinhos durante aquele pequeno intervalo de tempo em que estariam como meus alunos.

Como se pode notar, nessa tecitura do *ninho*, há alguns aspectos que diferenciam o que foi previsto no pré-Projeto de Ensino do que foi efetivamente executado. Entre esses aspectos, destaco: a quantidade e os temas (ainda não definidos no esboço) dos Diários Crítico-Reflexivos, as temáticas de Crítica e Reflexão (algumas foram escolhidas durante o processo e outras que constavam no pré-plano foram excluídas), as situações de comunicação em língua francesa (sequência alterada), as músicas e o filme trabalhados (ainda não definidos), os direcionamentos para as atividades de expressão oral (ainda não estabelecidos).

Opto por não descrever aula por aula para que o texto não fique exaustivo, destarte, apresento então um compilado do que foi feito nos encontros a partir da leitura e análise comparativa dos planos de aulas e das descrições e impressões registradas em meus diários escritos após as aulas. Dos dezessete encontros, consegui produzir diários de oito encontros, o ritmo intenso de estudo, de pesquisa e de trabalho não me permitiu que eu fizesse o registro de todos os encontros. Apesar disso, foi possível desenvolver por escrito muitas descrições e reflexões.

Cada encontro tinha a duração de três horas e meia. Ao reler os meus diários e analisar os planos de aula, percebo que esse período foi dividido em duas etapas: um momento de trabalho com as situações de comunicação em Língua Francesa e outro com os textos e exercícios de reflexão crítica em torno das temáticas escolhidas. Sobre a ordem de apresentação desses momentos, percebi que houve a predominância de aulas em que iniciei com as situações de comunicação (Aula 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 e 12) e houve aulas em que ambas as perspectivas se mesclaram (Aula 1 e 7), não havendo uma divisão explícita entre trabalho com as temáticas de crítica e reflexão ou trabalho com as situações de comunicação em Língua Francesa.

Também aconteceram encontros em que trabalhei apenas as situações de comunicação (Aula 6, 13 e 14). Nesses encontros, em que trabalhei apenas as situações de comunicação, foram feitos exercícios avaliativos (Aula 13, 14 e 15) e revisão para os exercícios avaliativos (Aula 6). Por fim, houve apenas um único encontro em que trabalhei apenas as temáticas

reflexivas (Aula 15), no qual também aconteceram as apresentações avaliativas e a construção em conjunto dos critérios de autoavaliação e coavaliação finais.

Descreverei com detalhes os encontros dos quais produzi mais registros nos diários, assim, será possível ter um panorama de como se deram as aulas. Início essa descrição apresentando o primeiro encontro. Nele, me apresentei aos estudantes, relatei um pouco sobre o meu percurso formativo no campo das Letras. Na minha apresentação, fui utilizando termos em Francês que ia registrando na lousa à medida que os falava. Em sequência, pedi para que eles se apresentassem utilizando também os termos em Francês que eu utilizava e que já estavam registrados na lousa. Orientei-os para que dissessem seus nomes, idade e o porquê de terem escolhido o Curso de Letras. Apesar da timidez, os estudantes se esforçavam para falar algumas palavras em Francês.

Após a apresentação de todos, mostrei-lhes algumas imagens e pedi-lhes que as nomeassem. Seus nomes eram palavras originadas da Língua Francesa, mas que foram assimiladas pela Língua Portuguesa, o que eu chamava de *Le français du Brésil*. Algumas palavras tinham alterações na pronúncia e grafia e outras não. Essa atividade foi feita a fim de aproximá-los da Língua Francesa e quebrar possíveis barreiras que distanciam os estudantes da língua estrangeira.

Feito isso, parti para a apresentação da ficha da disciplina constante do PPP, o que foi seguido do meu esclarecimento de que estava realizando pesquisa de Doutorado, que a minha prática era o alvo de minha pesquisa e que, os que desejassem, seriam convidados para fornecer alguns textos orais e/ou escritos.

Disse, então, que o principal objetivo da disciplina, com base no que sugeria o PPP, seria o de desenvolver relações de ensino e de aprendizagem de Língua Francesa que procurassem guiar-se pela crítica e pela reflexão. E que, partindo desse objetivo, guiaria minhas práticas de ensino e de avaliação pela perspectiva complexa e transdisciplinar, o que era alvo de minha pesquisa de Doutorado.

Expliquei-lhes, em poucas palavras, o que era complexidade e transdisciplinaridade, dizendo-lhes que traria para as aulas reflexões e exemplos outros e que assim seria possível compreender melhor a minha linha de trabalho que, para aquela disciplina, se desenrolaria principalmente em torno da reflexão e da prática do *Aprender a Aprender*: Aprender o que é aprender, aprender e refletir sobre o que é ser um estudante de línguas e também aprender e refletir sobre o que é ser um professor de línguas no século XXI. Para que essas aprendizagens fossem contempladas, disse-lhes que havia escolhido temáticas e atividades, em sua maioria em Língua Francesa, que abrangessem o desenvolvimento dessas aprendizagens direta ou

indiretamente. Por fim, perguntei oralmente se estavam de acordo e acrescentei que, durante o percurso da disciplina, usaria de alguns instrumentos para que eles pudessem sempre se autoavaliar, se coavaliar, avaliarem a minha prática e fazer sugestões. Esclareci, além disso, que todas as atividades feitas no decorrer da disciplina teriam o mesmo peso, valeriam 100 pontos, e que me pautaria por uma perspectiva formativa de avaliação.

No fim da aula, apresentei a eles a plataforma *on-line* Edmodo e elucidei algumas de suas funcionalidades. Esclareci que o Edmodo seria o espaço em que disponibilizaria materiais utilizados em sala, materiais extras, passaria algumas atividades e instruções e que também eles poderiam utilizá-lo para o compartilhamento de materiais e realização de atividades, de tal maneira que a plataforma seria nossa sala de aula virtual, lugar de compartilhamento e de interação, uma extensão de nossa sala de aula física.

Na sequência, eu os instruí para que pudessem fazer seus perfis. Pedi então que pegassem seus celulares e seguissem as instruções para a criação de seus perfis pessoais e, em sequência, entrassem na sala virtual que tinha sido criada para a turma na plataforma. Para os poucos que não tinham acesso à internet em seus celulares pudessem também fazer seus perfis, disponibilizei o teclado portátil da sala para que os fizessem olhando para a tela projetada na lousa, o que foi feito rapidamente sob minha orientação.

Nesse primeiro encontro, os estudantes se apresentaram um pouco arredios. Imagino que muitas coisas eram novas para eles: novos colegas de turma, nova professora, novo ambiente de estudo, nova cidade. Sim, cidade porque o Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação, implantado no ano de 2010, permite que o estudante escolha cursos em qualquer Universidade do País. Mesmo tendo feito a dinâmica de apresentação, eles se mostravam mais dispostos a ouvir do que a falar, não me fizeram muitas perguntas, nem sobre a minha pesquisa, nem sobre as atividades a serem realizadas.

Como se pode notar, busquei, nesta seção, fazer um panorama da preparação e da execução do Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* e do que aconteceu na primeira aula da disciplina. Dou continuidade à descrição nas próximas seções deste capítulo.

A partir da identificação dos principais eixos, ou *galhos*, do Projeto de Ensino, considere ser metodologicamente adequado apresentar a descrição desses eixos em seções separadas deste capítulo. Ademais, à medida em que eu lia e relia os materiais para a descrição da experiência, algumas inquietações surgiam. Começava a perceber que, em alguns momentos, o *ninho* se transformava em *gaiola*.

Isso posto, nas próximas seções, passo à descrição de cada um dos eixos, a saber, as *temáticas para crítica e reflexão*; os *conteúdos linguístico-culturais*; os *recursos didáticos*

digitais, os recursos didáticos artístico-culturais; e os recursos avaliativos. Cada descrição será seguida de uma reflexão mediada pela metáfora que guia este trabalho cujos elementos que a compõem, até agora, são: gaiola, galhos, ninho e pássaro.

3.1 *Ninho ou gaiola?* – descrição dos eixos do Projeto de Ensino



A pergunta que direciona a descrição e interpretação do fenômeno-alvo desta pesquisa pretende compreender *a natureza das ações nas quais busquei experienciar, como docente formadora de professores de línguas, práticas complexo-transdisciplinares em um contexto presencial de formação de professores de línguas, sob a perspectiva de quem as vivenciei.* A descrição geral do Projeto de Ensino, anteriormente feita, trouxe, sobretudo, um pouco de meu olhar descritivo sobre a experiência, o que é primordial para a compreensão do fenômeno. Contudo, ao revisitar esses textos descritivos do Projeto de Ensino, os materiais didáticos e os meus Diários crítico-reflexivos, muitos questionamentos surgiram: Eu, como docente formadora de professores de línguas, consegui sair da minha *gaiola* e voar? Consegui realmente construir um *ninho* transdisciplinar tecido com o objetivo de formar *auto-heteroecoformativamente* professores de línguas? Os *pássaros*, professores em formação, que experienciaram o fenômeno-alvo desta pesquisa, também conseguiram, de alguma maneira, sair de suas *gaiolas* e voar? Todos os *pássaros*, além de saírem de suas *gaiolas*, conseguiram também criar, isto é, tecer *ninhos*, cantar e alçar voos?

Como se pode notar, nesses questionamentos, eu insistia em olhar para a experiência vivida com o olhar binário, reducionista, de maneira a esperar respostas igualmente binárias: ou sim, ou não. Assim sendo, durante o início deste processo de revisitação de meus planos de aula e materiais pedagógicos, tinha a impressão de que, apesar de ter várias leituras sobre complexidade e transdisciplinaridade, ainda não conseguia sair de minha *gaiola* no exercício da docência.

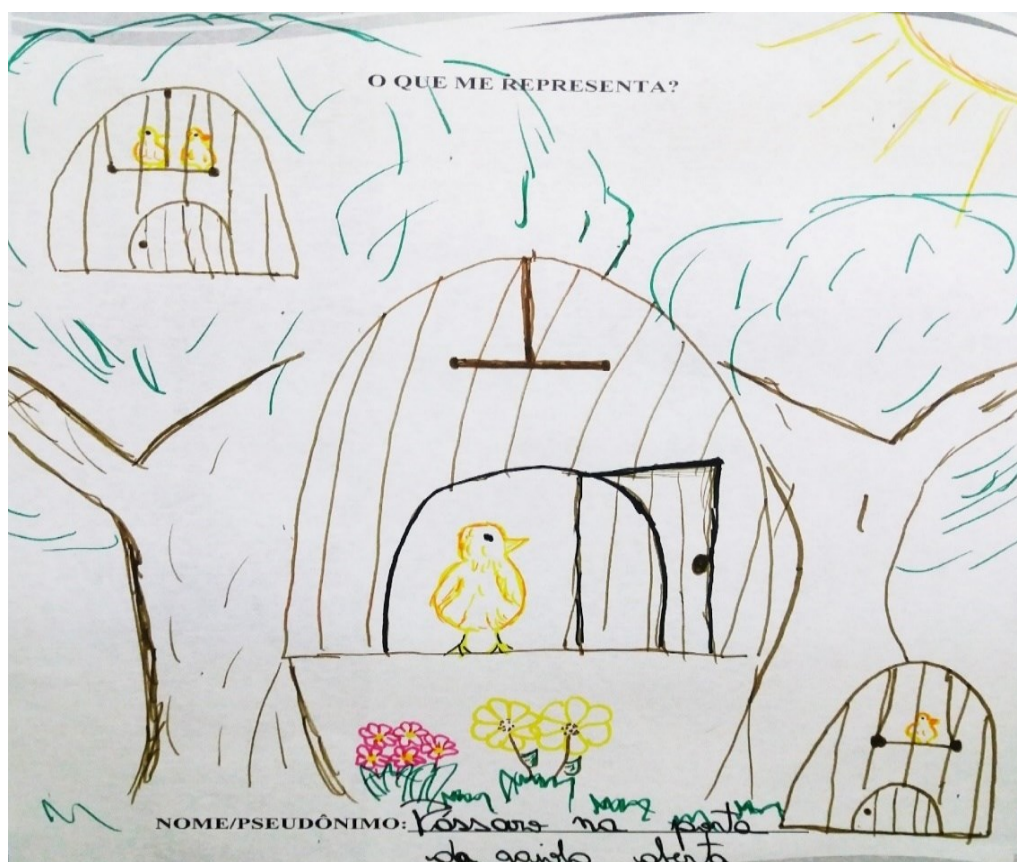
É evidente que, tendo como ponto de partida o meu histórico educacional de imersão em uma realidade quase sempre binária, fragmentada e unidimensionalizada que exclui o sujeito e sua subjetividade, não seria fácil a tarefa de me libertar de tudo o que ainda me constitui como também constitui o sistema educacional em todas as suas esferas. Por isso, alimentava esse grande desconforto, pois ao voltar para descrever e analisar a minha prática, mantinha a impressão de ver muitos traços de fragmentação e de reducionismo.

Por isso, sempre era preciso lembrar que o que interessava neste processo de investigação, não era dizer se fui ou não complexa e transdisciplinar em minha prática docente, mas quais foram os sentidos profundos da experiência de tentar pautar uma prática docente pela complexidade e pela transdisciplinaridade. Foi-me exigido um esforço muito grande para mudar as lentes e olhar para essa experiência a partir de outra lógica, a ternária, a da complexidade e da transdisciplinaridade que permitiriam, inclusive, a existência, ao mesmo tempo, do sim e do não como respostas aos meus questionamentos. Isto é, tanto a lógica disciplinar quanto a lógica transdisciplinar poderiam coexistir na vivência da experiência. Além do mais, como enfatiza Nicolescu (2001), é perigoso partir para a absolutização da distinção entre transdisciplinaridade, dis, inter e multi, haja vista que há um caráter complementar entre elas.

Após a experiência como professora formadora de professores no Curso de Letras, em 2017, assumi, neste mesmo ano, um cargo de professora de Língua Francesa e Portuguesa para o ensino básico, técnico e tecnológico em um instituto federal. E, em 2018, participei de um ciclo de formação ofertado pela instituição aos docentes que se interessaram, cujo objetivo era a formação contínua de professores. No primeiro encontro, foi-nos solicitado que, utilizando de diversos recursos como tinta, lápis de cor, canetinhas, recorte de imagens, fizéssemos uma arte que nos representasse como docente, o que seria, por conseguinte, o nosso crachá do ciclo.

Na oportunidade, continuava exercendo a docência de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e de Língua Francesa no centro de idiomas da instituição. Tinha acabado de chegar à escola, que é uma grande fazenda, com muitas salas, árvores e animais, mas tinha a sensação de que, mesmo tendo-me disposto a repensar e transformar a minha prática docente, ainda não conseguira exercer a docência complexa e transdisciplinar nesse lugar, o que me fez criar a seguinte representação para o meu crachá:

Imagem 4: Crachá desenhado por mim representando-me como professora.



Fonte: elaboração da autora.

A visão que eu tinha de mim mesma como professora era a de um *pássaro* que conseguiu abrir a porta de sua *gaiola*, mas que não conseguira voar, por isso, escolhi o seguinte nome/pseudônimo para o crachá: *Pássaro na porta da gaiola aberta*. Essa mesma imagem representava o que eu sentia ao revisitar os textos para a descrição da experiência sob investigação. Como se pode observar, no desenho, a *gaiola* está dependurada em uma árvore que compõe um ambiente vivo no qual há outras árvores e também outros *pássaros* engaiolados cujas *gaiolas* integram o mesmo contexto de natureza viva.

O questionamento de Rumi, poeta persa do século XIII, posto na epígrafe que inicia este capítulo, ilustra bem o que se passava em minha mente “*Por que você permanece na prisão quando a porta está completamente aberta?*”. Tinha como ambiente de trabalho uma fazenda, uma escola sem muros, rica de diversidades, onde poderia tecer *ninhos* diversos e criar possibilidades transdisciplinares variadas de ensino e de aprendizagem, entretanto, alimentava a impressão de que, apesar de toda a diversidade ambiental e humana, e a despeito de meu conhecimento sobre transdisciplinaridade e complexidade, tinha muita dificuldade de sair da *gaiola*, mesmo tendo conseguido abrir a sua porta.

Mesmo vendo-me como *Pássaro na porta da gaiola aberta*, dei continuidade ao processo de descrição e de análise interpretativa do fenômeno experienciado no curso de formação de professores de línguas. Retomei, então, o processo de leitura e de releitura dos textos e, a partir do aprofundamento nas leituras teóricas e discussões feitas no Caosmos, voltei olhar para Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* com olhos mais transdisciplinares e dei prosseguimento à descrição da experiência.

Ao compreender que a transdisciplinaridade se nutre do que é dis-, multi- e interdisciplinar, o *pássaro* que se reconhece como tal se sente livre para voar nessas diferentes maneiras de produzir conhecimento e sabe que nelas não é obrigado a ficar. Alicerçada nessa compreensão, à medida em que lia e relia os textos para a descrição do fenômeno, percebia que era preciso encontrar, primeiramente, a ou as *chaves* que permitiram que *gaiolas* fossem abertas. Tendo encontrado essas chaves, seria possível apreender quais elementos possibilitariam aos *pássaros* o acesso ao *ninho*, fonte de conhecimento *in vivo* (NICOLESCU, 2013), *zona de não-resistência*, lugar que, sob a perspectiva da binariedade, se mostra como um véu que impede que se enxerguem terceiras possibilidades.

Sob à lógica do terceiro incluído, no entanto, as fronteiras são, ao mesmo tempo, abertas e fechadas, de modo a possibilitarem o acesso a diversas realidades e percepções. Isso porque a *zona de não-resistência* é lugar da não-racionalização, do encontro do sujeito com o objeto, da objetividade com a subjetividade, é, sobretudo, o ambiente do diálogo entre realidades e percepções que, sob uma perspectiva binária, não dialogariam.

Desse modo, tendo encontrado as *chaves*, pude ir em busca desses espaços de *não-resistência* em que *pássaros* puderam voar e acessar diversos níveis de percepção e de realidade e se viram livres para, igualmente, criar e manifestar suas necessidades e desejos de conhecer, de fazer, de conviver e de ser. As *chaves* são dotadas de um fluxo de informação que podem abrir ou fechar *gaiolas*, ações essas que se vinculam a atitudes de *abertura* ou de *fechamento*. A palavra *atitude* é aqui entendida como “[...] a capacidade individual ou social para manter uma orientação constante, imutável, qualquer que seja a complexidade de uma situação e dos acasos da vida” (NICOLESCU, 2001, p. 95).

A atitude de *abertura* é, portanto, em sua essência, transdisciplinar. No plano social, por meio do fluxo informacional, possibilita que diferentes níveis de Realidade sejam atravessados. No plano do indivíduo, por meio do fluxo de consciência, permite que diferentes níveis de percepção sejam atravessados. Assim sendo:

Manter uma orientação constante na travessia dos níveis de Realidade garante uma *efetividade* crescente de nossa ação no mundo e na vida coletiva. [...] Manter uma orientação constante na travessia dos níveis de percepção garante uma *afetividade* crescente que assegura a ligação entre nós e nós mesmos (NICOLESCU, 2001, p. 95-96).

Foi preciso, então, encontrar quais seriam as ações que permitiram tecer *ninhos*, acessando zonas de *não-resistência*, e aquelas que fechavam *gaiolas*, lugar onde a fragmentação predominava. Por conseguinte, acrescentei aos elementos metafóricos *gaiola*, *galhos*, *ninho* e *pássaro*, já incorporados ao texto, o elemento *chave*, assim fazendo, seria mais fácil desenvolver uma descrição mais crítica do fenômeno, já que teria mais um recurso para fazê-lo.

A *chave* é o instrumento que dá acesso a outros espaços, pois, por intermédio dela, é possível abrir uma fronteira que divide dois territórios diferentes. Fazendo um paralelo, quando se pensa nas divisões disciplinares, podemos inferir que, muitas vezes, o que acontece ao se criar uma nova disciplina e trabalhar para que ela não desapareça e tenha espaço acadêmico, é uma luta por território. É um comportamento que nos diz da crença de que não há espaço para todas as disciplinas e de que é impossível que elas coexistam e dialoguem.

Na perspectiva transdisciplinar (NICOLESCU, 2001; 2002; 2019), este espaço de interação e de diálogo existe, é o do *terceiro incluído*, também chamado de *zona de não-resistência*. Espaço inerentemente complexo, pois que constituído da interação intrínseca entre diversas realidades e percepções. O espaço disciplinar, por sua vez, é o da *zona de resistência*. Nele, há uma única realidade criada que resiste às percepções e que tem suas próprias leis.

A *chave*, por si só, não nos transporta para a *zona de resistência* ou a de *não-resistência*, é preciso uma atitude, uma ação de locomoção que vá em direção à *resistência* ou à *não-resistência*. Atitudes essas de *abertura* ou de *fechamento*, que correspondem, respectivamente, ao deslocamento em direção à *não-resistência* e à *resistência*.

Dito isso, fica perceptível que não bastava ter as *chaves* para abrir a *gaiola*, era a ação de *abertura* ou de *fechamento* que iria demonstrar se o espaço acessado/construído seria configurado como *ninho* (*zona de não-resistência*) ou *gaiola* (*zona de resistência*). Assim considerando, além de identificar as *chaves*, considerei que seria relevante encontrar as possíveis atitudes de *abertura* e as de *fechamento* na experiência foco desta descrição hermenêutico-fenomenológica complexa.

Inicialmente, ao tentar encontrar o que na experiência representaria a *chave*, considero que se manifestaram como *chaves* todos os cinco eixos do Projeto de Ensino: os *conteúdos*

linguístico-culturais, as *temáticas crítico-reflexivas*, os *recursos avaliativos*, os *recursos artísticos-culturais* e os *recursos digitais*, os quais estão compilados no Quadro 9 que se segue:

Quadro 9 Resumo dos recursos pedagógicos utilizados no Projeto de Ensino *Aprender a Aprender*.

RESUMO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS (CHAVES/EIXOS) UTILIZADOS NO PROJETO DE ENSINO APRENDER A APRENDER.
RECURSOS AVALIATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Diários crítico-reflexivos; - Trabalho de gramática; - 1ª Avaliação de compreensão e expressão escrita e compreensão auditiva; - 2ª Avaliação de compreensão e expressão escrita e compreensão auditiva; - Atividades de conteúdos linguístico-culturais e das temáticas crítico-reflexivas; - 1ª Avaliação de expressão oral; - 2ª Avaliação de expressão oral; - Autoavaliações; - Coavaliações; - Portfólio.
TEMÁTICAS CRÍTICO-REFLEXIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Temática 1: Noções de complexidade e transdisciplinaridade; - Temática 2: Refletindo sobre estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem; - Temática 3: Explicação sobre o que é Portfólio e quais tipos existem; - Temática 4: Por que aprender línguas estrangeiras?; - Temática 5: Por que ser criativo no ensino e na aprendizagem de FLE?; - Temática 6: Autonomia no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira; - Temática 7: Alguns conceitos em torno da aprendizagem de línguas: percurso de aprendizagem, erro, construtivismo, interlíngua; - Temática 8: Os novos paradigmas de ensino e aprendizagem; - Temática 9: O jogo e a criatividade no ensino e na aprendizagem de línguas; - Temática 10: O que é aprender?; - Temática 11: Aprender a Aprender – pilares para a Educação do século XXI; - Temática 12: Autoavaliação e coavaliação.
CONTEÚDOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS
<ul style="list-style-type: none"> - O Francês do Brasil: apresentação de palavras em Francês utilizadas e/ou adaptadas no Português; - Se apresentar e pedir uma pessoa para se apresentar, dizer seu nome, sua idade, sua profissão, verbos <i>avoir</i> e <i>être</i> (3º grupo), <i>s'appeler</i> (1º grupo), alguns nomes de profissão, os números; - O alfabeto e o alfabeto fonético; - Dizer seu número de telefone e perguntar a alguém seu número de telefone; os números de 0 a 100; perguntas com os <i>Quel(le)(s)</i>; - A comunicação em sala de FLE: perguntas para se comunicar em Francês com a professora e os colegas de sala; - Texto: Como era gostoso o meu Francês!; - Falar a data: os meses do ano, os dias da semana; - Falar da meteorologia: as estações e as expressões para caracterizar a meteorologia; - Falar de sua origem: as nacionalidades e seus países; - A Francofonia; - Cumprimentar e se apresentar: os verbos pronominais no presente, vocabulário da situação, maneiras de dizer. - Falar de sua família; - Falar dos seus gostos e preferências: uso do infinitivo, o vocabulário da situação de comunicação e maneiras de dizer; - Falar de suas atividades de lazer: os verbos, expressões e vocabulário de lazer; - Pedir itens na padaria: o masculino, o feminino e o plural dos substantivos, o vocabulário da padaria, maneira de dizer; - Pedir itens nos Correios: maneiras de fazer uma pergunta, vocabulário dos Correios, maneiras de dizer;

- Estrutura da pergunta simples;
- Revisão para a avaliação;
- Perguntar o preço em uma papelaria: utilização do infinitivo, utilização do infinitivo, os objetos escolares, vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Perguntar o preço em um café: os verbos ter, tomar, ir, o vocabulário da situação, maneiras de dizer.
- Os restaurantes na França;
- Fazer uma reserva na estação de trem: perguntar e dizer a hora, os adjetivos interrogativos *quel(le)(s)*, o vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Hesitar: os verbos saber, acreditar e querer, vocabulário da situação e maneiras de dizer;
- Falar da vida cotidiana: advérbios de frequências e alguns verbos que exprimem atividades cotidianas;
- Atividades cotidianas: verbos pronominais e vocabulário;
- Pedir informações em uma estação de metrô: os verbos dever e poder, o vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Convidar alguém para fazer alguma coisa e responder um convite;
- Em uma associação esportiva: algumas expressões de tempo, vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Exprimir uma obrigação dentro do contexto administrativo: preposições para indicar um deslocamento, vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Protestar no campo: o futuro próximo, vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Uma perna quebrada: passado composto, o corpo humano, vocabulário da situação, maneiras de dizer;
- Contar uma pequena história: o passado composto e o pretérito imperfeito;
- Descrever uma pessoa fisicamente;
- Passado composto e pretérito imperfeito;
- Revisão para a segunda avaliação de compreensão e expressão escrita e avaliação de compreensão auditiva;

RECURSOS DIDÁTICOS ARTÍSTICO-CULTURAIS

- Curta metragem *Cliché: des stéréotypes de la France et des Français vus de l'étranger*;
- Música : *Je ne regrette rien*;
- Música: *Quelqu'un m'a dit*;
- Filme : *La famille Bélier*;
- Música: *Je vole*;
- Ensaios para a apresentação na *Soirée Culturelle*;
- Apresentação na *Soirée Culturelle*.

RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS

- Edmodo;
- *Youtube* ;
- *Language Guide* ;
- *Picktochart* ;
- *Symbaloo*;
- Dicionários on-line ;
- *Sites* e aplicativos para criação de Portfólios on-line: *Padlet*; *My e-book*; *Livros digitais*; *Playfic*; *Epubbud*;
- *Google Formulários e Docs*;
- Domínio Público;
- *Imagens on-line*;
- *Hinative*.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Todos esses conteúdos, temáticas e recursos foram por mim percebidos como *chaves*, pois eles contêm uma grande carga de informação e de conhecimento. Apesar de terem sido categorizados em cinco eixos, estão inseridos em variadas disciplinas e, a depender da atitude de quem com eles trabalha, irão configurar-se e ser vistos como *ninhos* ou *gaiolas*. Em outras palavras, serão vistos e concebidos sob uma ótica simplista ou complexa, unidimensionalizada ou multidimensionalizada, disjunta ou conjunta, disciplinar ou transdisciplinar.

À primeira vista, ao se considerar que essa vasta gama de conhecimentos foi compartilhada nas aulas de uma disciplina do primeiro período de um curso de formação de professores de línguas, depreende-se que o ensino não se restringiu apenas à Língua Francesa. Contudo, sabe-se que o fato de mobilizar várias áreas do conhecimento, conhecer suas regras (multidisciplinaridade) e até mesmo utilizar de seus métodos (interdisciplinaridade) não significa ser transdisciplinar na docência, pelo contrário, a multi- e a interdisciplinaridade tem como finalidade a instauração de disciplinas e não contempla o sujeito em suas interações.

Depreende-se, pois, que a matéria-prima das *chaves* era a mesma matéria-prima que constituía as grades da *gaiola* e os *galhos* do *ninho*, isto é, a natureza viva cujos recursos são mobilizados para criações e edificações diversas em todos os domínios do saber. Desse modo, bastava que eu virasse as *chaves* em direção ao *fechamento* para que todos esses conhecimentos comessem a se configurar como as grades que moldam a *gaiola*. Sendo *gaiola*, a disciplina LFACR se caracterizaria genuinamente como uma disciplina fechada em que *pássaros* não podem voar. Ao girar a chave em direção à *abertura*, as grades da *gaiola* se transformariam automaticamente em *galhos* do *ninho* em que pássaros são livres para voar.

A *abertura* é um movimento de “terceiro espaço”, expressão utilizada por Scheifer (2013) ao se referir ao processo de Educação para a transdisciplinaridade. É uma atitude de transgressão de fronteiras e de dualidades em que há a religação de conhecimentos e a inclusão do sujeito em sua ação de aprender e de apreender a realidade.

Assim compreendendo, continuo a descrição hermenêutico-fenomenológica complexa da experiência. Após cada subseção em que descrevo cada um dos eixos do Projeto de Ensino, que também foram percebidos como *chaves*, aproveito da descrição realizada para tentar aproximar-me das possíveis atitudes de *abertura* e de *fechamento* mediante o trabalho com cada um deles.

3.1.1 Descrição dos conteúdos linguístico-culturais

Para trabalhar o desenvolvimento linguístico do Francês, vários recursos foram utilizados: materiais autênticos, imagens, situações de comunicação, vídeos, músicas, filmes, textos escritos em Língua Francesa para a promoção da crítica e da reflexão em torno do aprender a aprender, escrita dos Diários Crítico-Reflexivos em Francês, exercícios de vocabulário e de gramática, jogos e materiais diversos disponibilizados na plataforma *on-line* Edmodo (livros, gramáticas, *sites*, músicas, vídeos) para o estudo autônomo.

Como já mencionado, dos 23 estudantes, apenas uma já havia estudado a Língua Francesa, mas tinha apenas dois meses de estudo. Assim sendo, era preciso começar com os aspectos elementares da língua. Escolhi como material de base algumas atividades de um livro que tem como foco o trabalho com situações de comunicação, que foi disponibilizado aos estudantes já no início do curso. As situações traziam frases que são utilizadas em circunstâncias reais de comunicação, o que me permitiu trabalhar conteúdos linguísticos bem variados que contemplassem desde o nível A1 ao B1 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas. Eu ia escolhendo as situações à medida que observava o desenvolvimento e curiosidades da turma. Cada situação tinha um diálogo, o áudio do diálogo, explicações de gramática, vocabulário e exercícios em torno da situação apresentada.¹⁷

Ao trabalhar com uma situação de comunicação, inicialmente, eu contextualizava a situação fazendo perguntas sobre o que eles já tinham visto anteriormente que se relacionasse à situação. Para isso, comumente utilizava *rémue-méninges*, mais conhecidos como *brainstormings*, mostrava imagens, ou passava já o áudio que reproduzia o texto das pessoas se comunicando na situação. Passava o áudio várias vezes e, a cada vez, eu trabalhava em uma perspectiva diferente, o que dependia das perguntas feitas pelos estudantes que geralmente giravam em torno do vocabulário, pronúncia e significados de palavras desconhecidas. Por fim, eu pedia para que eles reproduzissem a situação de comunicação em duplas e, posteriormente, as duplas que quisessem, reproduziriam para toda a sala.

Para exemplificar, descreverei como trabalhei com conteúdo linguístico na Aula 4. Um dos objetivos deste encontro foi o de reforçar o que eles já tinham aprendido sobre como se apresentar, mas agora, além de se apresentarem, iriam também aprender a apresentar uma terceira pessoa. Retomei o que já havia ensinado fazendo-lhes perguntas e, em seguida, passei o áudio da situação sem que eles lessem a transcrição. Pedi para que eles tomassem notas das palavras em Francês que eles ouvissem e soubessem o significado para que pudessem, assim que terminasse o áudio, falar para a sala. Após isso, passei o áudio mais uma vez para que eles acompanhassem com a transcrição, o que foi seguido da abertura para perguntas sobre o que não haviam compreendido. Sempre que eles faziam perguntas, lembrava-os de que eles podiam fazer perguntas em Francês, pois na Aula 2¹⁸, ensinei várias expressões para a comunicação em sala de aula. Em todos os encontros eu lembrava essas expressões e aproveitava para ensinar mais algum vocabulário.

¹⁷ Ver no Apêndice A, um exemplo de situação de comunicação.

¹⁸ Ver no Apêndice B, as expressões ensinadas para comunicação em sala de aula.

Respondidas as perguntas, pedi para que duas pessoas fizessem a encenação da situação de comunicação. Quase sempre, eles demoravam a se prontificar para ler, então eu fazia uma brincadeira dizendo “Nossa, todo mundo quer ler, vou escolher então essa dupla”. Eles riam e aceitavam ler o texto do diálogo. Após a leitura, eu fazia correções de pronúncia caso necessário.

Em sequência, eu solicitei que fizessem os exercícios de interpretação da situação de comunicação. Além de exercícios de interpretação, também havia exercícios de vocabulário e de gramática. À medida que iam fazendo, circulava entre eles, perguntando se tinham dúvidas. Quando terminavam, corrigia os exercícios na lousa.

Para que pudessem apresentar uma terceira pessoa, ensinei o vocabulário dos nomes dos membros de uma família. Para ensiná-lo, projetei na lousa uma árvore genealógica que representava a família *Simpsons* na qual havia o nome dos personagens e o nome da relação de parentesco em Francês. Trabalhei a pronúncia e a escrita de cada nome de membro da família, perguntei se tinham dúvidas e por fim pedi para que eles fizessem em seus cadernos a árvore genealógica de suas famílias partindo deles para a construção. Circulava entre os estudantes, via o que estavam fazendo e perguntava se tinham dúvidas. Pedi para que, à medida que fossem terminando, procurassem colegas que tivessem também finalizado a atividade para apresentarem suas árvores genealógicas a, pelo menos, dois colegas. Esclareci que, ao apresentarem, iriam também dizer o grau de parentesco, o nome e a idade de cada pessoa.

A descrição de parte da Aula 4 representa um pequeno panorama da maneira que pela qual eu trabalhava o conteúdo linguístico em sala de aula, vale lembrar que o trabalho com a Língua Francesa perpassou todos os eixos do projeto, pois foram trabalhados no idioma vídeos, músicas, filmes, imagens, textos para a crítica e reflexão, escrita dos Diários Crítico-Reflexivos, exercícios de vocabulário e de gramática, exercícios de expressão oral e escrita, jogos, situações de comunicação e materiais diversos disponibilizados na plataforma *on-line* Edmodo.

Todo o material que utilizava durante as aulas era disponibilizado no Edmodo, porque tinha a clareza de que os estudantes, em breve, poderiam utilizá-los como recursos didáticos em suas futuras aulas. Essa compreensão foi especialmente direcionada pelas reflexões feitas em torno das temáticas desenvolvidas nos encontros.

3.1.1.1 Conteúdos linguístico-culturais: *ninho* ou *gaiola*?

No que concerne ao trabalho com os *conteúdos linguístico-culturais*, depreendo que a *abertura* se deu no cuidado que eu tive em perceber essas necessidades formativas do contexto

presente e futuro de suas atuações. Já na primeira aula, informei-me sobre o conhecimento prévio que tinham sobre a Língua Francesa e confirmei que a maioria deles não tinha intimidade com a língua. Apenas uma estudante, Alice, disse já ter estudado a língua durante apenas dois meses.

De posse dessa informação, iniciei o projeto considerando que não conheciam a língua. Apesar de ter escolhido diversas situações de comunicação que eram trabalhadas em sala, o trabalho com a Língua Francesa atravessou todos os recursos didáticos utilizados: os *recursos avaliativos*, as temáticas *crítico-reflexivas*, os *recursos digitais* e os *recursos artístico-culturais* que, em sua maioria, foram trabalhados em Francês. O que, a meu ver, indica uma postura transdisciplinar de religação de conhecimentos considerando a necessidade premente de se formarem professores de línguas.

Ao trabalhar com as situações de comunicação, intentei reproduzir o que geralmente acontece nas escolas de idiomas com vistas ao que seria solicitado dos futuros professores, em que os materiais utilizados se pautam, geralmente, no trabalho com uma abordagem comunicativa, tendo em vista que elas permitem a inserção em situações contextualizadas de interação. No entanto, considero que utilizei de vários outros métodos de ensino, pois o meu objetivo não foi o de adotar um único método de ensino de LE. Além da abordagem comunicativa, fiz uso do método de gramática-tradução, do audiolingual e do método direto, pois tinha como perspectiva a do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) que, a meu ver, é essencialmente complexa e transdisciplinar. Isso porque como *pássaro* que buscava a liberdade, teria que ter o cuidado de percorrer por caminhos de ensino que, mediante a análise do contexto, pareceram-me os mais adequados, tanto para a necessidade premente dos estudantes de aprenderem a Língua Francesa, como para a de se formarem como futuros professores de línguas.

A atitude de *fechamento* em relação aos *conteúdos linguístico-culturais* também se mostrou evidente para mim, pois mesmo sabendo que os estudantes não conheciam a Língua Francesa, e que por isso teria que partir dos conhecimentos básicos, eu poderia ter lançado mão de instrumentos que sondassem o que eles desejariam aprender do Francês, o que poderia ser feito em uma enquete *on-line* ou mesmo por meio de um Diário crítico-reflexivo. Dessa maneira, eu poderia partir de seus interesses de aprendizagem. Se assim o fizesse, a *abertura* em direção aos diversos níveis de percepção seria mais bem contemplada.

A *abertura* para o que eles desejassem aprender do Francês também me colocaria em uma zona de imprevisibilidade e de incerteza, na qual não teria controle, pois poderiam surgir pedidos que estivessem para além de meus conhecimentos linguísticos ou da minha segurança

didática em ensiná-los, o que, conseqüentemente, exigiria de mim o trabalho de pesquisa, de estudo e de preparação. Seria a hora, talvez, de exercitar a criatividade e construir com os estudantes percursos novos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, ao analisar como grande parte dos *conteúdos linguístico-culturais* foram trabalhados, compreendo que o *fechamento* também se manifestou na ausência de crítica e de reflexão no trabalho, sobretudo, com as situações de comunicação. Ao voltar à descrição das atividades, percebo que, por mais que eu trouxesse comportamentos típicos de quem fala Francês, o foco era essencialmente na França. Para que isso não acontecesse, eu poderia ter trazido mais situações de comunicação em espaços francofônicos não-franceses e ter trabalhado mais a francofonia e a transculturalidade sob uma perspectiva decolonial. Como a Língua Francesa permeou todos os recursos, entre eles os de crítica e de reflexão, a crítica e a reflexão poderiam, igualmente, estar mais marcadas no trabalho com as situações de comunicação.

Tendo descrito e refletido sobre como foi desenvolvido o trabalho com os conteúdos linguísticos, na continuidade do texto, faço o mesmo com as temáticas crítico-reflexivas.

3.1.2 Descrição das temáticas crítico-reflexivas

A fim de contemplar os objetivos da ementa da disciplina constante do PPP, os objetivos dos estudantes e os meus, professora formadora e pesquisadora, escolhi algumas temáticas que foram abordadas e discutidas durante o curso:

- Temática 1: Noções de complexidade e de transdisciplinaridade;
- Temática 2: Inteligências múltiplas, estilos e estratégias de aprendizagem;
- Temática 3: Portfólio, definição, objetivos e tipos;
- Temática 4: Por que aprender línguas estrangeiras?;
- Temática 5: Por que ser criativo no ensino e na aprendizagem de FLE?;
- Temática 6: A autonomia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Temática 7: Alguns conceitos em torno da aprendizagem de línguas: percurso de aprendizagem, erro, construtivismo, interlíngua;
- Temática 8: Os novos paradigmas de ensino e de aprendizagem;
- Temática 9: O jogo e a criatividade no ensino e na aprendizagem de línguas;
- Temática 10: O que é aprender?;
- Temática 11: Aprender a Aprender - pilares para a Educação do século XXI;
- Temática 12: Autoavaliação e coavaliação.

Para abordá-las, fiz uso de textos em Francês (temática 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) ou em Português (temática 1, 2, 3, 8), de vídeos, de quadros, de apresentações de *Power Point*, de exposições orais, de questionamentos e de discussões em grupo. As temáticas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 e 12 foram escolhidas por mim antes do início das aulas, já que, mediante as minhas análises, elas se enquadrariam na proposta do Projeto de Ensino pensado para a disciplina e ao objetivo da disciplina constante da ementa. Já as temáticas 5 e 9 escolhi durante o transcorrer das aulas, acredito que influenciada pelos cursos a distância que estava fazendo. Fiz esses cursos, pois já tinha o interesse em criatividade e em jogos, e via possibilidades ricas de diálogo dessas temáticas com uma perspectiva complexa e transdisciplinar de ensino e de aprendizagem.

Como poderá ser notado na continuação da descrição das atividades didáticas nas próximas seções, a temática criatividade, que foi trabalhado na Aula 4, permeou todo o curso. Ela estava nas atividades feitas em sala e *on-line*, nos jogos, nas atividades artístico-culturais, no minicurso ofertado para a turma e nas atividades criadas pelos estudantes. A partir dessa constatação, considerei ser relevante descrever o que aconteceu na aula em que introduzi essa temática, desse modo, também ilustro como eu trabalhava com as temáticas crítico-reflexivos.

Na aula 4, apresentei a temática perguntando qual seria a relação entre criatividade e o *Aprender a Aprender*. Após a discussão, entreguei um material no qual havia a hashtag *#être créatif dans l'enseignement-apprentissage de FLE* que eu sempre reproduzia nas atividades e orientações postadas no Edmodo. No material, apresentei a seguinte definição de criatividade, em Francês e em Português: “Habilidade originalmente humana manifestada no trabalho e lazer através das diversas atividades da vida cotidiana; essencial para a vida humana e encontrada, em certa medida, em todos (RICHARDS, 2007) / *Habilité essentiellement humaine manifestée dans le travail et les loisirs à travers les diverses activités de la vie quotidienne; indispensable à la vie humaine et trouvée, en certaine mesure, en toutes les personnes.*”. Discuti com eles a definição e, em seguida, pedi para que listassem as suas possíveis atitudes criativas do cotidiano em Francês, em Francês/Português ou apenas em Português. A lista podia incluir problemas que eles tinham resolvido, oportunidades que eles tinham aproveitado e situações em que pudessem reconhecer a presença da criatividade. Feito isso, solicitei que destacassem alguma atitude que eles achavam a mais criativa entre todas as outras.

Pedi, aos que desejassem, para compartilhar oralmente com a sala as suas listas de atitudes criativas. Em sequência, solicitei para que, em casa, escrevessem, se possível em Francês ou Português/Francês, as suas próprias definições de criatividade. No fim da aula, apresentei a eles um vídeo em que uma pesquisadora da UNB, Eunice Soriano de Alencar, investigadora das relações entre criatividade e ensino, discorre sobre a importância da

criatividade na Educação do futuro. No vídeo, Alencar (2013) elenca definições de criatividade, contextualiza o lugar da criatividade no sistema de Educação brasileiro e o lugar da criatividade na sala de aula presencial e a distância, apresenta ações que promovem e inibem a criatividade em ambientes educacionais, entre outros apontamentos.

Assistimos ao vídeo e começamos a conversar sobre ele, como já havia passado o horário do término da aula, disse que iríamos debatê-lo na próxima aula. Na Aula 5, continuamos a discussão em torno da criatividade, solicitei, aos que desejassem, para ler as definições de criatividade escritas em casa e, em seguida, continuamos com a discussão em torno do vídeo em que a professora Eunice Alencar discorre sobre a criatividade na Educação. Perguntei-lhes se poderia exibi-lo novamente, o que foi de comum acordo. Uma estudante inclusive, a Vitória¹⁹, disse que precisou assistir o vídeo novamente em casa porque o achou muito interessante.

Orientei-os para que, à medida em que o vídeo fosse exibido, eles tomassem nota do que lhes chamava a atenção, o que foi feito por mim e por eles. Fui, à medida que o vídeo transcorria, escrevendo algumas palavras-chave na lousa. Entre o que escrevi, coloquei o que Alencar (2013) denomina de cinco dimensões para o desenvolvimento da criatividade:

- 1- Habilidades de pensamento criativo, como fluência, flexibilidade, originalidade;
- 2- Traços de personalidade a serem cultivados, exemplo: curiosidade, independência de pensamento e de ação, autoconfiança, persistência, intuição, espontaneidade, sensibilidade etc.;
- 3- Redução de bloqueios emocionais: estratégias e técnicas para ajudar o estudante a se desfazer dos seus bloqueios emocionais que o impedem de expressar novas ideias como o medo de cometer erros, sentimentos de inferioridade e de insegurança;
- 4- Domínio de técnicas e valorização de sua bagagem de conhecimento: promoção de estratégias e técnicas para produção de ideias;
- 5- Clima psicológico: promover um ambiente que estimule e incentive o desenvolvimento dos potenciais criativos. (ALENCAR, 2013).

Feito isso, partimos para a discussão em grupo do que foi anotado. Vários alunos participaram, mas a primeira a comentar foi a Vitória, a aluna que disse que tinha assistido o vídeo novamente em casa. Ela apresentou vários aspectos interessantes citados pela professora e pesquisadora Alencar. O que mais me chamou a atenção na fala da aluna, foi quando ela fazia referência às dimensões da criatividade que devem ser desenvolvidas pelos alunos, mais especificamente a de ajudar o aluno a desfazer seus bloqueios emocionais. Ela fez um *link* com

¹⁹ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

sua prática docente, isso porque, apesar de estar no primeiro período do curso, ela já dava aula no PIBID. Comentou que, quando estudava, ela tinha muita dificuldade de aprendizagem e que precisava estudar o conteúdo de diversas maneiras para poder aprender. Então disse que, com base em sua experiência como aluna, tentava explicar a matéria de várias formas para que pudesse alcançar as diferenças de perfis de aprendizagem de seus alunos. Explicou, em seguida, que aprendeu em um curso que quando o professor faz referência ao erro do aluno, a notas baixas, o professor pode falar “Nós precisamos melhorar essa nossa nota”, “estamos tendo dificuldade nesse conteúdo”, de maneira que o professor demonstre pelo uso do pronome plural de primeira pessoa “nós”, que está ao lado do aluno, que é seu parceiro no seu desenvolvimento, o ajudando em suas dificuldades.

Outro comentário que me marcou bastante em relação ao vídeo, foi quando uma aluna, Lorraine²⁰, apontou a importância da relação interpessoal na sala de aula. Segundo ela, em seu Ensino Médio, ela teve vários professores que não se importavam em saber o nome dos seus alunos e que isso a incomodava muito. Outro discente, João²¹, disse que o que mais chamou sua atenção, na fala da professora Alencar, foi a necessidade de o professor não apenas ser criativo e incentivar a criatividade do aluno, mas também ter conhecimento do que está ensinando, ser comprometido, pontual e responsável.

Acredito que dos vinte alunos presentes, uns nove alunos comentaram. E, à medida que eles iam comentando, eu também trazia meus apontamentos a respeito do que eles falavam. Ao comentar, misturava sempre o Francês e o Português e os motivava a fazer o mesmo. Findas as discussões, entreguei um material que enumerava as características de uma pessoa criativa. O material estava em Francês, então aproveitei para explicar o vocabulário e esclarecer as dúvidas. Eles deveriam marcar as características que eles reconheciam em sua personalidade. Quando eles terminaram, pedi aos que desejassem, para falarem as características e explicarem por que achavam ser portadores de tais adjetivos. Como continuidade das reflexões sobre criatividade, entreguei um outro material, no qual havia uma atividade em que colocariam fotos de pessoas que eles acreditavam serem muito criativas. A atividade deveria ser feita em casa.

No fim desta aula, comecei a falar sobre uma nova temática, a *autonomia*. Para introduzi-la, fizemos um *résumé-méninges/brainstorming*, em torno da palavra *autonomia*. Entreguei-lhes, em sequência, um material que trazia um pequeno texto e algumas frases isoladas, ambos em Francês, sobre a importância da autonomia na aprendizagem de línguas. Solicitei que cada um lesse uma frase. Após a leitura, perguntei se tinham dúvidas de vocabulário e de pronúncia.

²⁰ Nome fictício escolhido pela estudante durante sua participação na Conversa Hermenêutica.

²¹ Nome fictício escolhido pelo estudante durante sua participação na Conversa Hermenêutica.

Respondi às suas dúvidas e partimos para a discussão do texto.

Ao término da aula, lhes dei as instruções para a produção do segundo Diário crítico-reflexivo no qual iriam discorrer sobre a relação entre autonomia e criatividade. Como reservo uma seção específica em que discuto sobre os diários, não apresentarei mais detalhes sobre essa atividade, apenas a informação de que os orientava dizendo que poderiam escrever seus diários em Francês, em Português, além de poderem misturar as duas línguas, se preferissem.

Durante o semestre em que desenvolvi o projeto *Aprender a Aprender* também estava professora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Francesa. Para contribuir com a formação dos estudantes, convidei um amigo, Rafael Rocha, para ministrar uma oficina sobre jogos na sala de aula. Ele é pesquisador, pedagogo e professor e tem desenvolvido um projeto com professores e estudantes de escolas públicas da cidade sobre o potencial dos jogos no ensino e na aprendizagem. Possui também uma ONG, a Narrativa da Imaginação²², na qual desenvolve projetos e pesquisas sobre jogos, Educação, cultura e política.

Fiz então o cartaz da oficina e publiquei no Edmodo com um link para preenchimento do formulário de inscrição que elaborei utilizando a ferramenta *Google Formulários*. Comuniquei, em sala, aos alunos das duas turmas, os da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Francesa e os da disciplina Língua Francesa Aprendizagem Crítico-Reflexiva. Todos os estudantes da disciplina de metodologia se inscreveram, eram apenas quatro estudantes. E apenas três estudantes da disciplina do primeiro período se inscreveram. Contudo, no dia da oficina, apenas os estudantes da disciplina de metodologia apareceram.

Rocha ofereceu uma oficina teórico-prática em que falou sobre o potencial do jogo na Educação e fez, ao final, uma roda de *Role Playing Game* (RPG) com os participantes. A sua condução da oficina foi muito interessante, abordou, entre outros aspectos, definições de jogo, tipos de jogos, processos mentais durante os jogos e os jogos como ferramentas educacionais. No fim de sua oficina, ele explicou e jogou com os participantes um RPG educacional. No RPG, os jogadores assumem papéis de personagens cuja história é criada colaborativamente.

Fiquei muito decepcionada com a não participação da turma do primeiro período, pois foi algo que eu não esperava. Ao mesmo tempo, tento inferir as razões que justificariam a não participação deles. Primeiramente, deduzo que pode não ter sido interessante para eles a temática. Talvez teria conseguido despertar-lhes o interesse, se a temática tivesse sido discutida em sala antes. A oficina foi ministrada em maio, e havia apenas um mês e meio em que eram meus alunos. Outra razão pode ter sido a disponibilidade dos estudantes, alguns deles

²² Site da ONG Narrativa da Imaginação: <http://narrativadaimaginacao.org/>.

trabalhavam, e como foi difícil conseguir um horário com o professor Rafael, marquei a sua realização para o turno da tarde. Além desses dois motivos, considero também ter agido precipitadamente, ao achar que eles se interessariam por um assunto apenas pelo motivo de eu o achar relevante em um percurso formativo de professores de línguas.

Na aula seguinte à oficina, Aula 9, perguntei-lhes o porquê de não terem comparecido. A maioria respondeu que se haviam esquecido. Apesar disso, reservei uma aula, a Aula 10, para discorrer sobre o assunto relacionando-o à criatividade. E como será apontado logo adiante na seção em que descrevo as atividades diádico-pedagógicas realizadas, muitos estudantes trouxeram em suas atividades avaliativas de expressão oral jogos variados e relataram ter gostado bastante de trabalhar com eles. O que pode indicar que a razão do não comparecimento na oficina não foi, necessariamente, a falta de interesse na temática.

3.1.2.1 Temáticas crítico-reflexivas: *ninho* ou *gaiola*?

Com relação às *temáticas crítico-reflexivas*, considero que as *chaves* foram giradas em direção à *abertura* de *gaiolas* quando me predispus a mobilizar *reflexões*, em sua maioria em Francês, em torno das variadas temáticas que envolviam o eixo central do Projeto de Ensino: o de *Aprender a Aprender* sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Proporcionar discussões crítico-reflexivas em torno do que é aprender, avaliar, ensinar, autonomia, criatividade, entre outras temáticas, já no primeiro período de um curso de formação de professores, demonstrou indícios de que me preocupei com a *auto-heteroecoformação* dos estudantes, porquanto busquei trabalhar de modo a proporcionar uma unidade no processo formativo desses discentes, religar e integrar teoria e prática, conhecimentos ditos de “conteúdo” e conhecimentos ditos “didático-pedagógicos” como o é sugerido por Libâneo (2012) e Gatti *et al.* (2019). Ademais, preocupei-me em demonstrar para os estudantes que é possível religar diversos saberes de modo a refletir sobre o que é aprender e ensinar.

Contudo, as *chaves* foram giradas e transformaram os *galhos* do *ninho* em *gaiola* quando, motivada a apresentar para os estudantes temáticas que, mediante o meu processo formativo, mostravam-se, para mim, importantes, eu deixei de consultá-los de modo a saber o que eles considerariam relevante refletir naquele momento de seus percursos formativos. O que também aconteceu em relação aos *conteúdos linguístico-culturais*, a demonstrar que, de certa maneira, eu evitava situações em que houvesse imprevisibilidades e incertezas, em que eu

acabaria entrando em circunstâncias em que não estaria no controle do que seria discutido em sala de aula.

Isso não significa que não deveria levar em conta todo o meu histórico de formação, pesquisa e experiência docente para lhes propor conteúdos linguísticos e temáticas crítico-reflexivas, pelo contrário, acredito que as minhas escolhas bem como as pensadas para o PPP do curso deveriam ser consideradas, no entanto, precisava também haver espaço para que os estudantes pensassem comigo as suas necessidades de aprendizagem e de formação. Isso os colocaria inteiramente como protagonistas dos seus processos de formação e os faria buscar conhecimentos que tivessem realmente sentido, pois que contextualizados.

Tendo realizado, nesta seção, a descrição e a reflexão sobre alguns aspectos que caracterizaram o trabalho com as *temáticas crítico-reflexivas*, passo, na próxima seção, a descrever e refletir sobre os *recursos didáticos digitais* utilizados durante as aulas.

3.1.3 Descrição dos recursos didáticos digitais

Com o intuito de desenvolver mais um eixo dentro das aprendizagens que envolvem o projeto-*ninho* da disciplina nomeado de *Aprender a Aprender*, apresentei aos estudantes e fiz uso de diversos *recursos didáticos digitais*. Nesse sentido, o objetivo central de trabalhar com a diversidade de tecnologias era o de possibilitar um letramento tecnológico para o ensino e aprendizagem de Língua Francesa. O que, conseqüentemente, colaboraria para tirar de mim o papel de professor como o único detentor do conhecimento, substituindo-o pelo de promotor e possibilitador de experiências de aprendizagem personalizadas, pois tinham como foco em interesses, motivações, necessidades, estilos de aprendizagem e na concepção de estudantes responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e de formação docente, ao invés de apenas receptores passivos de informações.

Compreendo que para a funcionalidade do projeto guia da disciplina, era preciso ofertar diversos recursos para que eu pudesse contemplar, ao máximo, os diferentes estilos e interesses de aprendizagem. Além disso, era preciso ter sempre em mente o objetivo do curso, o de formar professores de línguas e instrumentalizá-los com um leque variado de opções que poderiam ser utilizadas em seus projetos de vida como estudantes e como professores. O que se justifica, pois, atualmente, os conteúdos das variadas áreas do conhecimento estão ricamente disponibilizados na rede mundial de computadores. Dessa forma, caberá, portanto, ao professor,

mostrar aos seus alunos os diversos caminhos de busca desses conhecimentos, como avaliá-los, selecioná-los e conectá-los aos seus percursos de aprendizagem.

É preciso reconhecer que há, contudo, um grande perigo no processo de utilização das tecnologias digitais: a digitalização de métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, ou seja, uma utilização que vise apenas à transmissão de conhecimento de maneira irrefletida com fins apenas de memorização para posterior medição por meio de avaliações tradicionais. Fiz uso de várias tecnologias, tendo a clareza de que elas não substituem o professor, mas podem aprimorar e facilitar vários processos como os de interação, de acompanhamento de aprendizagens, de personalização de aprendizagens, de disponibilização de recursos de ensino e de aprendizagem.

Com base nessa compreensão do lugar das tecnologias em sala de aula, descrevo nas linhas que seguem desta seção, a maioria dos recursos tecnológicos apresentados e/ou utilizados por mim e pelos estudantes no transcorrer das aulas, bem como as atividades feitas por intermédio deles. Para desenvolver o texto da descrição, consultei a sala de aula criada no AVA Edmodo, os planos de aula e os meus diários escritos após as aulas.

O principal recurso digital utilizado foi o AVA Edmodo, pois foi por meio dele aconteceu a maioria das interações virtuais, o uso e a disponibilização de outros recursos digitais. O Edmodo permite que usuários criem perfis de professor, de aluno ou de pai. O professor pode criar salas de aula, fazer contato com outros professores, participar de comunidades. O aluno pode participar de comunidades, de salas de aulas e interagir com outros alunos e professores. Ao pai, cabe a possibilidade de acompanhar seu filho, opção adequada ao acompanhamento de crianças.

É importante enfatizar que as aulas da disciplina eram de caráter presencial, logo, não era obrigatória a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem para a contabilização de horas de ensino a distância. Escolher utilizar o Edmodo e os outros recursos digitais foi uma tentativa de proporcionar aos estudantes uma formação que também abrangesse o letramento tecnológico para o desenvolvimento de habilidades que contemplassem o *Aprender a Aprender* com lentes mais complexas e transdisciplinares.

A plataforma Edmodo foi utilizada com as seguintes finalidades:

- Disponibilização de arquivos utilizados em aula ou extraclasse em formatos variados, Word, PPT, PDF, vídeos, JPEG, livros, áudios. A maioria desses arquivos foram disponibilizados na aba *Pastas* e outros no mural da aba *Postagens*;
- Orientações para a realização de atividades avaliativas;
- Compartilhamento das atividades feitas pelos estudantes em aula ou extraclasse;
- Orientações para a produção dos Diários crítico-reflexivos;

- Avisos diversos, como horário de monitoria e de ensaio para a *Soirée Culturelle*;
- Respostas a dúvidas sobre alguma atividade;
- Orientações para a criação do Portfólio.

Como mencionado, no Edmodo, inseri outras ferramentas digitais, tais como pequenos vídeos e filmes, músicas e *sites* diversos acompanhados de orientações pedagógicas. Entre as ferramentas disponibilizadas, algumas eram apresentadas apenas como sugestões de estudo e de ensino, outras, como ferramentas de ensino e de aprendizagem que foram utilizadas durante as aulas e para a realização de atividades orientadas a serem feitas extraclasse²³.

O compartilhamento de *sites* no Edmodo também foi bastante incentivado. Já no primeiro dia de aula, ao apresentar a plataforma Edmodo para os estudantes, expliquei que os principais objetivos de utilização da plataforma eram o compartilhamento de documentos e a comunicação entre estudantes e professor-estudantes. Na primeira aula, apresentei as ferramentas da plataforma, expliquei como fazer o perfil de estudante e pedi para os que estivessem com o celular com acesso à internet, já fossem fazendo os seus perfis e explorando todas as ferramentas do *site* a fim de já se familiarizarem com elas. Nas aulas subsequentes, ao abrir a plataforma, sempre lhes perguntava se alguém tinha alguma dúvida, e sanava as dificuldades por eles expostas.

Além do compartilhamento de recursos no mural, também foram postados e compartilhados pelos alunos vários outros tipos²⁴ de recursos e mensagens, tais como: dúvidas gerais, postagem de atividades, sugestões de recursos, comentários gerais. Eu também compartilhei outros tipos de recursos e mensagens, tais como: orientações para atividades, *sites*, imagens, livros e áudios para estudo autônomo, lembretes gerais, notas de atividades.

Uma das atividades propostas e realizadas por meio de um recurso digital *on-line* foi a confecção de um cartaz. A atividade foi feita em duplas e teve como objetivo refletir sobre as razões de aprender Francês e as línguas estrangeiras em geral e aconteceu após as reflexões em torno da Temática 4 *Por que aprender línguas estrangeiras?* O produto dessa reflexão foi a produção de um *Cartaz* na plataforma *on-line* *Picktochart* que responderia à pergunta *Pourquoi est-ce que j'apprends une langue?/ Por que eu aprendo uma língua?* Para a realização da atividade, trabalhamos em sala com possíveis palavras e frases que poderiam responder à pergunta. Em seguida, expliquei como utilizar a plataforma, como fazer o perfil e quais as

²³ No apêndice C, listo todas as ferramentas utilizadas e disponibilizadas no Edmodo e suas finalidades didáticas durante o curso.

²⁴ No apêndice D, detalho o que foi compartilhado pelos discentes no mural da sala virtual do Edmodo.

principais funcionalidades dela. Na plataforma é possível criar cartazes, infográficos, relatórios e panfletos. Para fazê-los, há vários modelos prontos, imagens e ferramentas de edição de texto e de imagem. Depois de elaborados, os cartazes podem ser baixados em formato de imagem e compartilhados.

A atividade foi executada em um dos laboratórios de línguas do curso. Na época, ele era dotado de vários computadores com cabines de estudo individual e em grupo, aparelhagem de som, de projeção de *sites* e arquivos audiovisuais, acesso à internet entre outros recursos tecnológicos.

Ao chegarem no laboratório, solicitei aos estudantes que se dispusessem em duplas e retomei as explicações feitas em sala, lembrando-lhes que os textos do cartaz podiam estar em Francês ou em Português. Ia passando de mesa em mesa perguntando se tinham dúvidas, fui chamada várias vezes para resolver dúvidas de construção de frases em Francês. Os estudantes tiveram uma hora para confeccionar seus cartazes, alguns conseguiram terminar, outros não. Então disse para os que não tivessem terminado poderiam finalizar o cartaz em casa e postá-lo até o dia seguinte no Edmodo, na aba criada para isso.

Dos onze cartazes²⁵ feitos, apenas um tinha textos em Francês-Português, os outros dez possuíam frases apenas em Francês. O que demonstra que, apesar de estarem ainda no primeiro mês de estudo da língua, isso não lhes foi empecilho para a produção de frases na língua estrangeira.

Outras tantas ferramentas digitais foram utilizadas para a realização de atividades em sala, extraclasse e também sugeridas para o estudo autônomo. A descrição e a finalidade do uso desses recursos podem ser consultadas nos apêndices C e D. Todos esses recursos compartilhados poderiam ser utilizados e consultados durante todo o percurso dos estudantes no Curso de Letras e, igualmente, em seus percursos docentes.

Como pôde ser notado, as tecnologias digitais estiveram muito presentes no desenrolar do projeto. Elas proporcionaram a realização de variados tipos de atividades que abrangeram linguagens multimodais e, conseqüentemente, possibilitaram a contemplação de diversas maneiras de aprender e de ensinar uma língua estrangeira. Permitiram, outrossim, o desenvolvimento de aprendizagens que objetivaram o *Aprender a Aprender*, facilitando, dessa maneira, a religação e a construção de conhecimentos de maneira personalizada e mais significativa.

²⁵ Consultar no Anexo A, exemplos de cartazes elaborados por alguns estudantes.

O uso das tecnologias digitais não se restringiu apenas às atividades descritas nesta seção, também favoreceu, entre outros, o trabalho com recursos didáticos artístico-culturais e avaliativos a serem descritos nas duas próximas subseções.

3.1.3.1 Recursos didáticos digitais: *ninho* ou *gaiola*?

Creio que a utilização da plataforma Edmodo e de todos os outros *recursos digitais* foi essencialmente uma postura de *abertura*. Por meio desses recursos, diversos *encontros* aconteceram: encontro dos sujeitos com seus objetos de aprendizagem, encontro dos sujeitos com as produções de conhecimento dos seus pares, encontro entre sujeitos e encontro dos sujeitos com suas forças criativas.

Ao compartilharem suas atividades, sugestões de aplicativos, músicas e *sites* para o estudo autônomo da língua, os estudantes se *abriam* para a interação, para serem descobertos e acessados pelos os outros sujeitos em interação nas salas virtual e presencial. Ademais, davam pistas dos percursos de aprendizagem que estavam desenvolvendo, de quais realidades estavam acessando (áreas do conhecimento, estilos de aprendizagem, estilos musicais etc.).

Ao trabalhar com os diversos *sites*, aplicativos, recursos audiovisuais busquei demonstrar aos estudantes que, para além do *ninho* que criara, existia um infinitude de possibilidades de criação de *ninhos*, isto é, uma diversidade de percursos de ensino e de aprendizagem, pois a internet, mormente, é fonte riquíssima de recursos didáticos e a serem didatizados. Dessa maneira, alguns estudantes, inclusive, se sentiram também à vontade para sugerir outras possibilidades de acesso e de estudo, utilizando os recursos de ensino e de aprendizagem disponibilizados na web.

O emprego da plataforma Edmodo em uma disciplina que foi presencial exigiu de minha parte um trabalho a mais, entretanto, ela permitiu que além dos *encontros* acima descritos acontecessem, que as orientações dadas ficassem registradas, que os estudantes acessassem materiais de estudos diversificados e que eles tivessem uma visão do todo e das partes do Projeto de Ensino que era construído, de modo que, quando desejassem, pudessem ter uma visão mais sistêmica e hologramática da proposta.

Apesar de ler e reler as atividades e ações mobilizadas utilizando os recursos digitais, não consegui enxergar atitudes de *fechamento*, ou seja, ações que transformassem o *ninho* em *gaiola*, que unidimensionalizassem e que fragmentassem o trabalho em realização. Contudo,

tenho a clareza de que elas puderam estar presentes, mesmo não sendo enxergadas. Na próxima subseção, descrevo os recursos didático artístico-culturais mobilizados nas aulas.

3.1.4 Descrição dos recursos didáticos artístico-culturais

Os recursos tecnológicos físicos constantes da sala em que dava aulas, tais como o computador, a aparelhagem de projeção de materiais audiovisuais e a internet de alta velocidade me permitiram trabalhar com tecnologias digitais *on-line* e *off-line* as quais favoreceram, igualmente, o trabalho com recursos didáticos artísticos-culturais²⁶.

Os elementos artístico-culturais, quando presentes como recurso didático em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas, permitem trabalhar com aspectos que vão além do ensino da língua. O que pôde ser evidenciado na Atividade 2, em que foi exibida e posta em debate o Curta Metragem: *Cliché: des stéréotypes de la France et des Français vus de l'étranger*. A atividade visou a promover uma reflexão crítica a respeito dos pré-conceitos construídos sobre a cultura do outro. Cultura estrangeira e, muitas vezes, estranha à sua, e por ser estranha, às vezes diminuída, estereotipada e vulgarizada.

Antes de apresentar o vídeo, perguntei-lhes quais eram os estereótipos que conheciam sobre os franceses e a França, alguns foram ditos. Em seguida, exibi o curta que é uma animação em que são apresentados alguns estereótipos seguidos da sua desconstrução e explicação, tudo em Língua Francesa e com legenda em Francês.

Na sequência, após discutirmos sobre os estereótipos apresentados, fiz um link com o vídeo ao comentar que há também o estereótipo de que é apenas na França que se fala Francês. Então lhes apresentei um mapa no qual estão em destaque países nos cinco continentes que têm o Francês como língua oficial ou de uso e também lhe mostrei o *site* da Organização Internacional da Francofonia (OIF).

Com relação às atividades realizadas com as músicas, tentei fazer um trabalho que não reproduzisse os tradicionais “*exercices à trous*” / “exercícios preencha os espaços”, para tanto, apresentava um pouco da história dos cantores e dos compositores, suas vidas e obras, em seguida trabalhava com o áudio e letras das músicas de variadas maneiras, mas sempre lhes dizia que prestassem bastante atenção, pois na segunda ou terceira escuta iríamos cantar juntos. Então passava o áudio e os incentivava a cantar e cantava junto com eles, abaixando o som da

²⁶ No apêndice F, detalho as atividades artístico-culturais e suas finalidades.

música para que eles e eu pudéssemos ouvir nossas vozes. Finda a atividade em torno da música, solicitava-lhes que as ensaiassem as músicas em casa para cantarmos na aula seguinte. E nas aulas seguintes reservava alguns minutos para cantarmos a música da aula anterior.

O filme *La famille Bélier* foi exibido na Aula 12, já no fim do semestre. O objetivo principal dessa atividade foi a criação de um momento de convívio e de descontração entre os estudantes, objetivo esse que se somou ao exercício de compreensão auditiva, já que o filme foi exibido com áudio em Francês e legenda em Português. Para propor-lhes a atividade, disse-lhes que gostaria de fazer uma sessão de cinema durante uma das aulas e que eles poderiam sugerir filmes. A maioria dos estudantes me pediu para que eu escolhesse o filme, pedido que foi atendido.

O filme escolhido foi lançado em dezembro de 2014 e é intitulado *La famille Bélier*. Ele traz em seu enredo uma família composta pela filha primogênita de dezesseis anos que é a intérprete de seus pais e irmão, todos eles surdos, nas variadas tarefas da rotina diária da família. A garota, além de intérprete, também ajuda nas tarefas da fazenda da família. Em uma aula de música da escola, descobre seu talento para o canto, participa de apresentações na escola e é convidada pelo professor de música para participar de um concurso de prestígio que lhe permitirá estudar música na capital, Paris. Nas dificuldades e paixões da adolescência a menina precisa decidir se participa ou não do concurso, já que os ensaios a estão lhe afastando cada vez mais das rotineiras atividades com a sua família. A adolescente termina por vencer o concurso e conseguira a bolsa de estudos e é, por fim, apoiada pelos seus familiares. A música que lhe rende a premiação no concurso é justamente a *Je vole*, canção escrita pelo célebre cantor e compositor Michel Sardou, que também foi escolhida para a apresentação dos estudantes na *Soirée Culturelle*.

Na aula anterior à exibição, pedi-lhes que trouxessem pipoca, doces e bebidas de suas preferências, pedido que foi atendido por todos e que criou um verdadeiro clima de sessão de cinema na sala. Antes de iniciar a exibição do filme, disse-lhes que, ao utilizarmos filmes como instrumentos pedagógicos, podemos fazer uso da legenda para o estudo da língua. Caso o nível seja básico, é indicado que o áudio esteja na língua estrangeira e a legenda na língua materna. Caso o nível seja intermediário ou avançado, tanto o áudio quanto a legenda podem estar na língua estrangeira, o que também pode ser decidido em comum acordo com os estudantes.

Ao término da exibição, muitos estudantes traziam lágrimas em seus olhos. Acredito que eles tenham sido tomados pela emoção, porque o fim do filme é genuinamente emocionante e a situação vivida pela personagem principal, a menina cantora, assemelha-se, em alguns aspectos, à vida dos estudantes que, em sua maioria, precisaram deixar suas cidades e familiares

para investirem em seus sonhos e na vida profissional. Aproveitei ainda o fim do filme para lhes entregar a letra da música *Je vole*²⁷ e fazer-lhes o convite para cantarmos a música na *Soirée Culturelle*. Alguns aceitaram de pronto o convite, outros hesitaram dizendo ser uma música muito difícil. Para motivar a participação, disse-lhes, então, que marcaríamos ensaios e que também daria pontos extras para quem participasse.

A *Soirée Culturelle* é um evento realizado por alguns professores de língua e literatura francesas do Instituto há vários anos, a fim de promover apresentações artístico-culturais em Língua Francesa. No evento, podem inscrever-se estudantes de qualquer curso da Universidade e também da escola de idiomas. Há recitação de poemas, apresentações musicais individuais e em grupos, sketches e teatros. É um evento muito esperado principalmente por estudantes do Curso de Letras que se preparam durante o semestre para fazerem arte em Língua Francesa.

Para os ensaios, consultei a disponibilidade dos que se dispuseram a participar. A maioria dos ensaios aconteceu depois das aulas. Ensaíamos a música várias vezes com o *playback*. Os dez estudantes que se dispuseram a apresentar estavam bastante motivados. Para lhes dar mais segurança, cantei com eles no dia da apresentação.

Como retratado no filme, a letra da música também aborda a busca de um jovem por novos horizontes profissionais:

“Mes chers parents, je pars/ Je vous aime mais je pars/ Vous n'aurez plus d'enfant/Ce soir/ Je n'm'enfuis pas, je vole/ Comprenez bien, je vole/ Sans fumée, sans alcool/Je vole, je vole”. / “Meus queridos pais, eu estou partindo/ Eu vos amo, mas eu tenho que partir/ Vocês não vão ter mais uma criança/ Esta noite/ Eu não estou fugindo, eu voo / Compreendam bem, eu voo/ Sem cigarro, sem álcool/ Eu voo, eu voo ”.

No quadro em que detalho o Projeto de Ensino previsto e o executado, é possível ver que eu não havia programado a participação dos estudantes na *Soirée*. Acredito que o interesse deles pelas músicas e as relações afetivas que foram construídas durante o semestre, me deram segurança para lhes fazer o convite.

Considero, por fim, que todas essas interações propiciadas pelo trabalho com os elementos artísticos culturais trouxeram leveza, descontração e afetividade para as interações entre os sujeitos que vivenciavam as experiências no Projeto de Ensino de uma disciplina de um curso de formação de professores. Na próxima seção, continuo a descrição reflexiva de

²⁷ No apêndice G, disponibilizo a letra da música *Je vole*.

modo a identificar sinais de *ninho* e de *gaiola* no trabalho com os recursos artístico-culturais utilizados.

3.1.4.1 Recursos didáticos artístico-culturais: *ninho* ou *gaiola*?

O trabalho com a arte deixou mais evidente a *abertura (ninho)* para a multidimensionalidade do sujeito, para sua subjetividade, para a manifestação de sentimentos e de emoções, de sua afetividade, elementos esses que são, quase sempre, desconsiderados nas relações de ensino e aprendizagem que se pautam por uma perspectiva tradicional, cartesiana e “bancária”²⁸ de conhecimento e de educação.

Em uma perspectiva complexo-transdisciplinar de ensino e aprendizagem, a arte é fundamental, pois colabora para uma postura de *abertura* e, por conseguinte, para o acesso a *zonas de não-resistência* em que pontes podem ser estabelecidas para a manifestação de todas as possibilidades de *encontro*. A arte propicia, sobretudo, a criação de pontes que se constroem entre os sujeitos e sua afetividade, suas emoções e sentimentos (MORAES, 2015). Pontes essas que ficaram evidentes na demonstração de contentamento dos estudantes ao ouvir e cantar as músicas, bem como na emotividade criada em torno do filme.

Ao assistirem ao filme *La famille Bélier*, consegui criar, com a colaboração de todos, um ambiente de muita descontração e alegria. Acredito que a escolha do filme foi, de certo modo, muito adequada, pois eles se mostraram emocionados por se terem identificado com a personagem principal, uma jovem que deixa a casa de seus pais para estudar e se desenvolver profissionalmente. Tal identificação, motivou vários estudantes a aceitarem o meu convite de cantar a música tema do filme na *Soirée Culturelle*.

Percebi que as atividades artístico-culturais trouxeram para o ensino e aprendizagem uma leveza, tiraram o peso da necessidade da memorização descontextualizada e sem sentido. Isso porque as artes aportam sentido à aprendizagem, uma vez que despertam a afetividade associada a experiências, a sentimentos, a sonhos e projetos de vida, isto é, abrem caminhos para o acesso a *zonas de não-resistência* em que o conhecimento pode ser construído entre, através e além das fronteiras disciplinares, o que pode corroborar para a construção identitária dos estudantes e professores em formação – aprendizagens relacionadas ao *aprender a ser*.

²⁸ Segundo Freire (1987, p. 57), na concepção bancária de educação: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Ademais, as artes aproximam os estudantes dos falantes da língua, de seus *níveis de percepção* que se materializam em suas culturas e modos de vida – aprendizagem relacionadas, especialmente, ao *aprender a conviver*. Outrossim, despertam o potencial criativo – relacionado ao *aprender a fazer* – motivam os estudantes a cantar, a encenar, a dançar, a recitar e oportuniza momentos de uso e de criação por meio da língua-alvo e de diversas linguagens artísticas.

Apesar de trabalhar aspectos culturais com o intuito desconstruir estereótipos a respeito da cultura do outro, e também de falar da amplitude cultural, geográfica e social da Língua Francesa no mundo, as minhas escolhas dos elementos artísticos focalizaram, principalmente, a França. As músicas, o vídeo e o filme trabalhados são todos de origem francesa. Percebo que me limitei a oferecer as referências artísticas com as quais tenho mais contato, o que demonstrou uma certa atitude de *fechamento* e de desejo de controle, já que me detive apenas dentro dos limites do que eu já conhecia.

Acredito que essa limitação poderia, igualmente, proporcionar uma barreira em torno da apreensão do que seja a cultura francesa e a francófona atualmente. Poderia corroborar, por exemplo, para a permanência de uma visão estereotipada da cultura francesa que ainda ressoa no Brasil: a de que a França era e continua sendo o berço “das luzes”, centro do conhecimento e da cultura. Visão essa que não mais tem lugar na contemporaneidade. Nesse sentido, para que essa atitude reducionista de *fechamento* não fosse perpetuada, eu poderia ter trabalhado, pelo menos, com um elemento artístico-cultural advindo de um país francófono diferente da França.

Muitas outras interações aconteceram em momentos de avaliação da aprendizagem que, ao contrário das atividades artísticas, geralmente são lembradas com desconforto e aversão. Procedo, então, na subseção que se segue, à descrição das atividades avaliativas realizadas na no projeto *Aprender a Aprender*.

3.1.5 Descrição dos recursos avaliativos

Ao elaborar o Projeto de Ensino, pretendi produzir e utilizar recursos avaliativos que contemplassem os diversos estilos de aprendizagem e que fossem essencialmente processuais, formativos e qualitativos. Precisaria, para isso, ter a clareza de que lidaria com estudantes que, em sua maioria, foram alvos de um sistema de ensino e de avaliação tradicionais que visam, sobretudo, à memorização e à medição quantitativa de conhecimentos adquiridos, quase sempre, de maneira fragmentada. Portanto, seria necessário escolher cuidadosamente os recursos para a regulação dos processos de aprendizagem e, igualmente, de formação dos

professores de maneira que o curso fosse realmente *ninho*, lugar de acolhimento, de nutrição e de criação em que *pássaros* se sentissem fortes e seguros para alçar voos, ao invés de uma *gaiola* que os prendesse e limitasse seus potenciais criativos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, tinha o intento de, ao mesmo tempo em que lhes apresentasse outras maneiras de avaliar diferentes das tradicionais, eles pudessem experimentar e refletir sobre essas novas maneiras, aprenderem, portanto, a avaliar formativamente a si mesmos (auto), aos colegas e professora (hetero) e às experiências vivenciadas naquele período de tempo e nos espaços de interação, presenciais e virtuais (eco).

O meu esforço precisaria ser o de fazer com que o conhecimento construído ali fosse *in vivo* e não *in vitro*. Para que isso acontecesse, era preciso que as interações e construções de conhecimento tivessem vida e sentido e, por isso, conectadas aos interesses e motivações pessoais dos sujeitos que viviam as experiências na disciplina de um curso de formação de professores de línguas. Nesse sentido, as estratégias de ensino e de avaliação precisariam dialogar e se conectar com a visão transdisciplinar de conhecimento que guiava o projeto *Aprender a Aprender*. Os recursos avaliativos não poderiam “engaiolar” ou “matar” o conhecimento que objetivei construir *in vivo*.

Portanto, os recursos de avaliação escolhidos foram variados, elaborados com vistas a contemplar a complexidade e a transdisciplinaridade nos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem²⁹.

Entre as várias recursos avaliativos utilizados, atribui notas aos seguintes:

- Diários crítico-reflexivos;
- Trabalho de gramática;
- 1ª Avaliação de compreensão e expressão escrita e compreensão auditiva.
- 2ª Avaliação de compreensão e expressão escrita e compreensão auditiva.
- Atividades de conteúdos linguístico-culturais e de crítica e reflexão;
- 1ª Avaliação de expressão oral;
- 2ª Avaliação de expressão oral;
- Autoavaliações;
- Coavaliações;
- Portfólio.

Todas essas atividades avaliativas tiveram o mesmo peso, 100 pontos. O meu propósito ao valorar todas as atividades com 100 pontos foi o de desconstruir a noção de que há atividades

²⁹ No apêndice H, descrevo todos os recursos avaliativos utilizados e suas finalidades.

mais importantes do que outras, ou seja, as que valem mais pontos devem requerer mais atenção, em detrimento das que valem menos pontos. Consegui, dessa forma, tirar o peso de cima da prova como a atividade que deve ter mais pontos atribuídos.

O recurso avaliativo *Diário crítico-reflexivo* foi o que mais me permitiu dialogar com cada um dos estudantes para conhecê-los melhor e, assim, de alguma forma, personalizar situações de ensino que abrangessem suas necessidades e interesses, pois elaboradas com base no que eu aprendia sobre eles nas interações escritas realizadas por meio dos diários.

Como mencionado no capítulo anterior, havia planejado propor a escrita de cinco diários, contudo, como o processo de leitura, correção e resposta de todos os diários me demandava muito tempo, consegui propor a escrita de três diários. Apesar disso, os três diários por eles escritos já puderam propiciar uma conversação mais profunda entre professora e estudantes. Por meio deles, os discentes puderam desenvolver reflexões e questionamentos, e eu, os respondia acrescentando também minhas reflexões.

A proposta de escrita dos diários era feita sempre no fim das aulas, reservava entre 15 a 30 minutos para isso, no entanto, para os que não conseguiam terminar, permitia a entrega na aula seguinte. Fazia sugestões de questionamentos³⁰ para lhes motivar a escrita, que se relacionavam ao que refletíamos e discutíamos nas aulas. A escrita pôde ser feita em Português, em Francês ou nas duas línguas ao mesmo tempo, mas as minhas repostas eram sempre redigidas em Francês, como já afirmei anteriormente, neste trabalho. Houve diários que foram escritos completamente em Francês, como os de Joaquim, os que misturavam as duas línguas e os que preferiram escrever apenas em Português.

As orientações e perguntas para a produção dos diários eram também postadas no Edmodo, assim, os estudantes que faltassem também se informavam do que havia sido solicitado. Ressalto, igualmente, que, ao ler os diários, também fazia correções linguísticas, além de respondê-los em Francês³¹.

A plataforma Edmodo oferece a possibilidade de realização de atividades avaliativas por meio da aba *Tarefas* e *Testes*. Entre essas duas possibilidades, utilizei apenas a aba *Tarefa* para a orientação do trabalho de gramática. No que se refere à avaliação, a plataforma foi usada, sobretudo, para orientar e expor as atividades avaliativas que foram realizadas em sala ou extraclasse, assim, tudo que era orientado em sala, era também compartilhado no Edmodo.

³⁰ Os questionamentos motivadores dos Diários crítico-reflexivos podem ser consultados no capítulo anterior, na seção em que descrevo os instrumentos e procedimentos de geração de textos e de registro da experiência.

³¹ Ver no Anexo B a reprodução de dois dos Diários críticos-reflexivos em que pode ser visto como eu os corrigia e respondia.

O *Trabalho de gramática* foi solicitado no início do curso, na Aula 5. Disponibilizei uma gramática que continha explicações e exercícios e pedi que fizessem alguns exercícios, que correspondiam ao conteúdo linguístico trabalhado nas aulas. Como não corrigiria as atividades em sala, disponibilizei-me a responder as possíveis dúvidas e também compartilhei as respostas de todos os exercícios para que pudessem corrigi-los. A disponibilização das respostas intentou, igualmente, o distanciamento de práticas de avaliação tradicional, pois eu não seria a única fonte das respostas, elas poderiam ser facilmente encontradas no arquivo compartilhado junto com o trabalho. Pretendi, com isso, mostrar-lhes que o objetivo dessas atividades não era apenas o produto, mas o processo de realização delas e a consequente compreensão da estrutura gramatical da língua em estudo.

O importante era que fizessem as atividades e pudessem comparar e corrigir as suas respostas com as do gabarito, para tanto, dei quase dois meses para que pudessem fazer, cada um a seu tempo, as atividades. O material foi disponibilizado também tendo como motivação a possibilidade de acesso a mais um recurso de consulta, caso tivessem dúvidas a respeito da gramática da língua e para que tivessem, igualmente, mais um recurso didático em seus percursos profissionais e de estudo.

Foram feitas, durante o semestre, em sala e extraclasse, variadas *Atividades de conteúdos linguístico-culturais e de crítica e reflexão*, contudo, atribuí pontuação apenas a três delas. Não foi possível atribuir pontuação a todas as atividades realizadas, pois, em cada aula, os estudantes faziam bastantes atividades. Apesar disso, deixei claro a todos estudantes quais as atividades a que seriam atribuídas notas, para que, depois, não se sentissem prejudicados.

Buscava sempre dar mais uma oportunidade para os que não fizessem as atividades, pudessem fazê-las e me mostrarem para avaliação e *feedback*. Foram pouquíssimos os estudantes que me procuraram por não as terem feito, a maioria se apresentava muito disposta a fazer a tempo tudo o que lhes solicitava. De todos os exercícios desenvolvidos em torno dos conteúdos linguístico-culturais e das temáticas de crítica e reflexão, atribuí pontuação ao *Construtor de palavras*, ao *Cartaz* e às atividades sobre criatividade.

As *Avaliações de compreensão e expressão escrita e de compreensão auditiva* foram atividades realizadas no estilo “prova”. Duas no total, a primeira feita na Aula 7, e a segunda na Aula 15. O objetivo dessas atividades foi o de avaliar o conteúdo linguístico por meio de exercícios de compreensão e de expressão escrita e de compreensão auditiva, e também o de avaliar e aprofundar a reflexão em torno das temáticas de crítica e reflexão por meio da interpretação de pequenos textos. Para a avaliação da interpretação desses textos, escolhia uma das temáticas trabalhadas até o momento, selecionava um texto em Francês e propunha questões

abertas e fechadas. As provas eram elaboradas em Língua Francesa e as questões abertas em torno das temáticas reflexivas podiam ser respondidas em Francês ou em Português.

Duas aulas antes da primeira *Avaliação de compreensão e expressão escrita e de compreensão auditiva*, explicitiei o que seria avaliado e depois postei no Edmodo. Na aula anterior à prova, Aula 6, fiz atividades de revisão utilizando materiais extras e lembrei a eles que daria atendimento presencial no dia anterior à prova em minha sala e os que fossem, deveriam responder a postagem do Edmodo e dizer o horário em que iriam ao atendimento.

No dia da realização da prova, que aconteceu na segunda parte da aula, depois do intervalo, pedi que escolhessem uma pessoa com quem fariam a prova, pois ela seria em duplas. Eles ficaram muito felizes e surpresos, mas não escondiam a tensão. Então enfatizei que era mais uma atividade que fariam entre as tantas que já haviam feito, que ela tinha o mesmo peso das outras, 100 pontos, e que o seu principal objetivo deveria ser o de se autoavaliar. Mesmo lhes lembrando isso, ainda a maioria dos estudantes parecia estar nervosa e alguns reproduziam as corriqueiras perguntas que os estudantes sempre fazem antes de provas: *É a caneta? Qual é a data de hoje? Vale quantos pontos mesmo? Pode passar corretivo? É de consulta?* Respondi-lhes as perguntas cujas respostas também estavam como orientações do cabeçalho da prova e expliquei como estava dividida a atividade, a primeira parte continha questões em torno da temática reflexiva, a segunda possuía exercícios de compreensão e de expressão escritas e a terceira continha exercícios de compreensão auditiva cujos áudios seriam passados depois de 30 minutos do início da prova. Esclareci ainda que toda a prova estava em Francês e que apenas as questões abertas em torno da temática reflexiva poderiam ser respondidas em Português, instrução essa que já estava no texto da prova e já havia sido dada nas aulas anteriores à realização da atividade.

Entreguei as provas e disse que, caso tivessem alguma dúvida de vocabulário, poderiam perguntar-me e reforcei que se tratava de uma atividade por meio da qual eles poderiam se autoavaliar, confirmando ou não o que tinham aprendido. Considero relevante relatar um fato que aconteceu durante a realização dos exercícios de compreensão auditiva. O combinado foi de passar os áudios das questões três vezes, mas muitos deles pediram para eu passar mais uma vez e uma estudante pediu para eu reproduzir com minha voz o texto da situação de conversa. Respondi-lhes negativamente, dizendo que se tratava de um exercício de avaliação e que na correção das atividades passaria novamente.

Compreendo que essa atitude dos estudantes de pedir que eu repassasse o áudio demonstra que, às vezes, o professor que segue esse percurso formativo de avaliação é visto como o “bonzinho” que facilitará de todas as formas a aquisição de notas. Achei coerente de

minha parte não ceder a este pedido que, para mim, não condizia com o objetivo da atividade que já havia sido explicitado, o da autoavaliação, do autoteste, momento no qual eles iriam reconhecer quais os limites de suas aprendizagens, seus pontos fortes e fracos, e o que deveria ser regulado em seus percursos de aprendizagem. A situação também me demonstrou que os estudantes que fizeram o pedido poderiam estar com dificuldades na habilidade de compreensão auditiva.

Na aula seguinte, trouxe as provas corrigidas. A correção foi toda feita com caneta de tinta verde, queria tirar o peso da tão famosa e talvez temida correção em tinta vermelha dos professores. Entreguei para todos as provas corrigidas e repassei em conjunto questão por questão, recorrendo na lousa e tirando as dúvidas pontuais. Repassei os áudios das duas questões de compreensão auditiva e reforcei o que falo com frequência nas aulas, a necessidade de escutar áudios em Língua Francesa. Para isso, além da sugestão de músicas e filmes, já havia disponibilizado no Edmodo um arquivo com os áudios das situações de comunicação trabalhadas em sala. Como as notas desta atividade estiveram entre os 70 a 97 pontos, não vi a necessidade de reaplicá-la aos que tiraram as menores notas.

A segunda *Avaliação de compreensão e expressão escrita e de compreensão auditiva*, aconteceu nos mesmos moldes da primeira. Assim sendo, considero não ser relevante fazer a descrição dos acontecimentos em torno dela, pois não há nenhum registro que destoe e que por isso seja necessário relatar. Passo então à descrição das *Avaliações de expressão oral*.

As duas *Avaliações de expressão oral* foram realizadas nas Aulas 8, 9, 13 e 14. Elas foram explicadas anteriormente em sala e as explicações postadas no Edmodo. Tiveram como objetivo central o exercício da criatividade e o uso das tecnologias digitais; o exercício e a fixação do vocabulário e dos aspectos gramaticais estudados no viés da expressão oral; fornecer *feedback* para a professora sobre as aprendizagens edificadas ou não; e proporcionar *feedback* formativo aos estudantes a partir da correção das atividades.

Reproduzo, em sequência, as explicações dadas em sala e postadas no Edmodo sobre a primeira *Avaliação de expressão oral*:

Quadro 10 Transcrição das orientações para a primeira *Avaliação de expressão oral* postadas no Edmodo.

“Les étudiants,
ORIENTAÇÕES PARA NOSSA 1ère ÉVALUATION D'EXPRESSION ORALE (Le 25 mai):
 Lembro vocês de levarem, na próxima aula (11 mai), o texto para a nossa primeira prova de expressão oral "SE PRÉSENTER ET PRÉSENTER QUELQU'UN". No texto, você deve utilizar frases básicas de apresentação como as que nós vimos: *nom, âge, nationalité, état civil, ville/pays d'origine, profession, études, langues parlées, goûts et préférences, parler de sa famille* e o que mais você desejar.
 Lembrem-se também que você é livre para CRIAR, por isso, sugiro a utilização de alguma tecnologia digital, como vídeos, fotos, livros de histórias *on-line*, Facebook, ou mesmo objetos pessoais como fotos, objetos que lembram a terceira pessoa a ser apresentada etc.

- A apresentação deverá ter no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos.
- Caso você opte por fazer um vídeo, você pode gravá-lo antes e reproduzi-lo na sala. Mas reforço a necessidade de não ler as frases durante a gravação. O objetivo é realmente o de tentar memorizá-las. Seria também legal, por exemplo, você estar com a pessoa a ser apresentada! 😊
- Caso você queira fazer um livreto *on-line* com sua apresentação e a da terceira pessoa, aqui vão algumas sugestões de *sites* que permitem criar livros *on-line* com imagens e textos:
<http://www.myebook.com/>
<http://www.livrosdigitais.org.br/>
<http://papyrus.yourstory.com/>
<http://playfic.com/>
<http://www.epubbud.com/>
- Je vous souhaite un excellent travail! Et essayez #d'être créatif dans l'enseignement-apprentissage de FLE!
 (Desejo a vocês um excelente trabalho! E tentem #ser criativos no ensino-aprendizagem de FLE!)

N'hésitez pas de me contacter en cas de doutes!
 (Não hesitem em me contactar em caso de dúvidas!)
 Bisous! :*

Fonte: elaboração da autora.

Como informado na transcrição das orientações, os estudantes deveriam apresentar-se e apresentar alguém em Francês. Especifiquei todos os critérios e disse que eles eram livres para criar, conectando aí a atividade ao projeto da disciplina *Aprender a Aprender*, mais especificamente com as temáticas criatividade e autonomia. Fiz também sugestões de recursos digitais que poderiam ser utilizados. Para colaborar com a construção dos textos que seriam oralizados, pedi para que os trouxessem na aula seguinte, assim, eu poderia fazer correções e sugestões. A maioria dos estudantes trouxe os textos e, enquanto eles faziam uma atividade em sala, pedi que se dirigissem à minha mesa para que eu pudesse corrigi-los e ver se atendiam aos critérios estabelecidos. Dois estudantes me enviaram pelo Edmodo seus textos. Também disponibilizei um horário de atendimento presencial em minha sala, mas nenhum estudante

compareceu. No dia das apresentações, entreguei-lhes, antes de iniciarem, uma ficha de *Autoavaliação* e outra de *Coavaliação*³².

Essas coavaliações e autoavaliações das *Avaliações de expressão oral* não entraram na média final das notas, apesar de ser esse o meu objetivo inicial. Tive uma certa dificuldade ao recolher e anotar todas as notas dadas. Apesar disso, acredito que o exercício avaliativo feito foi importante para a regulação das aprendizagens e, de alguma forma, para o compartilhamento do poder de avaliar.

No final de cada apresentação, eu recolhia ou pedia para algum estudante recolher as coavaliações e entregar para quem havia terminado de apresentar. Vale ressaltar que as coavaliações foram realizadas sem identificação, assim os avaliadores não seriam identificados, para evitar algum tipo de constrangimento.

Com relação à minha avaliação, para que pudesse dar um bom *feedback*, tomava notas durante as apresentações seguindo os seguintes critérios, que foram elaborados com base nas instruções dadas para a produção da atividade: *Gramática (25 pontos)*, *Vocabulário (25 pontos)*, *Pronúncia (25 pontos)*, *Criatividade (25 pontos)*.

Houve uma grande variedade de recursos utilizados em suas criações. Entre os digitais, foram utilizados os seguintes: projeção de fotos e vídeos do *Youtube*, acesso ao *Facebook* para mostrar fotos, uso de Apresentações em *Powerpoint®* e projeção de vídeos criados por eles. Três estudantes produziram em casa vídeos com suas apresentações e apenas uma estudante utilizou um *site* sugerido por mim para a produção de um *e-book* para sua apresentação. Outros estudantes trouxeram fotos impressas.

A respeito do conteúdo das apresentações, todas contemplaram as informações que foram solicitadas, mas houve também vários estudantes que fizeram frases mais complexas, que traziam informações além das requeridas. Com relação à escolha da terceira pessoa a ser apresentada, alguns escolheram parentes, outros amigos, alguns artistas de sua preferência e também houve estudantes que escolheram pessoas que eles consideravam criativas.

O *feedback* desta avaliação foi dado na Aula 10, enquanto eles faziam uma atividade, chamava de um a um em minha mesa. Para fornecê-lo, utilizei das minhas anotações e dos critérios utilizados para a pontuação. Fazia correções de vocabulário, gramática, pronúncia e tecia comentários descritivos a respeito da proposta criativa de cada um.

As apresentações da segunda *Avaliação de expressão oral* aconteceram nas Aulas 13 e 14. As instruções foram dadas na Aula 10, após discutirmos a Temática 9: *O jogo e a*

³² As fichas de auto e coavaliação podem ser consultas no Apêndice I.

criatividade no ensino e na aprendizagem de línguas. No material impresso sobre a temática dado aos estudantes coloquei as seguintes instruções:

Commencez à penser à une manière créative d'apprendre et/ou enseigner la Langue Française. Pensez à des jeux, des activités avec des chansons, des activités ludiques, des jeux théâtraux etc. Dites: quelle habilité linguistique elle favorise l'apprentissage, expliquez les processus, les ressources et démontrez votre idée en classe.

Tradução: Comecem a pensar em uma maneira criativa de aprender e / ou ensinar a Língua Francesa. Pensem em jogos, atividades com músicas, atividades divertidas, jogos teatrais etc. Digam: quais habilidades linguísticas ela favoriza a aprendizagem, expliquem o processo, os recursos e demonstrem sua ideia em sala de aula (Elaboração da pesquisadora. Retirado do material didático fornecido aos estudantes).

Como elucidado aos estudantes, eles deveriam elaborar atividades que considerassem criativas para a aprendizagem e o ensino da Língua Francesa. Pedi então que se organizassem em duplas ou em trios, a fim de elaborarem a atividade e que trouxessem, na aula seguinte, o esboço de seus projetos. No mesmo dia, eles escolheram seus grupos e datas para a apresentação, o que foi postado no Edmodo para controle e registro. Nas aulas anteriores à apresentação da avaliação, reservei alguns minutos para esclarecer as possíveis dúvidas advindas da preparação da atividade. Contudo, foram poucos os estudantes que me procuraram.

No quadro abaixo, apresento com mais detalhes o que foi apresentado por cada grupo de estudantes para a segunda *Avaliação de expressão oral*:

Quadro 11: Descrição das atividades apresentadas para a segunda *Avaliação de expressão oral*.

GRUPO	TIPO DE ATIVIDADE	RECURSOS	OBJETIVO E DETALHAMENTOS
1- Dois estudantes.	Jogo Palavra-cruzada.	- Folha com a atividade e balas.	- Trabalhar a conjugação de verbos no presente do indicativo. - Se comunicaram com a sala durante quase toda a apresentação em Francês. - A atividade serviu como revisão para a avaliação que teriam no próximo horário.
2- Três estudantes.	Jogo em torno de uma música.	- Música, vídeo, balões, PPT, folha com a atividade e balas.	- Trabalhar o vocabulário de ações do dia a dia, principalmente com os verbos pronominais. - Se comunicam com a sala quase toda a apresentação em Francês e depois traduzem em Português. - A atividade serviu como revisão para a avaliação que teriam no próximo horário.
3- Três estudantes	Jogo em torno de ditados.	- Frases para ditado, papeis,	- Exercitar a compreensão auditiva.

		imagens desenhadas na lousa, bombons.	- Os estudantes dividiram a sala em dois grupos para realizar o jogo que era de competição. - Os estudantes colocaram uma música em Francês de fundo.
4- Três estudantes.	Jogo da memória.	- Cartas coloridas com imagens, música.	- Trabalhar o vocabulário visto durante o semestre.
5- Três estudantes.	Jogo de mímicas e adivinhação.	- Vídeos, filmes e caixinha de papel com nomes de filmes.	- Apresentar maneiras de aprender e ensinar com filmes. - Apresentar um pouco da história do cinema Francês.
6- Dois estudantes.	Jogo com uma tecnologia digital.	- <i>Site/aplicativo Kahoot</i> , quiz, celulares.	- Conhecer aspectos culturais da Língua Francesa. - Para a realização da atividade, as estudantes solicitaram que todos pegassem seus celulares para se conectarem ao <i>site</i> onde fariam a atividade. - A atividade consiste em um <i>quiz</i> com perguntas gerais em torno da língua cultura francesa.
7- Dois estudantes.	Brincadeira de roda.	- Duas brincadeiras de roda brasileiras, músicas infantis em Francês.	- Atividade para o público infantil. - Mescla de brincadeiras de roda brasileiras com músicas infantis francesas. - Trabalhar a compreensão auditiva e a expressão oral.
8- Três estudantes.	Atividade em torno de um vídeo.	- Vídeo, impressão com a atividade e bombons.	- Conhecer a organização geográfica de Paris. - Exercitar a compreensão auditiva.

Fonte: elaboração da autora.

Como pode ser visto, as oito atividades apresentadas pelos estudantes tiveram alto teor de ludicidade e de criatividade. Foram seis jogos, uma brincadeira de roda e uma atividade em torno de um vídeo. Ao apresentarem as suas criações, todos os integrantes se colocaram como professores e realizaram a atividade com toda a sala o que muito me impressionou, pois pareciam tranquilos e demonstraram desenvoltura ao desenvolverem suas atividades.

No que concerne ao uso da Língua Francesa, muitos grupos, ao explicarem a atividade, falavam em Francês e um dos apresentadores em sequência traduzia para o Português. Os dois primeiros grupos aproveitaram que no mesmo dia fariam uma atividade avaliativa e utilizaram a atividade com a finalidade de revisarem o conteúdo linguístico a ser avaliado. O grupo 4, optou por fazer uma revisão geral do que haviam estudado durante o semestre por meio de um jogo da memória. Já os grupos 5, 6, 7 e 8 trouxeram aspectos linguísticos para além do que tínhamos trabalhado no semestre.

Com relação ao uso de tecnologias digitais, no grupo 6 a tecnologia digital foi o principal foco, pois eles utilizaram o *site/aplicativo Kahoot* para elaborar e realizar a atividade com a sala. Apenas o grupo 4 não utilizou alguma tecnologia digital como vídeo, música, *site*, aplicativo, pois optaram por direcionar seus potenciais criativos para elaboração de uma atividade no estilo “jogo da memória”.

Durante as apresentações, tomava notas para lhes passar depois os *feedbacks* formativos. Como as outras atividades, essa também tinha o valor total de 100 pontos que foram distribuídos nos seguintes critérios elaborados de acordo com instruções dadas para a produção da atividade: *Gramática (25 pontos)*, *Vocabulário (25 pontos)*, *Pronúncia (20 pontos)*, *Criatividade (30 pontos)*. Também foram feitas autoavaliações e coavaliações com as mesmas fichas utilizadas para a primeira *Avaliação de expressão oral*.

Um outro recurso de avaliação utilizado durante o percurso da disciplina, foi o Portfólio que eu nomeei de *Dossier d'apprentissage*. As orientações para a sua confecção foram dadas já na segunda aula na qual apresentei a definição, as características, os objetivos, os tipos e os suportes. Como suportes, disse-lhes que poderiam escolher fazê-los utilizando recursos físicos como a *Pasta catálogo* ou digitais como o *Google Docs (Word ou Powerpoint)* ou *Padlet*. Também lhes apresentei o que poderiam colocar em seus *Portfólios*.

Nas Aulas 8 e 12 reservei alguns minutos para tirar dúvidas sobre a confecção e organização dos Portfólios. Na Aula 16, tirei dúvidas e disponibilizei um tempo para que os estudantes terminassem de organizar o Portfólio. Na Aula 12 aproveitei para lembrar-lhes o que poderiam colocar em seus Portfólios e postei no Edmodo para registrar.

Dos 21 estudantes, sete fizeram seus Portfólios utilizando ferramentas digitais. Desses sete, apenas uma estudante utilizou uma das ferramentas que disponibilizei, o *Padlet*. Os outros cinco, utilizaram outras ferramentas digitais como o *Tumblr*, o *Portfoliobox* e o *Blogspot*. O restante dos estudantes optou pela *Pasta Catálogo*. Para avaliar as produções, elegi os seguintes critérios:

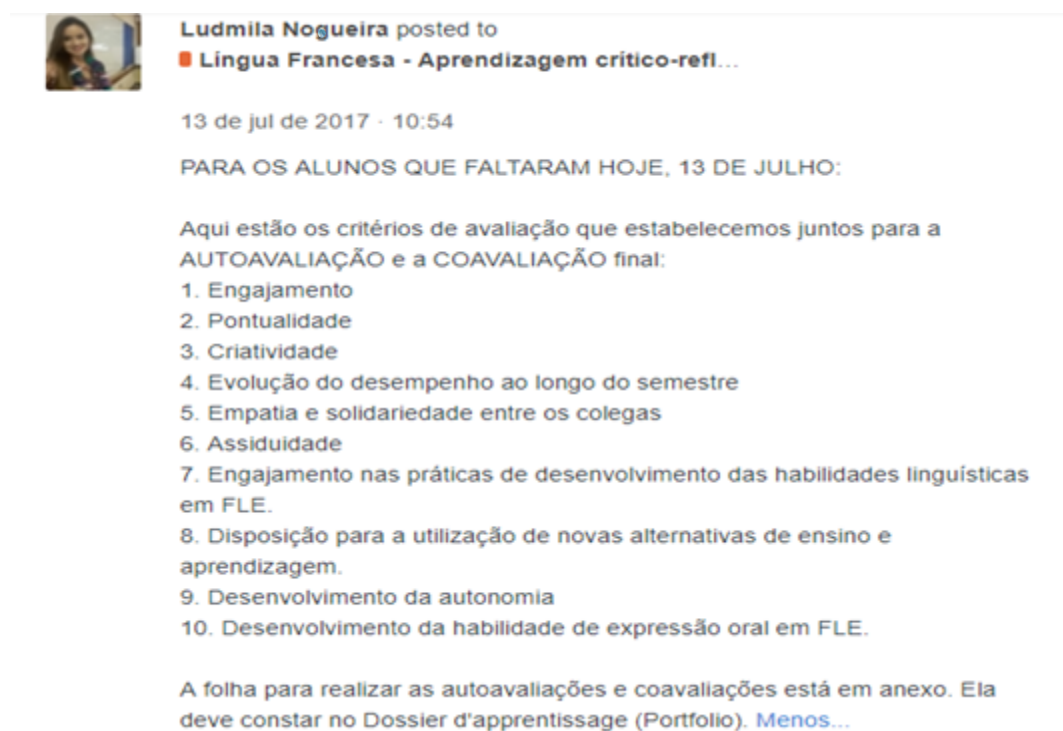
- Estrutura e organização geral (30 pontos);
- Coleção de Materiais didáticos e de reflexão utilizados no semestre (20 pontos);
- Avaliações (escritas, orais, autoavaliações e coavaliações) (20 pontos);
- Textos argumentativos e expositivos de apresentação e conclusão de cada seção do Portfólio (30 pontos).

Os Portfólios, em geral, foram muito bem elaborados. O que chamou a minha atenção foi que muitos estudantes deixaram de fazer a parte escrita em que solicitei um texto expositivo e reflexivo para apresentar as seções do material apresentado. Também me chamou a atenção o fato de seis estudantes não entregarem o Portfólio, mesmo eu dando a oportunidade de me entregarem após o término do semestre letivo. Depois de avaliado, o Portfólio foi entregue aos estudantes em data marcada e disponibilizada por meio do Edmodo.

No dia em que finalizamos as apresentações da segunda *Avaliação de expressão oral*, pedi para que juntos pudessemos elaborar dez critérios para uma autoavaliação e coavaliação

final da disciplina no valor de 100 pontos. Para tanto, perguntei-lhes o que seria importante ser avaliado. À medida que eles iam falando, eu ia escrevendo as palavras no quadro, também escrevi algumas sugestões. Por fim, escolhemos juntos estes dez critérios (Imagem 5):

Imagem 5 Critérios de autoavaliação e coavaliação finais elaborados em sala com os estudantes.



Fonte: elaboração da autora.

A pontuação atribuída pelos estudantes ao realizarem essa avaliação foi acrescida aos pontos do semestre. No entanto, pelo fato de muitos estudantes não terem feito essa atividade, não foi possível fazer a média das coavaliações, então atribuí pontos apenas pelo exercício de avaliação realizado e constante do Portfólio.

Essa variedade de estratégias, de técnicas, de instrumentos, de atores, de espaços e de tempos de avaliação permitiu que eu fizesse uma avaliação triangulada, o que me proporcionou variadas percepções em torno do processo de aprendizagem de cada estudante. Ao mesmo tempo, acredito que foi possível, igualmente, contemplar os diversos estilos de aprendizagem, uma vez que forneci aos estudantes variados caminhos que eles poderiam escolher para construir seus percursos de aprendizagem e de formação docente.

O meu objetivo em torno da avaliação foi o de desconstruir a visão de avaliação que muitos estudantes ainda trazem: a que tem como sinônimo a prova. Isso porque é sabido que o que se predomina nos diversos ambientes escolares é avaliação tradicional e classificatória que

visa à memorização de informações descontextualizadas, tendo como consequência o controle, a competição, a seleção e a hierarquização de indivíduos. Como foi discutido na seção em que refletimos sobre a avaliação, a prova não deve necessariamente ser abolida, desde que ela esteja a serviço das aprendizagens. O peso da prova também foi diminuído pelo fato de ela e todas as outras atividades terem o mesmo valor, serem realizadas em duplas, terem critérios anteriormente estabelecidos e divulgados e também ser alvo de *feedbacks* formativos.

Avaliar formativamente “dá trabalho”: foram horas e horas para pensar, elaborar, aplicar, corrigir e dar o *feedback* para cada estudante. Contudo, tentar avaliar formativamente foi uma experiência que me permitiu ter a certeza de que é possível avaliar de maneira diferente da tradicional e que as tecnologias podem favorecer consideravelmente a efetivação de avaliações formativas. Como visto, a plataforma Edmodo, apesar de não ter sido utilizada como instrumento de avaliação, serviu de suporte para orientar os estudantes para a realização de todas as atividades avaliativas, tirar dúvidas, marcar horários e disponibilizar materiais de estudo e as atividades produzidas por eles.

Todos esses recursos avaliativos se somaram ao acompanhamento – durante as aulas presenciais e pelas interações no Edmodo – das respostas dos estudantes às minhas proposições. Acompanhamento que é chamado de avaliação informal, que, de acordo com Freitas (2013), acontece por meio de observações, atividades e interações que não são registradas oficialmente como um recurso avaliativo ao qual é atribuída uma nota, mas que informa ao professor que está atento aos sinais dados pelo comportamento de seus aprendizes sobre como eles estão recebendo a sua proposta.

3.1.5.1 Recursos avaliativos: *ninho* ou *gaiola*?

No que tange aos *recursos avaliativos*, houve uma grande preocupação para que fosse apresentada uma outra maneira de avaliar que desconstruísse o formato tradicional de avaliação no qual os sujeitos são excluídos e se preza, sobretudo, pelo produto de aprendizagem, pela quantificação de conhecimentos e hierarquização de aprendizes. Como *chaves* para a *abertura* de *gaiolas*, as atitudes em torno dos *recursos avaliativos* permitiram que os estudantes percebessem que eles eram também responsáveis pela avaliação: dos conteúdos que aprendiam, do modo pelo qual aprendiam, dos colegas, da professora e de suas práticas de ensino.

Os *Diários crítico-reflexivos*, as *Autoavaliações*, as *Atividades de reflexão* e o *Portfólio* introduziram o *sujeito cognoscente* em seu processo de conhecer, fizeram com que os

estudantes olhassem para suas práticas de aprendizagem, percebessem que podiam ter papel ativo em seus percursos de formação e que é essencial voltar os olhos para si mesmo, se “[...] tornar objeto do seu conhecimento ao mesmo tempo em que permanece sujeito” (MORIN, 1987, p. 25).

Além disso, a ação de dar a mesma nota para todas as atividades avaliativas tirou o peso da tão temida prova e demonstrou que tudo o que se conhece sobre determinada área não pode ser reduzido às respostas a uma prova que, quase sempre, não dá conta de avaliar o todo do conhecimento e de contemplar o todo, a integralidade, do *sujeito cognoscente*. Por isso, dividi o processo avaliativo em variadas atividades para que diversos aspectos da aprendizagem de Língua Francesa e da formação docente fossem contemplados, bem como os diversos perfis de aprendizagem.

A atribuição da mesma nota para todas as atividades, 100 pontos, também trouxe um caráter sistêmico para o processo avaliativo, pois ensinou a compreensão de que o todo poderia ser menor e maior que a soma das partes. Isso porque as partes também valiam 100 pontos que somadas em proporção, poderiam dar um número maior ou menor que o de uma parte. Processo esse que demonstrou a necessária interconexão e mútua influência entre os elementos de um mesmo conjunto, pois sob uma perspectiva complexa, como já dissemos anteriormente neste trabalho, o todo pode ser, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma das partes (MORIN, 1987).

Mesmo durante a realização das atividades avaliativas, mantive sempre uma postura de *abertura* aos questionamentos e acompanhei, igualmente, o processo de construção de conhecimentos, pois a aprendizagem, o ensino e a avaliação aconteceram em todo o momento, antes, durante e depois da realização de atividades avaliativas. O que importava não era o acúmulo de conhecimentos para responder provas, cujas respostas seriam certas ou erradas, o que era importante era compreender e refletir sobre o conhecimento e sobre o próprio processo individual de conhecer de modo que houvesse correspondência entre o mundo externo (objeto de conhecimento) com o mundo interno do sujeito.

Dessa maneira, preocupei-me em propiciar momentos em que os estudantes realizassem atividades sozinhos, como na escrita dos *Diários crítico-reflexivos*, no *Trabalho de gramática*, nas *Autoavaliações*, nas *Coavaliações* e nos *Portfólios*, mas também oportunistei momentos em que realizaram atividades em grupos como nas *Avaliações de compreensão e expressão escrita e compreensão auditiva* e nas *Avaliações de expressão oral*.

O trabalho individual e o em grupo são essenciais para que o sujeito/*pássaro* possa voar por espaços intra (auto) e intersubjetivos (hetero) ainda não conhecidos e desenvolver a

compreensão de que há outras maneiras de aprender, de conhecer e de ensinar, diferentes das que lhe são habituais. Para que isso aconteça, o docente precisa criar espaços em que esses voos sejam possíveis, em que o *pássaro* se sinta livre e seguro para poder expressar sua subjetividade e conectar-se com o outro, consigo mesmo e com suas forças criativas, o que é muito difícil quando estudantes e professores habitam *gaiolas fechadas*.

A atitude de *abertura* pôde ser visualizada na proposta das duas *Avaliações de expressão oral*. Elaborei as orientações para as atividades de modo que os estudantes criassem situações de expressão oral, que explorassem seus interesses, seus gostos e sua criatividade. Houve, portanto, *abertura* para que eles pudessem expressar suas subjetividades e criar de acordo com seus interesses e motivações.

A segunda *Avaliação de expressão oral* propiciou uma vivência mais próxima do que seja ensinar uma língua estrangeira, pois pedi que elaborassem uma forma criativa de aprender e/ou ensinar a Língua Francesa. Os estudantes muito me surpreenderam, porque suas propostas mobilizaram multi, inter e transdisciplinarmente recursos didáticos, artísticos e tecnológicos diversificados e trabalharam com a Língua Francesa, foram muito além do que eu tinha ensinado.

Durante todo o processo de produção das atividades de expressão oral eu estive sempre por perto orientando, fazendo as revisões linguísticas dos textos e respondendo dúvidas diversas. Creio que por meio dessas atividades, dei-lhes *abertura* para que escolhessem como poderiam aprender e/ou ensinar a Língua Francesa, ofereci um *ninho* de possibilidades, mas lhes dei liberdade para voar, criar e retornar ao *ninho* quando quisessem.

Os *Diários crítico-reflexivos* se mostraram, para mim, como *chaves* que me proporcionaram ir ao encontro das percepções dos estudantes. Por meio deles, eu obtive informações que nunca iria obter nos diálogos dentro da sala de aula e pude manter uma conversa mais reflexiva e profunda com os estudantes.

Para motivar a escrita dos diários, eu lhes apresentava alguns questionamentos que se conectavam às temáticas discutidas em sala, contudo, esclarecia que as perguntas propostas eram apenas sugestões e que eles não precisariam respondê-las, haja vista que serviriam apenas de pontapés reflexivos. Ao ler e reler esses questionamentos, percebi que eles foram uma manifestação da atitude de *abertura* que eu experimentei como docente que desejou pautar-se pela transdisciplinaridade e pela complexidade.

Identifiquei esse movimento de *abertura*, pois me senti à vontade para lhes questioná-los, lhes suscitar reflexões e motivá-los para a expressão escrita. Tive a liberdade de agir na

intenção de construir pontes entre os sujeitos, já que o diário foi um recurso para manter com eles um diálogo que foi campo de compreensões mútuas, de reflexões e de sugestões.

A atitude de *abertura* se liga, igualmente, ao sentido que a ação de escrever diários representou para os estudantes, dado que, por meio deles, os discentes puderam expressar-se e manter um diálogo aberto com a professora, o que dificilmente acontece em salas/*gaiolas* tradicionais de ensino.

Os diários representaram uma queda de muros entre professora e estudantes, uma *abertura* de *gaiolas* que impedem o acesso aos *níveis de percepção* de cada um. Eles possibilitaram a criação de pontes que permitiram uma proximidade maior com o que era compreendido, com o que era construído no processo de vivências de cada estudante, com o que era compreendido das ações e interrelações entre objetos de conhecimento e sujeitos e entre os próprios sujeitos em interação nos ambientes virtuais e presenciais de ensino e aprendizagem por nós alimentados.

Assim sendo, as questões do primeiro diário permitiram que eu compreendesse o que os estudantes desejavam e esperavam do Curso de Letras. Além disso, possibilitaram que eles próprios se questionassem a respeito de como eles aprendem e que eu conhecesse o perfil de aprendizagem de cada um. Essas informações foram muito relevantes no início da disciplina, proporcionaram um panorama mais claro de como aqueles estudantes chegaram no Curso de Letras, o que eles esperavam e o que os motivava ao escolher a Licenciatura em Letras. Ademais, esses questionamentos também se relacionavam ao que discutíamos nas primeiras aulas: *estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem*.

No segundo diário, pretendi compreender como eles viam a criatividade no Curso de Letras e em seus percursos formativos, bem como relacionavam os conceitos de criatividade, autonomia, ensino e aprendizagem. No terceiro diário, pretendi descobrir como eles se avaliavam, isto é, avaliavam seu percurso formativo, até o momento da escrita desse diário e também como eles avaliavam a minha prática docente. Em um dos questionamentos, dei-lhes a liberdade para que, além de avaliarem minha prática, fizessem sugestões de práticas que eu pudesse adotar.

Todas essas curiosidades se nutriram do desejo de abrir *gaiolas*, se conectar conhecimentos e sujeitos bem como de me conectar de maneira mais próxima às necessidades e motivações de cada estudante. A liberdade de questionar esteve diretamente conectada ao anseio de proporcionar reflexão em torno de tudo o que era discutido em sala e do que dizia respeito aos interesses e necessidades dos estudantes. Os questionamentos foram pensados para que o estudante pudesse paulatinamente refletir e compreender que poderia desenvolver a

autonomia necessária para tomar frente dos seus processos de formação, fazer escolhas e descobrir o que poderia e/ou deveria conhecer a fim de tecer sua carreira como profissional das Letras.

A ação de refletir está diretamente relacionada à de questionar e de se questionar, habilidade essa que tem sido apagada e esquecida em aulas que se guiam por uma perspectiva bancária de Educação, pois, nelas, o educador é o detentor do saber e o estudante, o receptor passivo que não tem espaço para se expressar. Quando o faz, é julgado e punido, literalmente silenciado e impossibilitado de desenvolver suas capacidades reflexivas e, conseqüentemente, cognitivas.

Portanto, depreendo que os questionamentos deram *abertura* para que se expressassem e, assim, por meio da escrita, deixassem claro para eles mesmos as suas escolhas, suas preferências de estudo e de formação docente, o que lhes alargava os próprios *níveis de percepção* e os capacitava a fazer pontes entre os conteúdos que discutiam e aprendiam, suas vidas e projetos de vida.

O diálogo esteve como essência de toda a proposta avaliativa. Em todas as atividades avaliativas, como também nas em que não atribuí notas, preoquei-me em abrir espaços de escuta sensível (BARBIER, 1998), de encontro dialogal para que os discentes pudessem expressar suas opiniões e tirar dúvidas, espaços esses criados durante as aulas, na plataforma virtual Edmodo e nos atendimentos extraclasse. Nos diários, por exemplo, além de propiciar mais um lugar de expressão escrita, depois do processo de leitura, eu escrevia sempre uma resposta mesmo que não houvesse perguntas a mim dirigidas. As respostas consistiam em apreciações, elogios, outros questionamentos e reflexões e se efetivaram como continuidade de suas reflexões e não se limitaram apenas a meras constatações e leituras de seus textos.³³

Ao ler e reler os textos descritivos dos *recursos avaliativos*, não consigo enxergar atitudes de *fechamento*. Talvez, o que pode ter acontecido, foi um efeito retroativo das atitudes de fechamento em torno dos *conteúdos linguístico-culturais* e dos *conteúdos crítico-reflexivos*. Contudo, apesar de avaliar conteúdos propostos, sobretudo, por mim, os *recursos avaliativos* utilizados prezaram pela inserção do sujeito nos processos avaliativos e pela preocupação em formar para o avaliar sob outras perspectivas diferentes da tradicional.

³³ Ver no Anexo B, a reprodução de diários de dois estudantes e minhas respostas a eles.

Toda essa descrição do Projeto de Ensino feita a partir da consulta dos recursos didáticos utilizados, da sala virtual na Plataforma Edmodo e dos meus Diários críticos-reflexivos, me proporcionou um vasto panorama do trabalho que realizei com os estudantes na tentativa de contemplar o projeto de *Aprender a Aprender* sob a luz da complexidade e da transdisciplinaridade.

Para desenvolver todas essas atividades, foi preciso um processo intenso e contínuo de ação e de reflexão. Tendo em vista as minhas contradições, tinha sempre em mente as sugestões para práticas de ensino e de avaliação complexo-transdisciplinares, mas continuamente me esbarrava com os meus hábitos herdados de uma formação escolar e universitária que, geralmente, findam por descontextualizar o conhecimento que é transmitido ao invés de construído e significado pela conexão com a vida de cada estudante.

A descrição também expressa a minha visão sobre minhas práticas docentes, bem como a minha interpretação do que é ser complexo e transdisciplinar na docência e na formação de professores. Ao analisar o todo do Projeto de Ensino, como mencionado, as minhas escolhas em torno das temáticas reflexivos e conteúdos linguísticos-culturais direcionaram as aulas. Mesmo sabendo do objetivo do curso, que era o de formar professores de línguas, e do meu objetivo que era o de *auto-heteroecoformar* sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, hoje, se eu retomasse a disciplina, eu modificaria alguns aspectos. Apresentaria quais os objetivos da disciplina, mas pediria para eles sugerissem as temáticas crítico-reflexivas a serem trabalhadas bem como o que eles desejavam aprender de Língua Francesa. Essa sondagem poderia ser feita por meio de um questionário, de uma enquete ou, até mesmo, por meio de um Diário crítico-reflexivo.

A minha preocupação com a efetivação da pesquisa direcionou as temáticas que eu achei importante trabalhar com base em minhas pesquisas e experiência em torno da formação docente. Isso posto, para mim, estava evidente a necessidade premente dos estudantes contemporâneos de *Aprender a Aprender*, aprenderem a religar conhecimentos e a tecer seus próprios saberes, escolher as árvores e os *galhos* que comporão seu *ninho*, ou seus *ninhos*, bem como a necessidade de uma formação docente complexo-transdisciplinar que integrasse teoria e prática. No entanto, o trabalho seria mais efetivamente *auto-heteroecoformativo* se tivesse mais a presença dos estudantes nas escolhas e direcionamentos do Projeto de Ensino, que se somassem às atividades criativas, autoavaliavas e às coavaliativas, nas quais eles tiveram uma participação mais autônoma e criativa.

Acredito ser relevante dizer que, atualmente, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, continuo a defender a bandeira da necessidade do *Aprender a Aprender*. Reservo

algumas atividades de produção de textos escritos e orais para que os estudantes pesquisem e reflitam sobre essa temática, contudo ao escolher os temas a serem pesquisados, primeiramente, apresento a importância do aprender a aprender e pergunto a eles o que eles consideram ser importante saber para serem estudantes melhores e mais bem sucedidos. Listo todos os temas sugeridos, faço depois um sorteio e permito que troquem entre eles as temáticas caso desejem.

O desenho do Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* tentou pautar-se pela abertura de *gaiolas* disciplinares a fim de permitir religar saberes para uma formação docente sob as lentes da complexidade e da transdisciplinaridade. Abrir *gaiolas* e convidar estudantes a perceber que o conhecimento é, em essência vivo, mas que as disciplinas tentam engaiolar, objetificar, descontextualizar para enfim categorizar e classificar. Essas categorizações e classificações não deixam de ser relevantes para os objetivos de cada ciência, contudo, quando são ensinadas fora de seus contextos, dificilmente serão compreendidas, memorizadas e/ou assimiladas, e quando o são, a finalidade é, mormente, a de responder provas e serem esquecidas logo em seguida.

Considero que conduzir relações de ensino e aprendizagem pela perspectiva complexa e transdisciplinar significa, além de compreender o conhecimento como vivo, passível de erros e incertezas, contemplar aspectos outros como a conexão entre ciência, tradições e artes, e também desenvolver e aperfeiçoar a clareza de que não há conhecimento superior, privilegiado, melhor em comparação aos outros. Faz-se mister aprender a voar entre diferentes campos, culturas e modos de compreender o mundo, entendendo que a objetividade total é uma falácia e que os aspectos subjetivos do humano precisam ser considerados e estudados de modo que as pessoas aprendam a valorizar e expressar suas subjetividades, sentimentos e valores em um exercício dialógico de fala, de escuta e de compreensão da expressividade e percepção do outro cujas ideias podem ser contrárias.

Imbuída por esse desejo de pôr em prática atitudes complexas e transdisciplinares, eu me permiti experienciar e voltar para essa experiência a fim de ter a clareza do que me possibilitou voar e do que ainda me engaiola e fragmenta o meu ser, o meu fazer e a minha percepção da realidade em que vivo.

Assim sendo, procedo, no capítulo que se segue, à interpretação hermenêutico-fenomenológica-complexa dos textos advindos dos Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes, que será seguida da interpretação dos textos transcritos da Conversa Hermenêutica com eles realizada. Desse modo, será possível me aproximar mais dos sentidos das experiências por eles vividas por meio do projeto *Aprender a Aprender*.

CAPÍTULO 4: É PRECISO OUVIR OS PÁSSAROS

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Rubem Alves em sua crônica “*Gaiolas ou Asas?*”, da qual escolhi um fragmento para citação da epígrafe deste capítulo, utiliza os mesmos elementos metafóricos de que eu lanço mão para pensar a escola e as práticas docentes. Apesar do autor considerar a escola ideal como *asa* e eu como *ninhos*, pensamos na mesma direção em relação ao voo dos *pássaros*. Como ele afirma, acredito que o *voo* não pode ser ensinado, mas apenas encorajado, pois que o voo já nasce dentro o *pássaro*.

A despeito dos momentos em que, mesmo não desejando, eu girava a *chave* no sentido de transformar o *ninho* em *gaiola*, a minha intenção esteve sempre direcionada para o objetivo de fazer com que as experiências no projeto *Aprender a Aprender* fossem tecidas como um projeto-*ninho* em que todos os *pássaros* se sentissem seguros e encorajados a *voar* e a *cantar*. Contudo, foi preciso ouvir esses pássaros para compreender como eles vivenciaram a experiência no projeto que se quis *ninho*.

Assim sendo, neste capítulo, amparada pela fundamentação teórica desenvolvida e pelos procedimentos metodológicos da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa, apresento a interpretação do fenômeno *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva dos estudantes que o vivenciaram identificando os temas que representam a sua essência. Para interpretá-lo, foram utilizados dois tipos de textos: os oriundos dos Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes durante a vivência do fenômeno e os advindos da Conversa Hermenêutica com eles realizada após o término da vivência do fenômeno. Procedi à interpretação dos referidos textos, pois eles me permitiram uma maior aproximação da natureza do fenômeno pela perspectiva dos estudantes que o vivenciaram.

Os primeiros textos, os dos diários, ilustram o processo de desenvolvimento e de recepção dos estudantes do Projeto de Ensino que estava em curso, já que foram escritos três

diários em momentos distintos. Já os outros textos, os da Conversa hermenêutica, registram a retomada da experiência vivida com outros olhos, pois os estudantes puderam rememorar-la levando em conta o distanciamento temporal que possibilitaria uma outra visão do todo e das partes do fenômeno.

Para desenvolver a análise, percorro por um caminho interpretativo e recursivo de idas e vindas, leituras e releituras desses textos que se mostraram como chaves que direcionaram atitudes de *abertura* para o encontro com o outro e sua percepção, para a escuta sensível e para o diálogo com vistas à vivência e à compreensão do fenômeno sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade.

Como recomendado pela AHFC, o pesquisador utiliza quadros que facilitam as rotinas de organização, de interpretação e de validação (FREIRE, 2010) de modo que, por meio deles, poderá ir refinando os temas que se vão emergindo durante o processo interpretativo. O Quadro 15, que se segue, ilustra como se deu essa rotina:

Quadro 12: Reprodução do quadro de análise dos textos dos Diários crítico-reflexivos.

PREGUNTA DE PESQUISA - Qual é a natureza do fenômeno docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas, sob a perspectiva de quem o vivenciou?				
TEXTUALIZAÇÃO – DIÁRIOS CRÍTICO-REFLEXIVOS DOS ESTUDANTES				
ANÁLISE DOS TEXTOS DA ESTUDANTE MARIA (GABRIEL) – 1º DIÁRIO				
TEMATIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS...
Bonjour! Meu perfil como estudante é de uma pessoa dedicada, principalmente quando estamos tentando aprender as línguas. J'utilise des technologies telles que l'établissement de connexions avec d'autres mots et aussi avoir une bonne mémoire pour de nouveaux mots.	Meu perfil como estudante é de uma pessoa dedicada	Perfil estudante Pessoa dedicada	Estudante dedicada	
J'utilise des technologies telles que l'établissement de connexions avec d'autres mots et aussi avoir une bonne mémoire pour de nouveaux mots.	J'utilise des technologies connexions avec d'autres mots	Des technologies	Technologies	AUTOCONHECIMENTO
Je suis une personne qui aime étudier seule mais qui profite de toutes les occasions d'utiliser la nouvelle langue sur une base quotidienne, donc je peux toujours pratiquer au temps libre que je disposition.	avoir une bonne mémoire aime étudier seule	Bonne mémoire	Mémoire	APROVEITAR
Mes attentes sobre o curso são les meilleurs, et je suis très excité avec la possibilité de apprendre nouvelles langues telles que le français, et me esforçarei para ter les meilleures performances possible parce que je me sens très motivé par le cours de lettres et de l'environnement collage.	profite de toutes les occasions d'utiliser la nouvelle langue je suis très excité avec la possibilité de apprendre nouvelles langues	Etudier seule Profiter de toutes les occasions Nouvelle langue	Étudier seule Profiter Motivé	MOTIVAÇÃO

Fonte: elaboração da pesquisadora com base em Freire (2010).

Como resultado do trabalho de interpretação hermenêutico-fenomenológica complexa, apresento, na primeira seção deste capítulo, os temas e subtemas originados da interpretação dos textos dos Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes. Na seção seguinte, apresento os temas e subtemas emergidos do mergulho interpretativo nos textos das Conversas Hermenêuticas com eles realizadas.

Para delimitar e diferenciar as palavras que representam os temas, grafo-as em negrito e coloco-as como título de cada subseção do capítulo. O mesmo procedimento foi feito com os subtemas que, além de estarem em negrito, também foram sublinhados. A fim de ilustrar os temas e subtemas, selecionei excertos e alguns deles puderam ilustrar mais de um tema e/ou subtema. Nos excertos, quando necessário, destaco, em itálico, algumas palavras ou frases para indicar a sua relevância para a identificação de temas, bem como traduzo para o Português o que foi escrito em Francês.

4.1 **Os pássaros vivem a experiência:** interpretação dos Diários crítico-reflexivos

Os registros feitos nos Diários crítico-reflexivos, por terem sido produzidos durante a realização do projeto *Aprender a Aprender*, trazem uma perspectiva longitudinal do percurso de experimentação dos estudantes, bem como registram suas reflexões em torno das temáticas que eram discutidas em sala.

Ao me remeter aos elementos metafóricos que dão cores a este texto, enxerguei a atitude dos estudantes, ao escreverem os Diários crítico-reflexivos, como uma atitude de *abertura* para a reflexão, para o registro e a exposição de suas reflexões em torno da proposta formativa que lhes era apresentada. Uma *abertura* que teceu saberes, conectou sujeitos e abriu espaços para voos que os levassem ao encontro de si mesmos e ao encontro dialógico com a professora formadora que lia e respondia os seus textos.

Ao lhes dar a liberdade de escrever seus diários em Francês, em Português ou em Português-Francês, acredito que lhes favoreci, além do exercício da escrita em Francês, a compreensão de que, apesar de iniciarem a aprendizagem da Língua Francesa, deveriam sentir-se à vontade em arriscar e não ter medo de usá-la. Assim, busquei propiciar a compreensão de que, o essencial, não era se o que escreviam estava certo ou errado, mas o exercício da escrita e da reflexão por meio da língua em aprendizagem.

Tendo em vista que a proposta de escrita dos diários girou em torno da reflexão-crítica sobre as temáticas discutidas em sala e do exercício da escrita em Língua Francesa, busquei nesses textos encontrar temas que representassem a natureza de ter experienciado o fenômeno *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, na perspectiva desses estudantes que o vivenciaram.

Isso posto, a seguir, apresento os temas que emergiram por intermédio do mergulho interpretativo, são eles: **motivação, não-docência, autoconhecimento, mudança, satisfação, segurança, necessidade e criatividade**, sendo esse último, subtema do tema **necessidade**.

Tenho a clareza de que esses substantivos representam um viés interpretativo entre outras possibilidades de significação, contudo, ele está amparado em um extenso trabalho teórico-metodológico e no anseio de compreender a experiência vivida.

4.1.1 Motivação

A **motivação** foi tema recorrente no primeiro diário, os estudantes se mostraram muito curiosos no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem que teriam no curso. Nos textos de Maria, Lorraine e Maria de Jesus, foi expressa a motivação em estar naquele lugar:

[...] je me sens très motivé par le cours de Lettres / Eu me sinto muito motivada pelo Curso de Letras. (Excerto 1 - Maria).

[...]Estou muito feliz com a escolha do curso, percebo a cada dia que j'ai fait le bon choix! Me sinto muito motivada a estudar las langues étrangères e amo literatura! Às vezes, passo horas estudando e nem percebo o tempo passar. J'espère continuer motivé! (Excerto 2 - Lorraine).

[...] Me sinto bastante motivada pelo Curso de Letras, o que me deixa feliz, já que o mesmo não ocorreu em outros cursos. (Excerto 3 - Maria de Jesus).

O contentamento advindo da **motivação** em estar cursando Letras é vetor importante para o percurso formativo desses estudantes. Ela possibilita que as *chaves* do conhecimento sejam giradas em direção à uma *abertura* para zonas em que não há fragmentação e reducionismos, pois o estudante, ao se sentir motivado, é impelido a ir além da acumulação de conhecimento e a se responsabilizar pelo seu processo de formação a partir de seu contexto, de suas experiências e de suas necessidades.

Nos excertos de João, Maria e Maria de Jesus há expressa a **motivação**, principalmente, no que concerne à possibilidade que o Curso de Letras oferece para o desenvolvimento linguístico nas línguas estrangeiras e materna:

[...] Je ne sais para français mais je veux m'engager à apprendre au moins les bases. Je peux avoir de la difficulté à apprendre le français, mais je veux apprendre. / Eu não conheço o Francês, mas vou me esforçar para aprender pelo menos o básico. Eu posso ter dificuldades para aprender o Francês, mas eu quero aprender. (Excerto 4 - João).

[...] Mes attentes sobre o curso são les meilleurs, et je suis très excité avec la possibilité d'apprendre nouvelles langues telles que le français, et me esforçarei para ter les meilleures performances possibles / Minhas expectativas com o curso são as melhores, e eu estou muito animada com a possibilidade de aprender novas línguas como o Francês, e me esforçarei para ter os melhores resultados possíveis. (Excerto 5 - Maria).

[...] Tenho grandes expectativas em relação ao Curso de Letras. Pretendo, por exemplo, aprender pelo menos três outros idiomas, incluindo o Francês. (Excerto 6 - Maria de Jesus).

Interessante notar que a aprendizagem de línguas estrangeiras foi uma das principais razões que levaram os estudantes a escolher estudar Letras, o que não difere das razões que influenciaram a minha escolha em estudar Letras. Pressupõe-se que a **motivação** em aprender outras línguas advém da necessidade de preencher o vazio do Ensino Básico brasileiro, do qual os estudantes não conseguem sair com proficiência em uma língua estrangeira.

No Brasil, há uma grave desvalorização da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas de ensino regular. Desvalorização que está refletida, por exemplo, na reduzida carga horária semanal de aulas da LE e em salas desequipadas e lotadas de alunos, o que torna difícil o desenvolvimento de um bom trabalho para o aperfeiçoamento das habilidades comunicacionais.

Houve também a **motivação** em ir além da aprendizagem de idiomas:

[...] Como o Curso de Letras espero poder me aprofundar nos estudos da literatura e, principalmente, da linguística, alguns assuntos que me interessam desde criança. [...] Em relação à minha motivação para ter um bom desempenho no curso, *pretendo pesquisar e conhecer assuntos além do que me é ensinado*. (Excerto 7- Alice).

[...] Com esse interesse em aprender tais aspectos do curso, pretendo fazer iniciação científica e outras extensões. Além de fazer disciplinas no curso de Psicologia para correlacionar as temáticas estudadas. Isso faz com que eu me sinta muito motivada com o Curso de Letras. (Excerto 8- Diana).

A estudante Alice deixa evidente a sua vontade de ir além quando diz “*pretendendo pesquisar e conhecer assuntos além do que me é ensinado*”, também evidencia o seu desejo de sair das *gaiolas* disciplinares e transitar entre as várias áreas do conhecimento, interessa-lhe não só a Literatura, mas também a Linguística. Diana também demonstra o seu desejo de ir além, quando diz que quer fazer pesquisas científicas, extensão e disciplinas do curso de Psicologia.

A estudante Diana destoou do conjunto, pois foi a única que manifestou estar **motivada** em aprender a ensinar, como demonstra o seguinte excerto do seu primeiro diário:

[...] No Curso de Letras, tenho expectativa de aprender os vários métodos de lecionar e estudar a relação entre a linguagem e as funções cognitivas. E assim poder aplicar este aprendizado na sala de aula. (Excerto 9- Diana).

Está bem clara para a estudante a necessidade de aprender métodos de ensino. Interessante também a relação que ela já faz entre a linguagem e as funções cognitivas, assuntos que julga importantes para um professor saber ensinar línguas. Trata-se de uma noção que não necessariamente deveria estar explícita para um estudante de primeiro período e com apenas dezessete anos de idade.

Ter ciência da **motivação** dos estudantes em aprender idiomas foi relevante para alimentar, recursivamente, a minha motivação em ensinar-lhes a Língua Francesa, de maneira a fazer do processo de ensino-aprendizagem uma dinâmica autoeco-organizacional estabelecida por uma relação mantida pela satisfação em ensinar, pois que havia sujeitos motivados a aprender.

Apesar disso, considerando que esses estudantes acabavam de ingressar em um curso de formação de professores, muito me chamou a atenção o fato de apenas a estudante Diana ter expressado claramente a ciência de estar em um curso em que se forma professores. Ter essa noção “mascarada” ou “desconsiderada” pode ser, ao longo do curso, um desmotivador para sua continuidade e/ou para as questões formativas que demandam engajamento. Por essa razão, uma outra temática por mim visualizada durante os movimentos de interpretação foi a **não-docência**.

4.1.2 Não-docência

O fato de não haver menções nos textos dos estudantes a respeito do aspecto docência se liga, a meu ver, a uma atitude de *fechamento*, de engaiolamento, pois há uma desconexão com o objetivo do curso de Graduação que eles escolheram que é o de se formar professores de línguas. Ao sugerir os seguintes questionamentos para a escrita do primeiro diário: - Quais são minhas expectativas em relação ao Curso de Letras e à Universidade? Me sinto motivado pelo curso que escolhi?; esperar-se-ia a menção ao desejo de dar aulas, de ser professor. O que se espera, por exemplo, ser ouvido de estudantes de cursos de bacharelado: “quero ser um bom

engenheiro, um bom médico, um bom advogado, um bom enfermeiro, um bom arquiteto”; no entanto, essa mensagem foi expressa apenas por uma estudante, a Diana.

A **não-docência** foi, não obstante, expressa na fala de João quando ele diz que, além do gosto pelas línguas e pela Literatura, escolheu o Curso de Letras porque seu sonho é ser escritor:

J’ai choisi le cours de Lettres parce que mon rêve est de devenir un écrivain, en plus d’être en amour avec les langues et la littérature. / Escolhi o Curso de Letras porque meu sonho é o de me tornar escritor, além disso amo as línguas e a literatura. (Excerto 10 -João).

É claro que não significa que João não poderia vir a ser um escritor. Em todas as profissões há escritores, no entanto, está mais uma vez indicado o desprestígio da profissão docente por um estudante que cursa Licenciatura e que inicia o curso com o foco em outra profissão.

O desinteresse pela docência, até mesmo por parte de estudantes que cursam licenciaturas, pode ser um reflexo de como os professores são vistos pela sociedade. O Brasil é um país em que os professores não são valorizados socialmente e, por isso, financeiramente. Para escolher ser professor, estudantes precisam, antes de tudo, enfrentar familiares e amigos que desprestigiam sua escolha e, posteriormente, enfrentar um mercado de trabalho que raramente oferece boas condições.

Esse desinteresse, ou talvez “interesse velado” pela docência pode também ser explicado pelo princípio dialógico, um dos operadores da complexidade que diz da possibilidade da existência de lógicas contrárias e, muitas vezes, excludentes. Aparentemente, não há coerência na existência da “não-docência” em um curso em que se forma para a “docência”. Contudo, a não referência à vontade de ser professor pode ter sido um dos mecanismos utilizados pelos estudantes para se autoeco-organizarem de modo a se munirem de recursos para lidarem com uma sociedade que desprestigia a profissão docente.

Como apresentado pela maioria dos discentes em seus diários, eu, quando iniciei a Licenciatura em Letras, também não pretendia ser professora. Tinha o intento de estudar para aprimorar minhas habilidades linguísticas. O interesse pela docência foi despertado quando fui promovida a monitora na escola de línguas onde trabalhava e estudava.

O primeiro diário propiciou um panorama sobre o que os estudantes esperavam do curso. A maioria mostrou-se *aberta* para o desenvolvimento linguístico que o curso lhes proporcionaria, mas, ao mesmo tempo, mostrou-se *fechada* para a carreira docente. A disciplina, que tinha o objetivo de ensinar as bases da Língua Francesa por uma perspectiva

crítico-reflexiva, poderia permitir que esse interesse fosse contemplado, contudo, o projeto *Aprender a Aprender* tinha não só o idioma com o seu único foco, mas também objetivou abarcar transdisciplinarmente muitas outras aprendizagens, entre elas, o fazer docente.

Ressalto que, na minha interpretação, o tema **não-docência** esteve ligado à atitude de *fechamento* dos estudantes porque havia a desconsideração ou a negação do principal objetivo formativo do curso que iniciavam, a de se formar professor. Já o tema anterior, a **motivação**, além de dizer sobre a percepção dos estudantes ao iniciarem o curso, também ilustra os desdobramentos do Projeto de Ensino que por meio de diversos recursos, como a escrita dos diários, permitiu que essa percepção fosse identificada, explorada e posta sob reflexão.

4.1.3 Autoconhecimento

O **autoconhecimento** foi ponto forte de todos os diários, pois os questionamentos, geralmente, suscitavam reflexões pessoais e auto-observações. No primeiro diário, esse tema esteve mais presente do que nos outros, pois os estudantes aparentaram estar *abertos* para olhar para si mesmos a fim de descobrirem seus estilos de aprendizagem, suas preferências de estudo, como pode ser visto nos excertos seguintes:

Je suis une personne qui aime étudier seule mais qui profite de toutes les occasions d'utiliser la nouvelle langue sur une base quotidienne, donc je peux toujours pratiquer au temps libre que je disposition. / Eu sou uma pessoa que ama estudar sozinha, mas que aproveita todas as ocasiões para utilizar a nova língua quotidianamente, portanto eu pratico sempre que tenho um tempo livre. (Excerto 11- Maria).

Meu perfil de estudante é predominantemente observador, mas gosto de participar de leituras e práticas orais, creio que minha inteligência seja em parte corporal e interpessoal. No quesito estudo, gosto de prezar o conhecimento por meio da escrita através de resumos em geral, porém no aprendizado de idiomas prefiro ver filmes, ouvir músicas ou treinar conversação. (Excerto 12- Natália Luísa).

Bonjour! J'aime étudier seul, en écoutant dans la langue audios étrangers, regarder des films et des dessins animés avec des sous-titres. [...] J'essaie d'inclure une langue étrangère à mes activités de routine, par exemple: dessins d'écoute dans la langue alors que je cuisine, lavent la vaisselle ou le déjeuner. / Bom dia! Eu gosto de estudar sozinha, escutando áudios na língua estrangeira, assistindo filmes e desenhos animados com legenda. [...] Eu tento incluir uma língua estrangeira nas minhas atividades quotidianas, por exemplo: escuto quando estou cozinhando, lavando louças ou almoçando. (Excerto 13 - Lorraine).

Comme étudiant j'aime apprendre étape par étape et individuellement. Je reconnais l'importance de l'interaction sociale pour l'apprentissage. Je n'aime le désordre et je suis assez pointilleux à ce sujet, bien que parfois je laisse à désirer. / Como estudante, eu gosto de aprender por etapas e individualmente. Eu reconheço a importância da interação social para a aprendizagem. Não gosto da desordem e sou muito exigente a esse respeito, mesmo que, às vezes, eu mesmo deixe a desejar. (Excerto 14 - João).

Salut! Como estudante, na maioria das vezes, aprendo matérias e conceitos relativamente rápido. Aprecio aulas expositivas e teóricas, pois sinto que ao assisti-las, o assunto a ser estudado se torna mais fácil. Assim, além de absorver o conteúdo das aulas, tento revisar as matérias em casa, para melhor fixação. (Excerto 15 - Alice).

Meu perfil de estudantes se encaixa no tipo 1. Pois aprendo melhor quando estudo de forma individual e gosto de estudar o conteúdo em uma sequência. Mas me esforço para desenvolver e /ou melhorar as habilidades que se encaixam no tipo 2. (Excerto 16 - Maria de Jesus).

Meu perfil de estudante é mais individualista, pois consigo me concentrar mais facilmente. No âmbito das múltiplas inteligências, me encaixo na habilidade interpessoal, pois sempre tive empatia com o próximo. (Excerto 17 - Diana).

Como pôde ser visto nesses excertos, os estudantes procuraram olhar para si mesmos, aprender sobre o seu SER, a fim de reconhecer suas preferências ao CONHECER e ao FAZER/ CRIAR. Em um processo *auto-heteroecoformativo* é preciso que os estudantes conheçam e aceitem seus estilos de aprendizagem, que eles reflitam sobre o que eles gostam de aprender e como eles podem ser mais bem-sucedidos em seus percursos de formação. Assim fazendo, se apropriarão do seu poder de CONHECER, o que os fará escolher caminhos de formação mais assertivos e prazerosos, que lhes oportunizarão variadas conexões entre objetos e sujeitos por meio de pontes que eles mesmos foram capazes de criar carregadas de sentido e de vida, tendo em vista que o seu SER caminha sempre em consonância com o seu FAZER.

Ao olharem para si mesmos e descreverem suas autopercepções, eles forneceram para mim, professora formadora, informações importantes de como eles são e como aprendem, informações essas que foram fundamentais para oferecer-lhes um leque com variados caminhos de ensino e de aprendizagem, os quais eles poderiam se apropriar de acordo com suas preferências e necessidades.

4.1.4 Mudança

A partir do segundo diário, foi possível perceber uma **mudança** de perspectiva por parte dos estudantes. Se nos textos do primeiro diário não havia menção à vontade de ser professor,

nos textos dos segundos diários os estudantes aparentaram estar *abertos* e dispostos à **mudança**, pois assumiram a necessidade de se verem como professores em formação. Começaram, então, a pensar a docência, haja vista que as temáticas desenvolvidas em aula sempre suscitavam discussões em torno do fazer docente.

Os questionamentos sugeridos para a escrita do segundo Diário crítico-reflexivo foram os seguintes: Você acredita que o Curso de Letras, até o momento, vai te permitir desenvolver sua criatividade? Qual a relação entre criatividade e autonomia? Qual é a relação entre aprendizagem, ensino e criatividade? O que é, para você, um professor criativo? Como ser mais criativo em seu percurso formativo no Curso de Letras?

Nota-se que, mesmo suscitando reflexões em torno do ensino e da docência, em nenhuma dessas perguntas foi questionado aos estudantes se eles desejariam ser professores. Apesar disso, muitas das reflexões que apareceram em seus diários deixaram explícito o desejo de ser professor, o que não apareceu no primeiro diário.

Assim sendo, já que a **não-docência** esteve como um dos temas advindos da análise dos primeiros diários, nos segundos diários há uma **mudança** de perspectiva, pois a maioria dos estudantes já se colocou como professor em formação e expressou o desejo de exercer a docência.

Alice, que em seu primeiro diário tinha enfatizado o seu desejo de aprofundar nos estudos em Literatura e em Linguística, e não dera nenhuma pista de aspiração docente, em seu segundo diário, contudo, expressou explicitamente o seu interesse em ser professora:

[...] No meu caso, *sonho em ser professora de uma Universidade*. Com as conversas e aulas que temos em sala, vejo que isso não é impossível. (Excerto 18 - Alice).

Outro apontamento a ser feito em relação a esse excerto de Alice é o de que, a partir das conversas que tivemos em sala, ela depreendeu que o seu “sonho de ser professora de uma Universidade” seria passível de realização. A meu ver, essa fala evidencia, outrossim, que a estudante se viu *pássaro* e se deu conta de que poderia voar e ir em busca de seus sonhos de formação e atuação profissional, ademais, demonstrou que o Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* pôde ter sido para ela *ninho*, pois que lugar de encorajamento para o *voo*.

Os três excertos que seguem, trazem a percepção de Alice, de Lorraine e de Maria em torno da docência. Nota-se que elas já se colocaram como docentes em formação, o que não tinha sido expresso no primeiro diário:

Através de alguns professores, percebi uma intensa vontade de ensinar e grande gosto pela matéria ensinada e isso está sendo fonte de inspiração para mim, como aluna. *As aulas de tais professores são realmente criativas e além de contribuir para meu aprendizado, me fazem querer ser assim no futuro: sem monotonia e como grande interesse pelo conteúdo dado* (Excerto 19 -Alice).

Pour être créatif est nécessaire pour absorber autant de connaissances et l'expérience des gens autour, de sorte qu'à l'avenir, *nous pouvons utiliser ces connaissances dans mon classes et carrière.* / Para ser criativo é necessário absorver bastante conhecimentos e observar as experiências das pessoas em nossa volta, *de maneira que no futuro, possamos utilizar esses conhecimentos em nossas aulas e carreira.* (Excerto 20 - Maria).

[...] quando saía de uma aula chata e me perguntava: o que esse professor poderia ter feito para tornar essa aula mais interessante? *Busco sempre reparar em formas de ensinar que eu, com certeza, NÃO reproduziria e em formas que eu adaptaria às minhas aulas.* (Excerto 21 - Lorraine).

Alice, Lorraine e Maria, em suas falas, principalmente nos trechos em destaque, demonstram que já assistiam às aulas com olhos de professoras em formação. Observavam até mesmo a maneira de seus professores darem aula e avaliavam o que desejavam ou não reproduzir em suas futuras práticas docentes.

João e Lorraine, nos dois excertos seguintes, apresentaram uma **mudança** de horizontes, já que conectaram o momento de formação docente com suas futuras vidas profissionais como professores. João, que em seu primeiro diário declarou querer ser apenas escritor, já fez referência a seus futuros alunos:

J'ai adoré la classe d'aujourd'hui sur la créativité. *Dans notre formation des enseignants, il est essentiel la créativité a fin d'améliorer la performance de nos élèves.* / Adorei a aula de hoje sobre criatividade. *Na nossa formação de professores é essencial a criatividade para que possamos melhorar o desempenho de nossos alunos.* (Excerto 22 - João).

É muito gratificante aprender sobre ser criativo na aula de Francês, pois é um saber que levamos para a vida. Um saber de autoconhecimento e de estimula à nossa própria criatividade, *que pode nos auxiliar imensamente no futuro, como professores* (Excerto 23 - Lorraine).

Diana, por sua vez, no seu segundo diário, apresentou reflexões tão profundas como as que apresentara em seu primeiro diário. Recordo que ela, no primeiro diário, além de manifestar o desejo de ir além, fazer pesquisas científicas, extensão e disciplinas do Curso de Psicologia, foi a única a indicar que tinha clareza de que estava entrando em um curso para se formar professora, pois expressou o desejo de aprender a ensinar. No excerto 24, Diana fez reflexões igualmente fundamentas em torno da docência. Ela afirmou reconhecer a necessidade da

contextualização do conhecimento para que o sujeito possa se inserir no processo de construção de aprendizagem:

Pois como os desafios que encontramos na Educação, seja aprendendo ou ensinando, temos que usar da criatividade para um melhor desempenho na aprendizagem de algum conteúdo ou até mesmo para lecionar com clareza. [...] tentar propor alguma atividade diferenciada com os alunos, algo que faça parte da realidade deles e assim poder transmitir o conteúdo e os alunos se sentirem interessados pela aprendizagem. [...] Com isso, é feita uma ponte entre a realidade do aluno e os textos a serem trabalhados, textos estes que os alunos enxergam como sendo algo distante de sua realidade. (Excerto 24 - Diana).

Ademais, para Diana, estava bem claro que ela enfrentaria um sistema educacional que lhe seria desafiador e que, por isso, lhe seria importante a criatividade, tanto para aprender, quanto para ensinar.

O subtema **mudança** indica que o ambiente cocriado pelo projeto *Aprender a Aprender* pôde ter proporcionado a segurança necessária para que essas transformações fossem efetivadas sem que houvesse o peso da cobrança e do julgamento, que são muito presentes na vida de grande parte de estudantes que escolhem fazer cursos de Licenciatura.

4.1.5 Necessidade

Em alguns excertos, identifiquei falas em que os estudantes apontavam algumas de suas necessidades que seriam como que “alavancas” para os seus percursos formativos. Elementos que contribuiriam para o bom desempenho deles no curso de Letras. Entre as necessidades mais presentes em suas falas, estavam a necessidade do desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, escolhi o tema **necessidade** que foi ilustrado pelo subtema **criatividade**.

4.1.5.1 **Criatividade**

Nos excertos 25 e 26, Lorraine e Maria indicaram o quão é **necessário** o desenvolvimento da **criatividade** em suas vidas. Para Lorraine, aprender sobre criatividade era uma **necessidade** porque ela lhe seria útil no futuro:

É muito gratificante aprender sobre ser criativo na aula de Francês, pois é um saber que levamos para a vida. Um saber de autoconhecimento que estimula à nossa própria criatividade, que pode nos auxiliar imensamente no futuro, como

professores. Ensinar com criatividade propicia uma harmonia maior em sala de aula, motiva os alunos a aprenderem e esforçarem-se em prol do objetivo. (Excerto 25 - Lorraine).

Lorraine, inclusive, disse tratar-se de “um saber de autoconhecimento”, o que demonstra a sua compreensão em torno da necessidade de se conhecer para poder conectar-se com sua subjetividade e alargar a percepção em torno de suas vontades, sentimentos, potencialidades, do que se sabe e do que se pode aprender. Além disso, a **criatividade** lhe era necessária, pois lhe auxiliaria a manter um clima, na sala, de harmonia e de motivação em aprender.

Maria percebeu a **criatividade** como uma **necessidade** uma vez que ela lhe ajudaria a aprender com os outros a sua volta:

Pour être créatif est nécessaire pour absorber autant de connaissances et l'expérience des gens autour, de sorte qu'à l'avenir, nous pouvons utiliser ces connaissances dans mon classes et carrière. / Ser criativo é necessário para absorver conhecimentos e experiências das pessoas a nossa volta, de maneira que no futuro, nós possamos utilizar esses conhecimentos nas nossas aulas e na nossa carreira. (Excerto 26 - Maria).

Ainda segundo ela, ao aprender com os outros, poderia fazer uso desses conhecimentos em sua prática profissional.

João, a seu turno, declarou que, apesar de ter dificuldades de compreender a Língua Francesa, percebeu que a **criatividade** lhe seria útil para se familiarizar com o idioma:

Malgré le sentiment du mal à comprendre la langue française que je veux utiliser la créativité pour se familiariser avec la langue et de ses caractéristiques techniques en utilisant les nouvelles et l'utilisation des applications. / Apesar do sentimento de dificuldade para compreender a Língua Francesa, quero utilizar a criatividade para me familiarizar com a língua e suas características técnicas, utilizando as novas tecnologias e aplicativos. (Excerto 27 - João)

De acordo com Diana, a **criatividade** lhe era importante, pois lhe possibilitaria o desenvolvimento da autonomia para lidar com os desafios a serem encontrados no ensino e na aprendizagem:

[...] a criatividade nos possibilita ter uma certa autonomia. Pois como os desafios que encontramos na Educação, seja aprendendo ou ensinando, temos que usar da criatividade para um melhor desempenho na aprendizagem de algum conteúdo ou até mesmo para lecionar com clareza. (Excerto 28 - Diana).

Lorraine, Maria, João e Diana, nesses excertos, parecem demonstrar que a **criatividade** lhes seria útil não apenas para aprender, mas também para ensinar. Acredito que, para eles, a **criatividade** é uma habilidade que é relacional, ou seja, é algo mais sistêmico, como apontado por Ribeiro e Moraes (2014). Isso porque em suas falas há indícios de que eles viam a necessária conexão entre o fazer (produto/ processo: “*aprender e ensinar*”), o ser (pessoa: “*autoconhecimento*”) e o ambiente alvo de suas criações (*Curso de Letras, ambiente profissional*).

4.1.6 Satisfação

O terceiro e último Diário crítico-reflexivo foi escrito no fim do terceiro mês de aula, já havia, portanto, transcorrido três meses da disciplina e os estudantes já haviam vivenciado a proposta de ensino e aprendizagem do Projeto *Aprender a Aprender*. Considerei, então, que era hora de fazer mais um exercício de avaliação. Durante todo o decorrer da disciplina, vários recursos avaliativos foram utilizados de modo que os estudantes se autoavaliassem, avaliassem seus pares e as suas aprendizagens. Contudo, apesar da constante postura de *abertura* para o diálogo e troca de ideias, atinei ser necessária a escrita de um diário em que os estudantes pudessem, além de se autoavaliarem, avaliar também a minha prática.

Durante o processo de refinamento e ressignificação dos textos, notei que havia a expressão de contentamento na maioria dos diários. Em vista disso, apresento os excertos em que o tema **satisfação** ficou em evidência.

Nos excertos números 29 e 30, Natália Luísa e Lorraine expressaram sua **satisfação** em aprender Francês:

[...] J’aime apprendre le français, j’adore comparer avec le « *línguas latino-americanas* » et voir les similarités. / Adoro aprender o Francês, adoro comparar com as línguas latino-americanas. (Excerto 29 - Natália Luísa).

Je me sens un peu plus motivée pour apprendre la langue parce que début je pensais que je ne pouvais pas apprendre. / Eu me sinto um pouco mais motivada para aprender a língua porque no início eu pensava que não poderia aprendê-la. (Excerto 30 - Lorraine).

Maria de Jesus declara que as aulas lhe agradavam muito, o que a fez mudar sua opinião, pois nunca tivera o interesse em aprender o Francês:

La classe ma donne beaucoup de plaisir, je jamais eu le désir d'apprendre le français, mais après que le contact positif avec j'ai eu la langue que j'ai un grand intérêt à le faire à l'avenir / As aulas me dão muito prazer, eu nunca tive vontade de aprender Francês, mas depois com o contato positivo que eu tive com a língua, tenho um grande interesse de aprender mais no futuro. (Excerto 31 - Maria de Jesus)

O contato positivo com a língua por meio de minhas aulas motivou Maria de Jesus a continuar aprendendo a língua. Diana, por sua vez, também relatou estar contente com as aulas, pois aprendeu não só a Língua Francesa, mas também sobre a sua cultura e sobre o que é aprender a aprender:

Esta disciplina me agrada muito, pois além de aprender a língua em si, também refletimos sobre o que é aprender e como aprender. O que me agrada também é o quanto aprendemos sobre a cultura francesa e seus costumes, aumentando nosso conhecimento de mundo e cultural. (Excerto 32 - Diana).

Os seguintes excertos 33, 34 e 35 ilustram a **satisfação** das estudantes com relação ao projeto e à minha maneira de ensinar:

J'adore étudier sur l'apprentissage et ses méthodes. J'aime beaucoup sa méthode d'enseignement [...] / Eu adoro estudar sobre a aprendizagem e seus métodos. Gosto muito do seu método de ensino. (Excerto 33 - Lorraine).

Essa disciplina me plaît beaucoup et je trouve qu'il est extrêmement intéressant de réfléchir sur mon apprentissage du processus, et je ne changerais rien dans mon processus d'apprentissage. / Essa disciplina me agrada bastante e eu acredito que é extremamente interessante refletir sobre o meu processo de aprendizagem, e não mudaria nada nesse processo. (Excerto 34 - Maria).

J'aime la façon dont l'enseignante travaille, en particulier la façon dont il nous montre à quel point nous avons appris et nous passe confiance. / Eu gosto da maneira que a professora trabalha, em particular o modo que ela nos mostra como aprendemos e nos passa confiança. (Excerto 35 - Maria de Jesus).

A meu ver, essas falas das estudantes Lorraine, Maria e Maria de Jesus demonstraram que não apenas eu enxergava a necessidade de *Aprender a Aprender*. Seus comentários apreciativos dizendo ter gostado de estudar e de refletir sobre a aprendizagem, atestam que é uma necessidade inerente ao aprendiz voltar os olhos para si mesmo para se conhecer e, assim, aperfeiçoar seus percursos de formação.

Já não cabe mais um ensino em que o sujeito esteja desconectado de seu objeto de aprendizagem ou de ensino, como bem esclareceu Alice, “[...] as partes mecânicas e superficiais

são necessárias”, mas a aprendizagem crítico-reflexiva é essencial para quem está se formando professor:

[...] Quando eu entrei no Curso de Letras e fui apresentada à disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva, *fiquei feliz em saber que não iríamos aprender somente partes mecânicas e superficiais do Francês* (que são necessárias), gosto muito dos textos que relacionam a língua e o aprendizado da mesma, é um ótimo jeito de introduzir a língua e os fundamentos da licenciatura para nós, alunos. (Excerto 36 - Alice).

Os excertos de número 32 a 36 indicam que a proposta da ação reflexiva em torno do *Aprender a Aprender* foi bem recebida pelos estudantes. Nesse sentido, em meu ponto de vista, os diários se mostraram como um importante recurso para promover a reflexão e a inserção do sujeito cognoscente (MORIN, 1987) em seu processo de conhecer e permitiram que, nesse processo reflexivo, os estudantes se apropriassem de suas capacidades autoformadoras e do necessário “[...] imbricamento do seu SER com o seu FAZER que se transforma enquanto esse se autotransforma” (MORAES, 2007, p. 26).

Houve outros excertos em que os estudantes revelaram **satisfação** ao tecerem elogios avaliativos sobre a disciplina e minha prática. Aspectos como a minha paciência, atenção, a dinâmica das aulas foram destaque nas falas de Natália Luísa e de Diana:

[...] J’aime la patience et de l’attention de l’enseignant, j’adore aussi le rythme des cours. Até o momento não tenho sugestões. / Eu gosto da paciência e da atenção da professora, gosto também do ritmo das aulas. (Excerto 37 - Natália Luísa).

O que me agrada é o modo dinâmico como as aulas fluem, cada dia um modo diferente que não deixa as aulas maçantes. Além do uso de jogos e tecnologia que também é algo que muito me agrada. (Excerto 38 - Diana).

Alice também afirmou ter gostado da conexão feita entre as temáticas e da maneira pela qual eu conduzi a disciplina:

Essa junção de assuntos, juntamente com a metodologia da professora (de consultar os alunos, perguntar nossas opiniões, interessar-se pelo nosso desempenho e desenvolvimento e nos dar apoio quanto a trabalhos e provas) são aspectos que me agradam na disciplina e no modo que a professora produz as aulas. (Excerto 39 - Alice).

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, **satisfação** é sinônimo de “contentamento pela realização do que se esperava ou desejava”. É, segundo os estudiosos das

emoções, Newen e Zinck (2013), uma emoção ligada à alegria. Ao comparar os excertos que ilustraram o tema **motivação** com os que ilustraram o tema **satisfação**, compreendo que a alegria inicial, advinda da expectativa de cursar Letras, permaneceu até o fim do projeto, já que a **satisfação** esteve presente nas falas expressas no terceiro e último diário escrito.

Tendo percebido que a emoção *alegria* permeou as aulas do Projeto *Aprender a Aprender*, recorro-me de Moraes e De la Torre (2018, p. 70) quando, ao falarem da importância das emoções na aprendizagem, eles dizem que “[...] as circunstâncias ou contextos criados, de certa forma, modelam o operar da inteligência e abrem caminhos para novas ações e reflexões”. Nesse sentido, depreendo que os pensamentos e emoções criados e experimentados em sala de aula influenciam na aprendizagem, de tal modo que não devem ser desconsiderados. Logo, aprender em um ambiente em que se tem alegria, poderá motivar o estudante a continuar, de maneira prazerosa, seu percurso de aprendizagem.

Com base nisso, acredito que os relatos que expressaram a **satisfação** indicam que, o projeto *Aprender a Aprender* conseguiu deixar acesa, durante todo o curso, a chama da alegria em aprender e, mesmo a maioria não tendo evidenciado o desejo de ser professor no primeiro diário, eles perceberam que a aprendizagem do idioma, o que era alvo da maioria, também foi contemplada. Portanto, as demonstrações de **satisfação** e de **motivação** foram para mim elementos importantes que deram indícios da visão que os estudantes tinham do clima (eco) que foi por nós construído.

4.1.7 Segurança

Por intermédio dos textos do terceiro Diário crítico-reflexivo, os estudantes demonstraram uma grande **segurança** para se expressarem a respeito de si mesmos e de minhas práticas, pois teceram comentários avaliativos e reflexivos em torno de seus percursos de aprendizagem e sobre as minhas aulas. Sentiram-se encorajados para avaliar e se autoavaliarem, bem como para me fazerem críticas e sugestões.

Nos seguintes trechos, Alice, Lorraine e Maria de Jesus sentiram-se **seguras** para fazerem autoavaliações:

Bonjour! Ma performance dans cette discipline jusqu'au présent était bon. Je suis très satisfaite de ce que j'ai appris. Consegui realizar todas as tarefas sem muita dificuldade e sinto que já sei muitas coisas de Francês, pois, até agora, sei formar frases básicas, mas completas, consigo entender razoavelmente bem

alguns diálogos na língua e tento treinar minha pronúncia. Apesar disso, acredito que deveria estudar a parte gramatical da língua com mais assiduidade, além de procurar filmes e músicas em Francês, pois se – por experiência – que essas atividades são essenciais para aprender a língua / Minha performance nesta disciplina até o presente foi boa. Eu estou muito satisfeita com o que eu aprendi. (Excerto 40 - Alice).

No início das aulas nunca imaginei que aprenderia a me expressar corretamente, mas na prova oral eu me esforcei e consegui e isso me dá esperanças para estudar até atingir a fluência. [...], mas as vezes eu me sinto perdida quando trabalhamos aspectos gramaticais ou fazemos exercícios no cahier, sinto que não entendo tanto quanto os outros e acompanho menos quando se trata de gramática. *Je pense que je devrais prendre plus de temps pour aprimorar mon constructeur de mots. / Penso que eu devo reservar mais tempo para aprimorar meu construtor de palavras.* Bem como estudar mais sozinha, em particular a gramática, talvez ver videoaula para não me sentir tão perdida nas aulas. (Excerto 41 - Lorraine).

Je crois que je l'ai fait un bon parcours dans l'apprentissage, mais si je pouvais, je participer plus de classes et d'avoir plus de confiance pour exposer mes doutes. / Acredito que eu fiz um bom percurso de aprendizagem, mas, se eu pudesse, eu participaria mais nas aulas e teria mais confiança para expor minhas dúvidas. (Excerto 42 - Maria de Jesus).

Alice avaliou como boa a sua performance na disciplina e reconheceu a necessidade de estudar mais a gramática, a expressão e a compreensão oral por meio de músicas e filmes. Maria de Jesus avaliou positivamente seu percurso de aprendizagem e relatou seu desejo de participar mais das aulas e de expressar mais suas dúvidas.

Lorraine expressou a sua dificuldade com a gramática e relatou sentir-se perdida nas aulas em que essa temática é abordada. Ela também disse que, apesar de suas dificuldades, conseguiu expressar-se na avaliação de expressão oral e concluiu que, por meio de seus estudos, poderia atingir a fluência que desejava no idioma. Traçou, inclusive, estratégias para isso quando disse que “Penso que eu devo reservar mais tempo para aprimorar meu construtor de palavras. Bem como estudar mais sozinha [...]”.

As autoavaliações, além de terem expressado a **segurança** das estudantes para me dizerem como se viam e viam seus percursos de aprendizagem, demonstraram, igualmente, a predisposição para se conectarem consigo mesmas (SER), de modo a reconhecerem o que pode ser feito para a transformação do APRENDER e do FAZER.

No que concerne à avaliação de minhas práticas, Alice e Maria de Jesus se sentiram **seguras** para expressarem as seguintes opiniões avaliativas e, ao mesmo tempo, sugestivas:

Minha única sugestão é que a professora traga para a sala mais músicas e vídeos, pois, como disse acima, eles ajudam bastante no aprendizado e na adaptação com a língua. Merci! (Excerto 43 - Alice).

Mais quelque chose qui me dérange un peu est qu'il y a beaucoup de sujets différents dans la même classe et je pense que cela nous fait parler superficiellement au sujet de certains questions. Je crois que de petits changements dans le calendrier parfois contribuent grandement à l'approfondissement de sujets traités dans la salle de classe/ Mas algo que me incomoda um pouco é o fato de que há muitos assuntos diferentes em uma mesma aula e acho que isso nos faz falar superficialmente de determinados assuntos. Eu acho que pequenas mudanças no calendário talvez possam contribuir bastante para o aprofundamento dos assuntos tratados na sala de aula. (Excerto 44 - Maria de Jesus).

Alice sugeriu que eu trouxesse mais músicas e vídeos, sugestão que foi acatada, pois aproveitei as aulas que nos restavam para trabalhar mais duas músicas e um filme. Maria de Jesus apresentou a sua necessidade de aprofundar mais nos assuntos discutidos, pois considerou que havia muitos assuntos apresentados em apenas uma aula. Ao analisar o Quadro 9, em que faço um resumo dos recursos pedagógicos utilizados, compreendo o que Maria de Jesus quis dizer, realmente foram várias os conteúdos crítico-reflexivos e linguísticos trabalhados. Contudo, sempre buscava conectar todas as temáticas crítico-reflexivas de modo que os estudantes percebessem que elas estavam tecidas juntas e se ligavam diretamente com o Projeto de Ensino que tinha como objetivo o de formar professores *auto-heteroformativamente* sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar.

Apesar de, sob minha perspectiva, ter havido no projeto uma tentativa de aprofundamento e conexão entre todos os conteúdos ensinados, refletidos e postos em prática, foi imprescindível ter acesso à perspectiva da estudante Maria de Jesus, pois ela me chamou a atenção para uma necessidade sua, a de um maior aprofundamento o que, de certa forma, foi atendido, pois a partir da aula em que ela escreveu este relato, eu busquei dirigir o foco para atividades práticas em torno do que já havíamos discutido, como pode ser notado no Quadro 8.

Um outro excerto que muito me chamou a atenção pela liberdade e **segurança** em se expressar, foi o de Lorraine. No seu texto, ela revelou a sua dificuldade com a pronúncia da língua e seu temor de não conseguir aprender e, conseqüentemente, de não conseguir ser professora do idioma:

[...]Às vezes eu imagino se um dia terei capacidade de ensinar a língua francesa.
[...] *Sinto que não levo jeito na pronúncia, e isso me desmotiva um pouco embora eu tenha tentado pensar positivamente. Acho que duvidar de mim mesma só piora no processo de aprendizado, tenho que me manter otimista.*
(Excerto 45 - Lorraine).

Na sequência de seu texto, ela aproveita para me questionar a respeito de meu histórico como discente e docente a fim de saber se eu passei por essas mesmas dificuldades:

Gostaria de saber de você, antes da Universidade, teve contato com a língua francesa. Pois percebo que você fala muito bem a língua, gostaria de um dia falar bem assim, mas será que os estudos das outras disciplinas e o contato tardio com a língua podem me atrapalhar muito? (Excerto 46 - Lorraine).

Essa fala de Lorraine, para mim, ilustra bem o espaço de **segurança**, de *abertura* e de diálogo proporcionado pelo Diário crítico-reflexivo. Em sua ânsia de aprender e de saber se um dia seria possível ser professora, ela se sentiu **segura** e à vontade de conversar comigo, revelou seus medos e angústias e perguntou sobre a minha história, o meu percurso de formação. A sua fala também indica que ela percebeu que poderia trazer para o nosso espaço de ensino e de aprendizagem as suas emoções, pois a sua subjetividade não estava sendo negada, tendo em vista que não hesitou em apresentar o que sentia.

Reproduzo e traduzo para o Português a minha resposta para que o leitor aprecie, o que, a meu ver, foi uma interação muito rica que abriu *gaiolas* e permitiu o diálogo e o *encontro* genuíno entre professor e estudante:

Olá Lorraine,

Calma! Calma! Os primeiros contatos com uma língua estrangeira, que não é próxima do nosso contexto brasileiro, como o Inglês, é um pouco chocante. No entanto, deve estar claro para todos os aprendizes que não aprendemos uma língua estrangeira de um dia para o outro. Continue com seus esforços. Na minha opinião, o Francês exige um pouco mais dos estudantes quando se compara com as outras línguas.

Sobre a minha experiência, eu comecei a faculdade e também não sabia nada de Francês. No entanto, eu procurei uma escola de línguas para seguir um curso extra. Em um ano, eu já era monitora de Francês. Hoje, eu vejo os resultados de meus esforços (eu estudei bastante) principalmente para poder ensinar.

Então, é totalmente possível ser professora de Francês, veja a minha história!

O sucesso te aguarda, querida!

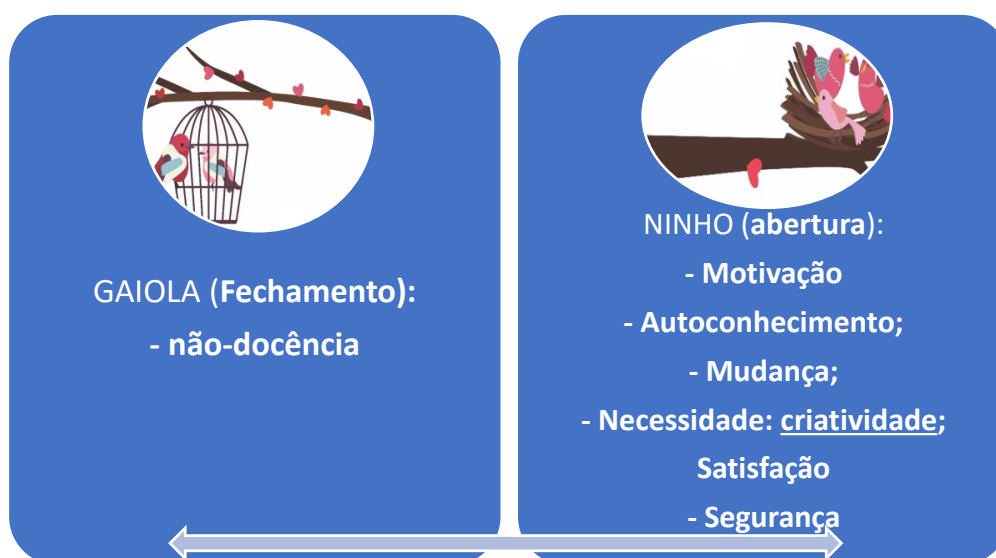
Obrigada.³⁴ (Excerto 47 – Elaboração da pesquisadora)

Houve, nessa interação, a **segurança**, a escuta sensível manifestada em um diálogo em que professora e estudante estão no mesmo lugar no qual se encontram e se nutrem “[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (FREIRE, 2003, p. 115) como afirma Paulo Freire ao discorrer sobre a importância do diálogo em sala de aula.

³⁴ Ver no Anexo B, o diário da estudante Lorraine e minha resposta a seu diário.

Ao retomar todos os temas e subtemas percebidos mediante o processo de interpretações, faço um apanhado de todos eles a fim de visualizar melhor o que os textos dos Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes revelaram sobre as ações e interações que foram oportunizadas pelo *projeto Aprender a Aprender*. Na imagem, indico o que, segundo a minha interpretação, esteve ligado à *gaiola* e o que esteve ligado ao *ninho*:

Imagem 6: Resumo dos temas e subtemas oriundos da análise dos três Diários crítico-reflexivos.



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Concluo esta análise interpretativa com a impressão provisória de que os temas tenderam mais para o *ninho* do que para a *gaiola*. Tendo o *ninho* ficado em maior evidência, subtende-se que a abertura de *gaiolas* fez com que os sujeitos pudessem sentir-se **motivados**, **satisfeitos** e **seguros** para voarem e irem ao encontro de si mesmos, se **autoconhecerem**, reconhecendo as suas **necessidades** para a efetivação de **mudanças auto-heteroecoformativas**.

Com o intuito de aprofundar o olhar em torno da compreensão do fenômeno, convidei todos os estudantes para uma Conversa Hermenêutica. Por meio da conversa, seria possível olhar juntos e com outros olhos para a experiência vivida no projeto *Aprender a Aprender*. Assim feito, na próxima seção, analiso hermenêutico-fenomenologicamente os textos dessas conversas realizadas após o término da experiência.

4.2 Os pássaros voltam à experiência para falar sobre ela: interpretação dos textos da Conversa Hermenêutica

Aprender é desprender, é dar os instrumentos de conhecimento e de cultura que permitam a cada um alargar as suas margens de liberdade.

António Nóvoa

É preciso rememorar a pergunta que permeia todo o desenrolar desta investigação. Tal questionamento buscou encontrar *a natureza do fenômeno docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação inicial de professores de línguas*, sob a perspectiva de quem o vivenciou. Na seção anterior, foram interpretados os textos dos Diários crítico-reflexivos escritos pelos estudantes que revelaram alguns dos sentidos por eles construídos durante a experimentação do fenômeno. Finalizo, portanto, a busca pela sua natureza recorrendo à última fonte de textos, a Conversa Hermenêutica que foi realizada após o término das aulas no projeto *Aprender a Aprender*.

A conversa mostrou-se para mim como um momento muito profícuo. Nós todos estávamos disponíveis e abertos para nos *encontrar* (MAY, 1982) e, por meio de uma escuta sensível (BARBIER, 1994; 1998) e fala libertadora, rememorar a experiência, criando sentidos e reflexões em torno do que era rememorado. Coube a mim a tarefa de abrir minhas *gaiolas* internas e tentar acessar uma zona de *não-resistência* em que seria possível voar e fazer pontes e conexões indo ao encontro dos estudantes e de suas percepções em torno do fenômeno experienciado.

Tendo realizado as conversas e transcrito os textos, iniciei o trabalho de interpretação seguindo as rotinas de organização, de interpretação e de validação da AHFC. Procedi ao mergulho interpretativo nos textos transcritos da conversa para a realização dos procedimentos de tematização, de refinamento e de ressignificação, tendo a ciência de que seria uma oportunidade para melhor compreender, por outra perspectiva, como os estudantes experienciaram o fenômeno sob investigação.

Os temas e subtemas que emergiram do trabalho interpretativo dos textos da Conversa Hermenêutica foram os seguintes: **inolvidável**, **reconhecimento**, **docência**, **conexão**, **avaliação**, **estranhamento**, **engajamento**, **experimentação** e **críticidade**. Ao registrar esses temas e subtemas, sigo as mesmas escolhas gráficas utilizadas para os temas oriundos da interpretação dos diários, os temas estarão em negrito, e os subtemas, além de estarem em negrito, estarão sublinhados.

4.2.1 Inolvidável

O **inolvidável** é aqui utilizado para expressar o que não foi esquecido, o que, apesar do tempo, permaneceu, pois que conectado a memórias sedimentadas por meio de vivências que marcaram a mente e o corpo, a objetividade e a subjetividade. O tema foi captado mediante o movimento recursivo de idas e vindas na leitura dos textos que sempre deixavam em destaque falas em que os estudantes faziam questão de dizer que não haviam esquecido alguma atividade, vivência, conteúdo, temática ou recurso didático.

Sobre os *conteúdos linguístico-culturais*, Lorraine e Maria trouxeram falas em que quiseram dar ênfase ao conhecimento linguístico que foi estudado, aprendido e que, apesar de ter passado um bom tempo, não foi esquecido. Nos excertos a seguir, Lorraine e Maria lembram da atividade realizada para a 1ª Avaliação de expressão oral:

Então, eu estava pensando aqui agora, eu não sabia nada, e aí na disciplina eu aprendi como me apresentar. E eu lembro que aquele dia a gente teve que se apresentar oralmente, eu fiquei o tempo inteiro lá em casa decorando sabe? Eu repeti várias vezes na minha cabeça, *e até hoje eu me lembro, eu lembro direitinho, como que fala o nome, minha idade, com quem eu moro, minha família.* (Excerto 48 - Lorraine).

É muito legal, porque eu não sabia nada de Francês, não que eu saiba agora, mas primeiro porque é uma língua que me despertou interesse, eu tenho vontade de fazer, pretendo fazer o ano que vem. Mas não só isso, *até hoje eu me lembro como eu me apresento em Francês*, e assim, pode ser muita pouca coisa, para quem não sabia nada [...]. (Excerto 49 - Maria).

A proposta da atividade era a de se apresentar e apresentar uma pessoa fazendo o uso criativo de recursos diversos como tecnologias digitais, vídeos, fotos livros de história *on-line*, objetos pessoais. Ao explicar a atividade, orientei-os dizendo que, ao elaborarem suas propostas de apresentação, eles eram livres para criar. Pressuponho que elas se envolveram de tal maneira na elaboração e apresentação da atividade que era impossível esquecer o conteúdo linguístico estudado para realizá-la. Afinal de contas, estavam falando delas mesmas, apresentando-se para seus novos colegas de sala em uma interação genuinamente intra e intersubjetiva por meio da Língua Francesa.

Luiza, no excerto 50, chamou atenção para a vivência artística que, segunda ela, nunca vai esquecer:

E aí eu me lembrava muito do primeiro semestre, da música que cantamos que eu não vou nunca esquecer a letra. *Eu estava aprendendo Francês pela primeira*

vez, mas cantarei Je vole para sempre. O filme... como isso agregou para gente, eu acho que criou uma conexão com a língua. (Excerto 50 - Luiza)

Os momentos os quais ela disse que nunca irá esquecer são os da participação da *Soirée Culturelle* em que ela, com seus colegas, cantou a música *Je vole* e também do momento em que assistiram ao filme *La famille Bélier*. Ocasões que, para ela, criaram uma conexão com a língua. Seu relato atesta a minha argumentação em favor da arte como importante recurso pedagógico para aulas que se queiram complexas e transdisciplinares, pois a arte favorece pontes para que aprendizagens sejam construídas mediante a correspondência entre mundo interno e mundo externo, objetividade e subjetividade. As artes ativam a afetividade e, por isso, incluem mais evidentemente a dimensão emocional do SER na ação de APRENDER, o que, conseqüentemente, poderá trazer para a aprendizagem a sua integralidade, o seu envolvimento integral na ação de aprender.

Ao discutirmos sobre avaliação, Lorraine disse que as avaliações nos moldes aplicados durante as aulas na disciplina LFACR serão sempre lembradas, ao contrário das que caracterizam a avaliação tradicional:

E eu sempre vou lembrar da discussão que eu tive com meus três colegas, não vou lembrar de uma prova escrita que eu fiz sozinha. Mas desse tipo de avaliação eu lembrei. Então essas avaliações diferentes eu acho que dá essa oportunidade para a gente pensar, que tipo de professor eu vou ser? Seja na Educação Básica, ou no Ensino Médio? Como eu vou avaliar meus alunos?! (Excerto 51 - Lorraine).

Ressalto que a estudante fez menção a atividades avaliativas realizadas com colegas o que demonstra o valor que ela dá para momentos de discussão e de aprendizagem com os seus pares, o que foi marca do Projeto de Ensino, pois ele visou proporcionar variados momentos de *heteroformação*. Além do mais, ela aproveitou para apresentar uma problematização para o grupo no sentido de que, tendo conhecido outras maneiras de avaliar, teria a possibilidade de escolher como avaliaria seus futuros alunos.

Lorraine, no excerto que se segue, ainda traz como marcas de **inolvidável** uma outra atividade avaliativa realizadas na disciplina, o Portfólio:

Interessante porque, eu guardei esse Portfólio lá em cima do meu guarda-roupa. E você falou que tinha que trazer. Eu peguei e fui olhar ele hoje de manhã e não acreditei, há umas coisas que eu escrevi na época muito diferentes, sabe? A gente estava em outra fase, o jeito de escrever distinto. E é muito interessante você comparar isso, o bom que está gravado, foi uma época da minha vida,

2017, daqui há quatro, cinco anos eu nem vou lembrar dele, eu vou abrir de novo e vai estar tudo aqui anotadinho. (Excerto 52 - Lorraine).

Para Lorraine, o **inolvidável** esteve presente nos registros do Portfólio que, ao ser analisado, proporcionou à estudante um exercício recursivo de retorno à experiência e aos produtos de seu processo de aprendizagem, de maneira que ela percebeu que aqueles registros eram uma parte importante do todo do seu percurso formativo que continua em desenvolvimento

Compreendo que todos esses excertos que trazem indícios da presença do tema **inolvidável** indicam que os estudantes construíram memórias sedimentadas que lhes possibilitaram recordações que, por estarem conectadas com suas vidas, tiveram sentido e alimentaram os seus percursos com conhecimentos que foram construídos *in vivo* (NICOLESCU, 2013), em uma tecitura transdisciplinar que se autoeco-organiza na continuidade do processo formativo.

4.2.2 Reconhecimento

O tema **reconhecimento** esteve muito evidente nas falas dos estudantes. Eles deixaram bastante marcado o que consideraram relevante terem tido contato durante as aulas do projeto *Aprender a Aprender*. Isto é, o que para eles lhes foi significativo e teve papel importante em seus históricos formativos no Curso de Letras.

Entre os aspectos reconhecidos por eles, os que mais despontaram como essências do fenômeno em análise foram os representados pelos subtemas **docência**, **conexão** e **avaliação**. Desse modo a análise interpretativa girou em torno do tema **reconhecimento** que será representado por meio de seus subtemas.

4.2.2.1 **Docência**

Na Conversa Hermenêutica, os estudantes, em vários momentos, ao recordarem da experiência vivida, **reconheceram** que, mesmo tendo sido desenvolvido em uma disciplina de Língua Francesa, o Projeto de Ensino foi construído tendo como foco, igualmente, a profissão docente. Ademais, eles notaram que a proposta que lhes apresentei visava igualmente a formar

professores rompendo com padrões simplistas e tradicionais de ensino e de aprendizagem, o que será demonstrado por meio de alguns excertos.

João, ao se recordar do trabalho com os *conteúdos linguístico-culturais*, ressalta que a maneira pela qual ele era conduzido permitiu que ele se interessasse pelas aulas. Ademais, ele **reconhece** que havia igualmente um preparo para a prática docente:

[...] porque você trabalhava muito com as noções de língua que eu conseguia me interessar sabe, nas aulas! *Você ajudava a gente a se preparar mesmo para dar aulas, para a Licenciatura.* (Excerto 53 - João).

De acordo com Alice, entre as disciplinas do primeiro período, a LFACR foi a única em que ela pôde compreender que estava em um curso de Licenciatura, o que também foi ratificado por Luiza:

[...] Depois eu tive essas experiências nos períodos seguintes, *mas no primeiro período foi a única matéria que eu parei e pensei “eu estou em curso de Licenciatura, é Letras Licenciatura.* (Excerto 54 - Alice).

[...]E eu vi que aquilo movimentou eles, sabe, *então assim, no primeiro período foi uma coisa que realmente, como a Alice falou, me fez pensar “nossa, eu estou em um curso de licenciatura”*, foi o que a disciplina me despertou. E quando você deu essa proposta, de a gente pensar em um jeito criativo, eu acho que a gente, como eu e a Luciana, a gente parou muito para pensar: o que a gente pode fazer para eles se engajarem com a língua? *E aquilo já era um pensamento de professor já no primeiro período, sabe?* (Excerto 55 - Luiza).

Esses dois relatos, de Alice e de Luiza, vão ao encontro das mesmas impressões que tinha durante o meu período de Graduação no Curso de Letras: não havia clareza de que eu estava em um curso de formação de professores, apenas algumas poucas disciplinas nos davam essa ideia. No currículo vigente do curso das estudantes, no primeiro período, havia, além da disciplina de LFACR, a disciplina de Língua Inglesa e Língua Espanhola, ambas com a qualificação de “aprendizagem crítico-reflexiva”, uma disciplina de Estudos Literários e outra de Introdução aos Estudos Linguísticos, contudo, em suas falas, as estudantes apontam que, apenas na disciplina LFACR, elas tiveram a clareza de que se tratava de um Curso de Letras licenciatura.

Esse fato também ilustra como os currículos das licenciaturas ainda refletem a fragmentação e a superespecialização própria do paradigma newtoniano-cartesiano de ciência (MORIN, 2002; 2005a; 2014). Há ainda uma dificuldade de conectar inter e

transdisciplinarmente disciplinas com vistas a se pensar desde o início, por exemplo, a formação e a profissão docente.

O **reconhecimento** dos estudantes de que a minha proposta envolvia igualmente a formação docente se somou ao **reconhecimento** de que minhas práticas docentes objetivavam ir além dos moldes tradicionais de ensino:

Então eu acho que foi o primeiro contato com um professor que permitiu a gente ver que a gente tem que crescer para ser um professor dessa forma, sabe? *Um professor que olha criticamente sobre as coisas, que propõem tarefas que estimulem a criatividade do aluno, que estimulem a autonomia do aluno.* Isso foi muito válido para a gente no primeiro semestre, porque eu vejo que está caminhando para isso, para uma Educação mais autônoma possível, principalmente com a inserção das tecnologias. (Excerto 56 - Lorraine).

Lorraine, nesse excerto, reconheceu a importância atual da criticidade, da criatividade e da autonomia, na prática docente, temáticas essas discutidas durante as aulas. Além disso, afirmou ter sido “*muito válido*” o contato com elas já no primeiro semestre do curso.

João, ao lembrar da minha metodologia de trabalho, considerou ter sido muito relevante ser apresentado a ela já no primeiro semestre. Ele, como Lorraine, também reconheceu que o Projeto de Ensino tinha o intento de ir para além dos moldes tradicionais, sobretudo quando estabelece uma comparação com as suas vivências no seu Ensino Básico:

Eu achei extremamente relevante nós vermos essa nova perspectiva logo no primeiro semestre porque a gente passou pelo ensino básico e ele era, alguns professores eram muito bons, mas a maioria era totalmente tradicional, principalmente no centro de línguas. Você não, você trouxe uma abordagem totalmente diferente, ter você como professora logo no primeiro semestre, acho que foi muito importante. No cursinho eu preciso preparar aula também, então me ajudou bastante. Muitos conceitos teóricos, como os dos novos paradigmas. (Excerto 57 - João).

Interessante notar que João depreendeu que busquei apresentar-lhes uma prática docente que se fundamentava em outros paradigmas de Educação, o que ficou bem marcado em sua fala quando ele relembra de sua Educação Básica que, segundo ele, geralmente se pautava por práticas tradicionais.

O **reconhecimento** da **docência** inclui também falas avaliativas valorativas, como o relato de Luiza que, após ter tido a disciplina de didática, avaliou positivamente a minha didática:

Foi um negócio assim, eu lembro que no primeiro semestre, a sua disciplina foi uma das que me deu uma ideia de que, depois que eu tive a disciplina de didática, foi a que teve uma didática melhor, entre aspas. (Excerto 58 - Luiza).

As estudantes Natália Luísa e Alice expressaram seu **reconhecimento** pela importância da formação docente na disciplina, pois declararam que as vivências nela experienciadas colaboraram para momentos em que, mesmo durante a Graduação, tiveram a oportunidade de ser professoras:

Acho que foi principalmente no ponto de a gente desenvolver até a autonomia ao elaborar essa atividade. Porque eu nunca tinha dado aula, *mas quando eu entrei no ISF tem muito dessa autonomia porque é a gente que monta os cursos, então a gente gasta bastante tempo preparando material didático.* (Excerto 59 - Natália Luísa).

Aí o meu grupo foi eu, o Danilo e a Juliana, aí a gente escolheu uma música que é *Comme d'habitude*, aí a gente ensinou os verbos pronominais. Eu não entendia muito bem os verbos pronominais, eu custava a conjugar os verbos pronominais. Aí a gente fez dinâmica, utilizamos balões. *Seis meses depois eu comecei a dar aula em um cursinho de Inglês, né? Não dava tempo de eu fazer muitas dinâmicas, o que eu fiz? Eu utilizei essa dinâmica do balão, eu mostrei uma música para eles, eu trabalhei do mesmo jeito com a folha que a gente fez no primeiro período.* Então isso me ajudou bastante. (Excerto 60 - Alice).

Natália Luísa e Alice já experienciaram a docência durante o Curso de Letras, ambas pouco tempo depois do término da disciplina LFACR, Natália no Idiomas sem Fronteiras (ISF) e Alice em um curso de Inglês. Com base nessa experiência, as estudantes reconheceram ter sido fundamental eu já ter trazido para as minhas aulas o viés da formação docente, pois atividades por elas criadas para a disciplina foram reaproveitadas em suas aulas.

4.2.2.2 Conexão

O **reconhecimento** também teve como subtema a **conexão**, termo aqui entendido como religação do que foi fragmentado, como a capacidade de conectar o que essencialmente deve ser visto em sua integralidade e multidimensionalidade, como a inclusão do que foi excluído pela fragmentação e unidimensionalização. Assim sendo, a **conexão** está diretamente relacionada ao que é complexo. É inerente ao sujeito e a seu objeto de conhecimento que deve ser-lhe apresentado em seu contexto vivo de modo que, ao ser compreendido, irá, conseqüentemente, se transformar em *sapiência*, pois que conectado com a vida para além da

simples acumulação e fragmentação. Com base nisso, nesta seção, trago excertos em que os estudantes identificaram na experiência vivida esse tipo de **conexão** que se relaciona, sobretudo, ao projeto que se quis *ninho*.

João, Natália Luísa e Lorraine ao fazerem referência ao *conteúdo linguístico-cultural* trabalhado no projeto, disseram que ele não se resumiu apenas à gramática. João declarou que, para ele, foi interessante o trabalho com as situações de comunicação, pois elas têm um aspecto mais ligado à prática, não se limitando apenas ao trabalho com estruturas gramaticais.

O que eu achei interessante foi você *não ter focado muito em gramática* e sim nas situações que realmente poderiam ser possíveis de acontecer em um país que fala a língua francesa, como pegar um trem, pegar avião, *esse caráter mais prático mesmo* [...]. (Excerto 61 - João).

A sua compreensão de que meu foco não esteve apenas na gramática, revela que houve uma preocupação de ensinar além de estruturas gramaticais, uma preocupação de ensinar de maneira ecologizada (MORIN 2007; MORAES, 2019) e, por isso, **conectada** com as necessidades da vida.

Segundo Lorraine, o Portfólio, recurso avaliativo que, à primeira vista pareceu-lhe desagradável de trabalhar, contribuiu para que ela refletisse sobre o que eram as aulas da disciplina, e que as aulas de Francês não se reduziam ao ensino de gramática:

Eu acho que foi como a Maria falou, geral ficou com um sentimento de “ai que preguiça, fazer Portfólio!”. E no fim saiu um trabalho tão bonito, e a gente *começou a refletir que a aula de Francês não era só gramática, não era só isso. Você nos mostrou que aulas de línguas não é só aprender as partes gramaticais de uma língua, as partes estruturais. É mais do que isso, não é? Ainda mais em uma graduação.* (Excerto 62 - Lorraine).

A meu ver, ao expressar o entendimento de que a minha aula “*não era só gramática*”, Lorraine demonstra a sua compreensão da necessidade da não-fragmentação e da inserção de elementos que devem ser ensinados e que, muitas vezes, são excluídos do processo de ensino e de aprendizagem.

Natália Luísa também faz referência à gramática ao comparar a sua experiência na disciplina LFACR com uma disciplina de outro período do curso:

Foi um choque muito grande porque em um semestre seguinte, eu e o João, nós tivemos um professor que era o oposto sabe? Era só gramática, era muito conteúdo, e ele não explicava, você tinha que ir atrás. Era tudo muito abstrato, sabe? Não aplicava em nada. (Excerto 63 - Natália Luísa).

Essa fala de Natália deixa evidente que, para ela, não há coerência na fragmentação característica de um ensino desconectado da vida, rico de abstrações que não produzem sentidos e que tem como finalidade a acumulação de conhecimento. Ela reconhece sua necessidade de prática, ou de *práxis*, de algo que lhe possa ser apreensível, uma língua viva por meio da qual ela possa criar e transformar a sua realidade, o que é igualmente expresso por Lorraine e por João, nos excertos 61 e 62, quando eles comentam sobre a gramática. O desejo deles é o de estudar a língua não como um esqueleto morto, mas como recurso vivo de reflexão e de ação no mundo.

A **conexão** foi identificada também no que concernia ao trabalho realizado em torno da crítica e da reflexão. Luiza constata que, das três disciplinas do primeiro período que levavam no nome a denominação “aprendizagem crítico-reflexiva”, a LFACR foi a única em que estava claro esse aspecto:

[...] mas na sua era a única em que eu entendia o título da disciplina completo, sabe? Porque nas outras eu ficava, tipo, Inglês, Espanhol, na sua não, eu entendia que era Francês e aprendizagem crítico-reflexiva. (Excerto 64 - Luiza).

Acredito que um dos eixos do projeto que deixou mais explícita, para os estudantes, a **conexão**, foi o eixo das *temáticas crítico-reflexivas*. Por intermédio delas, eu consegui fazer **conexões** com variadas áreas do conhecimento, tecituras feitas, em sua maioria, com pequenos textos em Língua Francesa. Apresentava os textos e propunha discussões e atividades em torno das temáticas, buscando, frequentemente, trazer o contexto de ensino e aprendizagem próprio ao fazer e ao ser docente.

Na continuidade de sua fala, Luiza destaca a importância do exercício de reflexão que foi relevante para que ela pudesse **conectar-se** consigo mesma, de maneira a pensar e a refletir como ele aprendia:

Foi a disciplina que durante o semestre me propôs a refletir sobre o meu aprendizado, foi um primeiro passo, sabe? [...] Parar para pensar no meu processo de aprendizagem durante toda a minha vida. Acho que foi a única matéria no primeiro semestre que me fez parar para pensar nesse sentido assim. (Excerto 65 - Luiza).

Os excertos 66, 67 e 68, que se seguem, demonstram como Diana, Maria e João perceberam o poder de **conexão** dos *recursos artísticos-culturais* dos quais lancei mão para ensinar:

O que mais me marcou, foi que não foi um ensino mecânico, *você trazia muito da música, da arte em geral, e eu acho que isso até desperta o interesse na gente*. Porque a gente não vai ficar só na sala de aula, então se eu estou em casa, eu *quero assistir um filme, eu vou estar aprendendo, aquilo vai contribuir, se eu estiver ouvindo uma música, vai contribuir também*. (Excerto 66 - Diana).

Eu acho que não apenas as tecnologias, mas a questão da arte também. *O filme que você mostrou para a gente, aquele filme é sensacional, lembro de todo mundo chorando no final, foi muito bom*. E também mostra para gente que tem muito jeitos de trabalhar, sabe? (Excerto 67 - Maria).

E a questão da arte, eu acho importante também. *Você nos inseriu na cultura da língua que estávamos estudando, porque faz parte não é, da língua também. E vocês nos mostrou aspectos da cultura, da música, do cinema e da literatura, foi importante para situar a gente naquele ambiente onde a língua é falada*. (Excerto 68 - João)

Esses excertos, a meu ver, demonstram que os estudantes perceberam que o objetivo do Projeto de Ensino era o de trabalhar para além da fragmentação e do acúmulo de informações. Evidenciam exemplos de conexões, por eles percebidas, de um trabalho que se quis complexo-transdisciplinar e que teve como um de seus elementos **conectores**, a arte. Diana, ao refletir em como eu trabalhava com a arte, compreendeu que, os recursos artísticos, além de despertarem o interesse pela aprendizagem, também são fontes de conhecimento, tendo em vista que se pode aprender por meio deles. Maria afirmou ter achado “sensacional” o filme a eles apresentado e que compreendeu que há muitas maneiras de ensinar, entre elas, utilizando recursos artísticos. João compreendeu que a arte pode permitir a **conexão** do aprendiz com a cultura da língua estudada.

O subtema **conexão** também pôde ser percebido nas falas dos estudantes quando eles se referiam à utilização dos recursos digitais. Luiza expressou ter gostado de ter conhecido a plataforma Edmodo e, já como uma visão de professora, reconheceu a importância do trabalho com as tecnologias digitais para que o estudante possa desenvolver-se autonomamente:

Eu gostei de conhecer o Edmodo. Até então eu não conhecia. *Então, a internet é um campo tão amplo, né? E é muito bom o professor guiar o aluno para lugares que ele vai conseguir florescer nesse conhecimento*. (Excerto 69 - Luiza).

Alice e Natália Luísa fizeram uma **conexão** entre os *recursos didáticos digitais* e as suas necessidades de estudo depois do término da disciplina, relatando que, o que foi a elas apresentado, continuou lhes sendo útil nos semestres seguintes:

Eu também acho. E até essas novas tecnologias, como o Picktochart, *eu uso até hoje, eu fiz um pôster usando o Picktochart*, não sei se eu iria conseguir fazer sem (Excerto 70 - Alice).

Eu acho que você foi incrível com esse aspecto da tecnologia, sabe? *Você deu uns sites que a gente usa até hoje, para fazer pôster, essas coisas*. Você foi a primeira a dá esses recursos tecnológicos (Excerto 71 - Natália Luísa).

Por fim, destaco uma fala de Lorraine em que ela apresentou a **conexão** por ela percebida entre ensino de Língua Francesa e *recursos didáticos digitais*:

É interessante que você trouxe as atividades pedagógicas em Francês junto com a tecnologia, eu lembro que a Maria Fernanda, trouxe um aplicativo na sua aula, e até hoje eu lembro daquilo, era interessante porque a gente pontuava e criou uma competitividade entre a gente, foi bacana. Se com a gente foi bacana, imagina com criança, as crianças estão todas conectadas hoje em dia. [...] *Então é importante para a gente como profissional, futuros profissionais estar sempre procurando essas novas tecnologias*. (Excerto 72 - Lorraine).

Ademais, a estudante também **conectou** a experiência com as tecnologias digitais com a prática docente, argumentou sobre a necessidade de o professor estar atento às novas tecnologias e indicou que elas podem despertar o interesse pela aprendizagem.

Todos esses excertos aqui reproduzidos para ilustrar o subtema **conexão** trouxeram indícios de que vivenciar uma proposta de ensino que visou a ser complexo-transdisciplinar, não apenas possibilitou a experiência em si do fenômeno, mas permitiu que, em uma dinâmica recursiva, a conexão fosse incorporada à percepção dos estudantes ao lidarem com o aprender e o fazer docente, pois que a complexidade é inerente à vida. Em outras palavras, o Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* também pode ter propiciado uma formação para o pensar complexo e transdisciplinar.

O último subtema identificado ligado ao tema **reconhecimento** foi o subtema **avaliação**.

4.2.2.3 **avaliação**

Foram muitas as falas em que a **avaliação** foi posta sob evidência pelos estudantes. A maioria delas demonstrou o **reconhecimento** por ter sido expostos a uma nova maneira de

avaliar. Assim sendo, destaco alguns excertos que indicam como a **avaliação** teve relevante papel no percurso formativo dos estudantes.

Alice, Maria de Jesus e Natália Luísa **reconheceram** que o processo avaliativo lhes foi muito agradável já que não tinha o “peso” que é tão esperado ao ser avaliado:

Essa coisa de tudo valer o mesmo tanto né? A gente fez muitas atividades né? Eu não me preocupei. *Era uma disciplina que eu aprendia, mas não perdia sono* (Excerto 73 - Alice).

Eu gostei muito, eu tenho muita dificuldade com avaliação, até hoje. Já abandonei muitas matérias por causa de prova. Eu gostei muito da forma que você avaliava a gente. *Parece que a gente via que era bem distribuído, não fica aquele peso em prova.* [...] Sim, e, por exemplo, para apresentar seminário e tal, que eu fiz apresentação para sala. Sei lá, o peso era menor (Excerto 74 - Maria de Jesus).

Eu gosto muito da ideia do Portfolio, pois não tinha essa competição que você tem com notas, *é um registro de seu progresso. Você vai vendo como você evoluiu, eu acho bem bacana* (Excerto 75 - Natália Luísa).

Para Alice, não houve preocupação com a avaliação e, por essa razão, a disciplina não a fazia perder o sono. Maria de Jesus relatou que a avaliação já foi causa do seu abandono de muitas disciplinas, mas **reconheceu** que, na disciplina LFACR, a pontuação era bem distribuída e não havia o tão esperado peso na prova. Natália Luísa, a seu turno, destacou o quanto gostou de utilizar o Portfólio, pois ele permitiu a visualização e registro dos progressos e, conseqüentemente, do processo evolutivo de aprendizagem. Ainda segundo ela, esse recurso avaliativo não teve o peso da competição por notas, o que sabemos ser muito comum quando a avaliação é, sobretudo, classificatória e não processual.

Ao comentar sobre o recurso avaliativo prova, João ponderou que a prova não mede conhecimento e **reconheceu** que eu lhes tinha apresentado outras maneiras mais “eficientes de avaliar”:

Eu achei muito interessante porque eu também não acho que prova mede conhecimento, tanto que é que, eu vou falar a verdade, eu só estudo para a prova e dependendo da matéria eu não aprendo nada e não lembro de nada depois. Então não há só prova, há várias formas mais eficientes de avaliar como você nos trouxe [...]. (Excerto 76 - João).

Luiza, ao lembrar como foi avaliada, definiu como justo e natural o processo avaliativo e que, em razão disso, ao se autoavaliar, não teve coragem de se dar uma pontuação que não merecia:

Você fazia parecer como se fosse um processo natural, sabe? É porque eu acho que você distribuía bem os pontos, então parecia justo. Como eu disse, quando você nos deixou avaliar nós mesmos e os colegas, nossa aquilo para mim foi um choque. Eu saindo do Ensino Médio, eu assim “Que isso?! Que avaliação é essa?!”. Mas eu achei incrível, e a minha avaliação foi sincera, eu não tinha coragem de me dar uma pontuação que eu não achava que eu merecia, sabe? Justamente pelo processo que foi a disciplina. E a gente reflete sobre esse processo. Porque quando chegou no final e a gente deu a nota um para outro e se deu a nota, foi quando eu realmente parei para pensar, que nem a Maria de Jesus, por exemplo, nossa a gente fez tudo isso? A gente passou por todo esse processo avaliativo? Porque não teve esse peso para mim a disciplina. E você não faz a prova pensando, isso vale metade do semestre. Era tudo muito orgânico. (Excerto 77 - Luiza).

Muito me chamaram a atenção os adjetivos “natural” e “orgânico” utilizados por Luiza ao caracterizar o processo avaliativo por mim proposto. Esses adjetivos refletem o meu desejo de fazer do Projeto de Ensino uma proposta viva e tecida juntamente com os estudantes que, por estarem em um processo contínuo de reflexão e de ação, perceberam que eles poderiam ter papel ativo na construção de suas aprendizagens e que a avaliação deveria ser direcionada para a aprendizagem e não como um simples instrumento de aferição de conhecimento e, muitas vezes, mecanismo que gera temor, ansiedade e exclusão. Elementos esses incompatíveis com uma proposta de ensino que inclui os sujeitos em sua inteireza e multidimensionalidade.

Maria **reconheceu** ter tido, na disciplina LFACR, o primeiro contato com uma avaliação diferente da tradicional:

Eu acho que você foi uma das primeiras pessoas a tratarem as avaliações de forma diferente, porque eu lembro de você falando que você não gostava das provas do jeito tradicional, e que elas nem era tão importante assim. Eu acho isso muito importante porque no método tradicional a gente leva a prova muito a sério, sabe? Não que não deva ser levada a sério, mas tem um impacto muito grande na disciplina, sabe? Sim, e os seus métodos diferentes, e o fato de a gente ter um grande papel na nossa avaliação, da gente sempre ter um poder avaliativo sobre tudo, sobre a aula, sobre tudo mesmo. Eu acho que isso foi muito importante, tanto para nossa autonomia quanto para a gente se sentir mais confortável e progredir, essas coisas. (Excerto 78 - Maria).

Como pôde ser notado, Maria achou muito importante a divisão do “poder” de avaliar. Segundo ela, essa divisão propiciou o desenvolvimento da autonomia e criou um ambiente mais confortável para o progresso das aprendizagens. O compartilhamento do “poder” de avaliar também foi **reconhecido** por João quando ele deu destaque à autoavaliação:

Então não há só prova, há várias formas mais eficientes de avaliar como você nos trouxe. O interessante também é a autoavaliação, eu acho super essencial, você estar se autoavaliando constantemente, principalmente estando no papel de professor, é preciso estar sempre se autoavaliando (Excerto 79 - João).

João, inclusive, já com a visão de docente, **reconheceu** a importância de o professor sempre submeter-se a autoavaliações.

O último excerto em que foi posto sob evidência pelos estudantes a avaliação é o de Lorraine. Ao lembrar de quando eu lhes solicitava a avaliação das minhas práticas, a estudante, já com a visão de professora, **reconheceu** a necessidade de pedir o *feedback* dos alunos:

E é importante também a gente saber pedir o feedback dos alunos, eu acho muito importante porque as vezes você está achando que você está fazendo um trabalho satisfatório, mas talvez eles não falam nada, e você também não pergunta “Aí como que estão as aulas?”. E as vezes estão ficando calados, mas não estão gostando da sua programação, então esse negócio do feedback a gente aprendeu bastante com você. Você sempre vinha pedindo nos nossos diários para a gente poder te avaliar também. (Excerto 80 - Lorraine).

Todos esses excertos que trazem os pontos de vista dos estudantes sobre a avaliação desenvolvida no projeto *Aprender a Aprender*, além de indicarem que os recursos formativos de avaliação foram bem recebidos pelos estudantes, igualmente apontam para o reconhecimento e a valorização de maneiras outras de avaliar diferentes daquelas que fragmentam, unidimensionalizam e excluem o sujeito aprendiz. As suas falas também indicaram que o fato de terem vivenciado e refletido sobre essa “nova” maneira de avaliar, pode ter resultado na efetivação de minha proposta formativa que visou a, ao mesmo tempo, formar para avaliar. Isso porque eles expressaram o desejo de reproduzir as práticas de avaliação que experimentaram.

O **reconhecimento** dos estudantes pela **docência**, pela **avaliação** e pela **conexão** simbolizam a atitude de *abertura* que os estudantes tiveram em relação a uma outra lógica que lhes era apresentada. Acredito que essa postura de estar aberto ao novo, só foi possível porque, ao trabalhar com as atividades do Projeto de Ensino *Aprender a Aprender*, houve uma preocupação em me pautar pela abertura, pelo rigor e pela tolerância. Trabalho esse que tinha como ponto de partida a inclusão do sujeito em sua multidimensionalidade e a busca constante por um conhecer que fosse “[...] mais global, integrado, profundo e pleno de significados” (MORAES, 2015, p. 88).

4.2.3 Estranhamento

Embora o reconhecimento tenha sido tema muito presente em minha interpretação hermenêutico-fenomenológica, algumas das falas dos estudantes saltavam-me aos olhos, pois traziam testemunhos com uma forte marca de **estranhamento** ligada, sobretudo, ao modo pelo qual eles receberam a minha proposta de trabalho considerando alguns de seus aspectos. Interessante notar que esse **estranhamento** não foi expresso nos textos dos Diários crítico-reflexivos, o que demonstra a relevância da realização da Conversa Hermenêutica tendo em vista que ela proporcionou outras perspectivas do fenômeno sob análise.

Alice, Maria e Natália Luísa relataram um **estranhamento** em relação à plataforma digital Edmodo:

Na verdade, eu achei meio difícil trabalhar com o Edmodo, eu fiquei bem confusa (Excerto 81 - Alice).

E eu acho que nessa questão de tecnologias também foi muito legal porque, assim como eu falei antes, você era uma das únicas professoras que fugiam desse método mais tradicional. *Eu, até hoje, não gosto do Edmodo, mas é porque, eu não sei...* (Excerto 82 - Maria).

Porque as vezes as coisas se perdem lá. *Eu acho ele meio difícil, eu só sei mexer nele pelo computador, porque pelo celular eu não acho nada.* E não é tão prático assim, mas eu acho que tirando isso, todo quesito tecnológico foi muito bem trabalhado e você trouxe muitas coisas legais para a gente. (Excerto 83 - Natália Luísa).

Como pode ser notado nos excertos, elas revelaram uma dificuldade em lidar com a plataforma Edmodo, o que não foi expresso durante o curso. Caso elas me tivessem relatado a dificuldade durante o curso, eu poderia ter procurado meios de facilitar o acesso, esclarecer as suas possíveis dúvidas, e, se fosse de comum acordo, mudar de plataforma. Talvez tenha faltado um momento em que fosse direcionada uma avaliação da plataforma. Apesar da dificuldade com o Edmodo, Maria e Natália também declararam ter gostado da maneira pela qual eu trabalhei com os recursos tecnológicos.

O **estranhamento** foi também percebido na recepção de minha proposta avaliativa. Lorraine relata não ter gostado, de início, da proposta de confecção do Portfólio:

Eu acho que foi como a Maria falou, geral ficou com um sentimento de “ai que preguiça, fazer Portfólio!”. E no fim saiu um trabalho tão bonito, e a gente começou a refletir que a aula de Francês não era só gramática, não era só isso. Você nos mostrou que aulas de línguas não é só aprender as partes gramaticais de uma língua, as partes estruturais. É mais do que isso, não é? Ainda mais em uma graduação. (Excerto 84 - Lorraine).

Esse **estranhamento** inicial foi, contudo, desfeito quando, ao olhar para o seu Portfólio já finalizado, Lorraine se deu conta do belo trabalho que havia realizado e compreendeu, igualmente, que as aulas da disciplina estavam para além do ensino e aprendizagem da Língua Francesa.

Maria também expressou seu **estranhamento** ao ter que fazer o Portfólio:

[...] Porque eu lembro que o Portfolio nem era uma coisa complexa e a gente estranhou no começo, sabe? Hoje a gente tem outras professoras que usam isso também, foi uma introdução muito boa. (Excerto 85 - Maria).

Como Lorraine, Maria também associou o desconforto pela proposta avaliativa apenas no início, e ainda relatou que outros professores do curso também utilizam o mesmo recurso avaliativo o que dá indícios que avaliações diferentes da tradicional *prova* têm sido utilizadas.

Luiza, ao relatar seu **estranhamento** com relação à avaliação, disse que lhe foi um choque ter que se autoavaliar e avaliar seus colegas:

Você fazia parecer como se fosse um processo natural, sabe? É porque eu acho que você distribuía bem os pontos, então parecia justo. *Como eu disse, quando você nos deixou avaliar nós mesmos e os colegas, nossa aquilo para mim foi um choque. Eu saindo do Ensino Médio, eu assim “Que isso?! Que avaliação é essa?!”*. Mas eu achei incrível, e a minha avaliação foi sincera, eu não tinha coragem de me dar uma pontuação que eu não achava que eu merecia, sabe? Justamente pelo processo que foi a disciplina. E a gente reflete sobre esse processo. *Porque quando chegou no final e a gente deu a nota um para outro e se deu a nota, foi quando eu realmente parei para pensar, que nem a Maria de Jesus, por exemplo, nossa a gente fez tudo isso? A gente passou por todo esse processo avaliativo?* Porque não teve esse peso para mim a disciplina. E você não faz a prova pensando, isso vale metade do semestre. Era tudo muito orgânico (Excerto 86 - Luiza).

Para Luiza foi uma novidade o fato de poder autoavaliar-se e avaliar seus colegas o que, de acordo com a sua fala, não era habitual em seu histórico escolar. O **estranhamento** também esteve presente quando, ao término da disciplina, ela se deu conta de que havia feito uma grande quantidade de atividades, mas que elas não lhes haviam sido motivo de preocupação.

Essa postura de **estranhamento** de Maria, de Lorraine e de Luiza em relação à avaliação pode ser compreendida, sob um viés transdisciplinar, como uma percepção de quem olha para dois objetos de conhecimento como contrários, pois que olhados pelas fronteiras de apenas um nível de realidade. Contudo, ao se colocarem em uma postura transdisciplinar de *abertura* ao novo que lhes era apresentado, elas permitiram a manifestação de uma terceira possibilidade, incluindo o que a primeira vista não lhes parecia familiar, mas que pôde fazer sentido quando

percebido por outra lógica e por outro nível de realidade. Lógica essa que, ao incluir possibilidades outras de avaliação, visava a promover uma perspectiva complexa de ensino e de aprendizagem que religasse realidades incluindo o sujeito em sua multidimensionalidade e em sua pluralidade de percepções.

Natália Luísa expressou seu **estranhamento** ao ensino a que foi alvo em uma outra disciplina do curso:

Foi um choque muito grande porque em um semestre seguinte, eu e o João, nós tivemos um professor que era o oposto sabe? Era só gramática, era muito conteúdo, e ele não explicava, você tinha que ir atrás. Era tudo muito abstrato, sabe? Não aplicava em nada. (Excerto 87 - Natália Luísa).

Apesar do estranhamento de Natália Luísa não ter sido originado em minhas aulas, ele se deu ao vivenciar uma experiência como discente em uma disciplina de língua logo após a disciplina LFACR, o que lhe gerou o “choque muito grande” já que, segundo ela, o ensino de gramática lhe era muito abstrato, sem aplicação. Vemos aí um reflexo da fragmentação característica dos currículos escolares que ainda permanece até mesmo nas disciplinas dos cursos de formação de professores. O sujeito foi de tal forma excluído dos moldes de produção de conhecimento que fica difícil encontrar correspondências com a vida real e, por conseguinte, não se consegue transpor os limites disciplinares para a conexão com outras disciplinas, outros saberes, tais como a formação docente, o aprender a aprender, entre tantas outras possibilidades de religação.

Luiza revelou outro **estranhamento** ao declarar ter sido para ela um choque o Projeto de Ensino, porque ele fez com que tivesse a certeza de que estava uma Licenciatura e que iria se formar professora:

Mas... foi que nem a Alice falou, esse choque inicial para mim de pensar “eu estou em uma licenciatura, vou aprender a dar aula”, foi muito importante para mim. Ao invés de chegar e ficar aprendendo a língua só, sabe? Como se eu estivesse em um cursinho de idiomas (Excerto 88 - Luiza).

O relato de Luiza se liga diretamente ao tema **não-docência** apresentado na interpretação dos textos dos Diários crítico-reflexivos. Mesmo sabendo que iniciava um curso cujo objetivo é o de formar professores de línguas, ela esperava que este foco não estivesse em evidência em uma disciplina de língua do primeiro período. Apesar disso gerar-lhe um **estranhamento**, ela declara que esse “choque inicial” que a despertou para a formação docente, lhe foi muito importante.

Um outro relato de Maria revelou o seu **estranhamento** pelo meu método de ensino:

Eu acho que a gente receava um pouco pelo fato de você não ter um método tradicional de ensino, você colocava muita coisa nova. Mesmo na faculdade, você era uma das únicas professoras que estavam fazendo isso, sabe? E a gente cresceu em um sistema onde as pessoas faziam as mesmas coisas. Eu acho que, ao mesmo tempo em que a gente estranhava, ... eu lembro que, inclusive, isso foi muito sério, no começo todo mundo estranhava a aula, mas quando foi para o fim do semestre, todo mundo amava, sabe? E todo mundo te adorava. E é muito verdade isso. E eu acho que é porque nesse contexto você foi começando a quebrar nossos próprios paradigmas, sabe? De como dar aula, e o que a gente pode usar em aula. Eu acho que isso foi muito legal. Eu reflito muito ao montar as minhas aulas, tento não levar coisas que eles estão acostumados dentro de sala de aula. (Excerto 89 - Maria).

Segundo Maria, o **estranhamento** pelo meu método de ensino se deu, pois eu apresentava-lhes “muita coisa nova” e era uma “das únicas professoras que estavam fazendo isso”. Ela, inclusive declara que o seu **estranhamento** também era compartilhado pela maioria de seus colegas. As novidades, mesmo gerando desconforto no início, foram depois incluídas pela sua atitude de *abertura* para o diferente, o que aconteceu porque eu fui, paulatinamente, “quebrando os seus próprios paradigmas”. Por fim, Maria a despeito do **estranhamento** inicial, disse ter aprovado a minha proposta que já tem reflexos na sua prática docente, pois “reflete muito ao montar suas aulas” e “tenta não levar coisas que seus estudantes estão acostumados”.

Depreendo que todas essas manifestações de **estranhamento** se justificam, pois o Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* em sua quase integralidade esteve movido por outra lógica, a da complexidade e da transdisciplinaridade que, por ser oposta ao que predomina nos ambientes tradicionais, ainda encontra resistências para ser incluída. A lógica da complexidade e da transdisciplinaridade é aquela da religação, da não-fragmentação e da inclusão do sujeito em seu processo de conhecer e de fazer. Ela não exclui as lógicas a ela opostas, pelo contrário, ela as inclui, pois preconiza que é possível a coexistência das diversas realidades e percepções e o diálogo entre elas.

Por meio da fala dos estudantes, depreende-se que o **estranhamento** gerado pelo contato com a nova lógica se desfez quando, ao assimilarem paulatinamente as razões por detrás dessa minha postura teórico-metodológica, compreenderam que outras maneiras de aprender e de ensinar são possíveis e, muitas vezes, mais eficientes e prazerosas.

No momento da realização da Conversa Hermenêutica, os estudantes estavam terminando o quarto período do curso e, como Maria relatou no excerto 89, ela já havia começado a dar aulas. Dos oito estudantes que participaram da conversa, sete deles já haviam

experienciado a docência, bem como outras vivências formativas. Eles se mostraram tão motivados para me relatá-las que foi possível perceber mais um tema que retratava o quanto se engajaram e investiram em seus percursos formativos.

4.2.4 Engajamento

Ao iniciar a Conversa Hermenêutica, pedi que me contassem o que haviam feito no período entre o término da disciplina e o momento da conversa. Foi com muito entusiasmo que cada um deles compartilhou um pouco do que tinham vivido naquele intervalo de tempo. Ao ler e reler suas falas sobre as diversas experiências formativas, a minha percepção foi a mesma de Natália Luísa:

Eu *acho o perfil da nossa turma muito engajado* porque a maioria está envolvida com uma IC, com um estágio, está trabalhando, dando aula. (Excerto 90 - Natália Luísa).

O **engajamento** dos estudantes estava evidente em suas falas, o que foi por mim interpretado como um tema, pois além de se referir ao comportamento dos estudantes, de certa forma também se conectava com a experiência vivida no projeto *Aprender a Aprender*, já que ele objetivou os estimular a reflexão crítica e a experimentação da docência, oferecendo-lhes recursos para que se apropriassem de seus potenciais *autoformadores* de maneira a alçarem *voos* e construíssem seus percursos formativos como práxis *auto-heteroecotransformadoras*. Desse modo, elegi o tema **engajamento** desenvolvendo-o através dos subtemas **experimentação** e **críticidade**

4.2.4.1 Experimentação

Havia uma ânsia e um contentamento em falar das experiências por eles vividas depois do término da disciplina. Elas diziam genuinamente sobre seus *voos*, suas conquistas e criações para além do que era alvo de minha pesquisa. Cada um deles, havia “alargado suas margens de liberdade” e construído variados percursos de vivências e de aprendizagens os quais apresento por meio dos seus relatos.

Natália Luísa e Lorraine, depois de serem integrantes do PIBID em escolas públicas, começaram outras **experimentações** na docência:

Bom, antes de entrar no curso, eu nunca tinha dado aula, a partir do início das férias eu comecei a mandar currículo para as escolas de Inglês, então eu fiquei sabendo do edital do ISF, aí eu prestei, deu certo. E eu estou desde agosto. Mas eu estava gostando muito do PIBID, eu estava como voluntária. Mas o pouco tempo em que eu passei no [...] foi bem bacana (Excerto 91 - Natália Luísa).

E aí depois, quando acabou o PIBID, eu comecei um curso de Teacher's course, lá no CCAA, eu deixei meu currículo lá e deu tudo certo. Aí a gente fez o curso durante seis meses e foi muito tenso, porque eu tive que assistir muitas aulas. [...] E aconteceu essa avaliação e eu passei, deu tudo certo, eu fui empregada e eu estou lá desde o início de agosto, peguei três turmas, de criança, e estou muito feliz. Eu não imaginava que eu iria pegar criança, mas acabou que eu peguei muito gosto, é muito bacana trabalhar com criança de seis a oito anos (Excerto 92 - Lorraine).

Nota-se que as duas estudantes buscaram por experiências profissionais não apenas no âmbito da Universidade. Natália Luíza, depois de integrar o PIBID, foi aprovada para ser professora no ISF e Lorraine foi aprovada para a docência em uma escola privada.

Maria relatou que iniciou a docência no terceiro período do curso em um projeto social o que, segundo ela, lhe foi uma experiência muito impactante e a fez mudar bastante:

Eu escolhi Inglês. E aí no começo deste ano eu comecei a dar aula, no [...], em uma Ong que se chama [...]. E era muito legal lá, eu cresci muito nesses meses tanto como pessoal como profissional. Eu tive que lidar com todas as adversidades de ter que dar aula e não ter infraestrutura para isso. Como uma primeira experiência, foi totalmente impactante, me mudou imensamente até os pequenos preconceitos que a gente tem embutido dentro da gente, sabe? [...] Esse projeto terminou, mês passado, aí possivelmente eu vou pegar uma iniciação científica com essa mesma professora do projeto. [...] Aí eu vou estudar, menores em desigualdade social, identidade de gênero, adolescência, enfim, é uma área que eu me interessei muito junto com Língua Inglesa. Aí esse projeto terminou, eu fiz processo seletivo para o ISF, saiu o resultado ontem, eu passei. (Excerto 93 - Maria).

A estudante também disse que desejava começar uma iniciação científica e acabara de receber o resultado do processo seletivo do ISF para o qual fora aprovada para ser professora.

João, além da experiência como revisor na editora da Universidade, também já havia vivenciado a docência:

No segundo semestre, eu fiquei em dúvida de ir para o Português ou ir para o Espanhol. Aí eu acabei indo para o Português. E aí no começo desse ano eu peguei um estágio de revisão, eu estou fazendo na editora da Universidade, aqui

mesmo na [...]. E aí vai até fevereiro do ano que vem, quero dizer do outro, de 2020. [...] Sim, é dois anos de estágio. *E eu estou gostando dessa área, é uma área de editoração que já me interessava, e estou gostando. E também eu peguei um projeto, no semestre passado, e comecei a dar aula [...]* Aula de pré-Enem, de gramática, de Português mesmo. E eu fiquei nesse projeto até agora, pois o Enem já aconteceu. (Excerto 94 - João)

Recordo que João, como a maioria, não expressou o desejo de ser professor, o seu desejo era o de ser escritor, vontade que não foi esquecida, pois revelou estar bem próximo da realidade dos escritores, já que estava fazendo estágio como revisor na editora da Universidade e já tinha experimentado a docência de Língua Portuguesa.

Alice, como João, também deu aulas de Inglês e um cursinho pré-Enem e foi aprovada para fazer parte do Programa de Educação Tutorial (PET):

Seis meses depois eu comecei a dar aula de Inglês em um cursinho né? [...] Porque principalmente agora que eu entrei no PET, a gente precisa ter um projeto de iniciação científica. (Excerto 95 - Alice)

Diana, a única estudante que manifestou o interesse em ser professora no primeiro diário, experienciou a docência como monitora de uma disciplina do Curso de Letras e também se engajou em uma pesquisa de iniciação científica:

Eu escolhi Português também e desde o primeiro período *eu participo do grupo de estudos do Carlos [...]* da Literatura, da Narrativa. *E no segundo período eu comecei fazer iniciação científica e estou até hoje, e nesse semestre também eu comecei com monitoria em fonética [...]* (Excerto 96 - Diana).

Maria de Jesus relatou estar participando do PIBID:

[...] eu escolhi Português. Tô gostando, acho que eu acertei. Não estou fazendo nada demais não, *tô fazendo PIBID*. Eu atrasei porque eu estava vendo as crianças apresentarem ali no Ciência Viva (Excerto 97 - Maria de Jesus).

Por fim, apenas Luiza não havia ainda tido a experiência da docência, mas afirmou o desejo de integrar o ISF:

[...] a minha intenção quando eu entrei, era tentar conseguir uma dupla habilitação e tentar permanência de vínculo, mas o currículo mudou né? *E aí eu estava tentando entrar no ISF, mas não deu certo ainda não*. (Excerto 98 - Luiza).

Compilo no Quadro 13, que se segue, todas as informações compartilhadas pelos oito estudantes participantes da Conversa Hermenêutica que ilustram o **engajamento** do grupo para construir uma sólida formação durante o Curso de Letras:

Quadro 13: Resumo das licenciaturas escolhidas e experiências formativas durante o Curso de Letras.

PARTICIPANTE	LICENCIATURA ESCOLHIDA AO FINAL DO TERCEIRO PERÍODO	VOOS: EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA, PESQUISA E EXTENSÃO APÓS O TÉRMINO DA DISCIPLINA
Alice	Português (gostaria de fazer a Licenciatura dupla: Português/Francês)	Integrante do Programa de Educação Tutorial (PET) onde os estudantes realizam ações de ensino, pesquisa e extensão. Professora voluntária de Inglês em um cursinho pré-vestibular.
Diana	Inglês	Iniciação Científica em Literatura desde o segundo período e participação em grupo de estudo e pesquisa.
Luíza	Inglês (gostaria de fazer a Licenciatura dupla: Português/Inglês)	Está se preparando para fazer a prova para dar aula no Idiomas sem Fronteiras (ISF).
Maria de Jesus	Português	Professora no PIBID.
Maria	Inglês	Professora de Inglês em um projeto social. Irá começar uma Iniciação Científica. Foi aprovada para ser professora de Inglês no Idiomas sem Fronteiras (ISF) e iria começar as aulas em breve.
Lorraine	Português	Foi, durante um semestre, professora de Português no PIBID. Foi aprovada para ser professora de Inglês no CCAA e iria começar as aulas em breve.
Natália Luísa	Inglês	Foi, durante um semestre, professora de Inglês no PIBID. Foi aprovada para ser professora de Inglês no Idiomas sem Fronteiras (ISF) e iria começar as aulas em breve.
João	Português (gostaria de fazer o a Licenciatura dupla: Português/Espanhol)	Professor voluntário de Português em um cursinho pré-vestibular, estágio como revisor na editora da Universidade.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

No quadro, também apresentei a Licenciatura escolhida pelos estudantes tendo finalizado o ciclo básico comum a todas as licenciaturas. Como se pode observar, nenhum dos estudantes escolheram a Licenciatura em Língua Francesa e a em Língua Espanhola, suas preferências estiveram entre a Licenciatura em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa. Apenas Alice relatou ter o interesse em fazer a Licenciatura em Francês depois de terminar a Licenciatura em Português. Não tive o ensejo de lhes questionar a razão de suas escolhas e também eles não as justificaram.

Mesmo não tendo escolhido a Licenciatura da língua da qual lhes fui professora no ciclo básico de disciplinas do curso, o **engajamento** desses estudantes para **experimentar** oportunidades diversas de formação demonstram o quanto eles se apropriaram de seus potenciais criadores para poder *voar* por lugares desconhecidos, mas que lhes proporcionariam vivências e conexões com diversas realidades e percepções acessadas por meio da experiência

seja na docência, na pesquisa, na extensão ou no estágio. Eles reconheceram o quão é importante já se engajar na prática docente ainda no Curso de Letras, por isso foram em busca de **experimentações** que lhes suscitariam reflexões e ações que apenas o contato com a vida real proporciona.

O **engajamento** se manifestou não só na valorização das **experimentações**. Os estudantes também me surpreenderam pela capacidade de apresentar variados comentários que tinham alto teor de **críticidade**, os quais serão apresentados e analisados na próxima subseção.

4.2.4.2 **Críticidade**

Se as experimentações puderam ser consideradas como *voos*, reconheci, igualmente, em muitas das falas dos estudantes outras variadas pontes aéreas resultantes da ultrapassagem de barreiras disciplinares e da conexão entre diversos saberes. Essas conexões expressavam uma **críticidade** que se apoiava em uma *sapiência* e refletiam um desejo de práxis – reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Foram várias as falas em que os discentes teciam comentários de alto teor crítico-reflexivo. Em algumas, eles refletiam sobre seus processos de aprendizagem e de formação no Curso de Letras. Em outras, eles teciam comentários crítico-reflexivos sobre a experiência docente ainda no Curso de Letras. E por fim, houve falas em que eles olhavam criticamente para a mudança do currículo do curso que estava em vias de implementação.

Lorraine, em um dos seus comentários reflexivos, declarou sobre a sua dificuldade ao lidar com seus amigos e familiares que desprestigiavam a sua escolha em fazer Letras:

Eu não sei se os meninos sentem a mesma coisa que eu, pelo menos quando eu entrei, eu lembro que os meus amigos e familiares olhavam para mim e falavam assim “Letras?! Passou em Letras? Não é grande coisa!”. *Mas aí eu ficava pensando, nossa, é uma coisa que eu quero fazer, que eu me interesso. Então a gente tem que procurar deixar essa opinião dos outros de lado e se valorizar. Eu sou inteligente nessa área, eu tenho capacidade nessa área, não em outras* (Excerto 99 - Lorraine).

A estudante demonstrou que soube enfrentar o desprestígio dos seus familiares e amigos pela sua escolha profissional, conectando-se consigo mesma e com seus interesses, de modo a se valorizar e valorizar a sua escolha. Talvez lembrando-se da aula em que discutimos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas, ela justifica a sua escolha dizendo ser “inteligente nessa

área”. A estudante também declarou ter a ciência de que cada indivíduo tem inteligências diferentes e que, por isso, não há pessoas melhores ou piores que as outras.

Ao interpretar essa fala da estudante Lorraine (excerto 99), também depreendo que ela trouxe indícios de que a sua visão já se pauta por uma ótica transdisciplinar, pois que olha para si e para o outro abarcando a pluralidade de níveis de percepção que pode ser representada pela pluralidade de preferências profissionais.

Ainda sobre o desprestígio em se fazer Letras, Luiza refletiu sobre os padrões profissionais que são impostos pela sociedade:

Uma coisa que eu parei para refletir sobre minha aprendizagem, acho que a gente tem uma visão carregada entre aspas, nos falamos que fazer isso, você tem que fazer aquilo. E a gente se acostuma a se encaixar naquela caixinha. (Excerto 100 - Luiza).

Em sua fala, a estudante apresenta a sua construção **crítica** para lidar com o desprestígio em torno de sua escolha. O seu desejo é o de não se encaixar no que acham que ela deve fazer, no que lhes dizem ser mais adequado fazer. É uma reflexão crítica de quem se conectou com suas motivações interiores e se esforça para lidar com as dificuldades inerentes a quem escolhe estudar as humanidades e, ainda por cima, ser professor em uma sociedade que ainda preza pela tecnociência e fecha os olhos para necessária religação entre as diversas maneiras de produzir conhecimento.

Na continuidade da análise interpretativa do que representou a expressão de **engajamento crítico**, apresento três excertos de três estudantes que apresentaram reflexões críticas nascidas de suas experiências no Curso de Letras. Segundo elas, a Universidade lhes pede competências que elas não haviam desenvolvido em seus anos escolares anteriores.

Diana relatou como a iniciação científica realizada possibilitou-lhe o desenvolvimento da autonomia que antes não tinha:

Na iniciação científica eu percebi que eu desenvolvi muito isso, porque eu não vou ter nada de mão beijada, eu tenho que procurar e pesquisar, e descobrir as coisas. E ir ligando uma coisa na outra. Por exemplo, na minha pesquisa não tem nada sobre, então eu tenho que ir colhendo os dados, e eu percebo muito isso, eu tenho que correr atrás, sabe? Eu não vou achar nada pronto. Eu percebi muito isso (Excerto 101 - Diana).

Luiza, ao refletir criticamente sobre a autonomia, disse que, durante o seu Ensino Básico, o conhecimento era-lhe entregue sem que fosse necessário ir atrás dele, diferente do que acontece no Ensino Superior:

Sentir pressão para ser autônomo eu também sinto. Porque a *gente cresceu nesse modo do Ensino Médio que era tudo entregue para a gente, e agora ter que correr atrás. Acho que todo universitário sente isso, dá uma ansiedade né? Se você tem que estar aprendendo alguma coisa, tinha que estar fazendo alguma coisa a mais* (Excerto 102 - Luiza).

A reflexão crítica de Diana, no excerto 101, demonstra que ela percebeu a importância do saber religar os conhecimentos, o que lhe é exigido na pesquisa científica. Luiza, a seu turno, no excerto 102, sente-se pressionada pela Universidade a ser autônoma e para estar sempre em busca de novos conhecimentos. Mesmo que, à primeira vista, propiciar o desenvolvimento da autonomia pareça ser uma contribuição importante da Universidade, esse desenvolvimento nem sempre é mediado por um par mais experiente. O saber ir em busca de conhecimentos e “religá-los” autonomamente, o que foi uma necessidade identificada por Diana, não necessariamente precisa ser aprendido sozinho. Poderá, por outro lado, ser ensinado por professores e orientadores.

Contudo, quando a disciplinarização é presente nos currículos e o sujeito é excluído das práticas de ensino e de aprendizagem, o que acontecerá será, justamente, o que Luiza relata, “uma pressão para ser autônomo”. Pressão que lhes gera ansiedade, tendo em vista que sentem a necessidade de já terem desenvolvido habilidades que sequer lhes foram ensinadas e postas sob reflexão.

A fragmentação e superespecialização refletida nos currículos, traz empecilhos para que os estudantes, mesmo sabendo da relevância das disciplinas em sua formação, possam religá-las a fim de entenderem o porquê de estarem estudando determinado componente curricular e seu lugar na formação docente. Eles têm aulas, leem vários textos e realizam variadas atividades avaliativas, mas que sequer serão lembrados quando exercerem a docência, já que não houve conexão com ela e mesmo com a vida real durante o período de formação.

Luiza apresentou outra reflexão **crítica**, desta vez sobre a criatividade:

Eu acho que o mais difícil é a criatividade. Porque o sistema tradicional acaba matando a criatividade, tanto do professor como do aluno né? Então de lá para cá, eu percebi muito isso nas disciplinas que eu tive que promoveram essa reflexão, que o sistema tradicional bota tudo em uma caixinha [...] (Excerto 103 - Luiza).

A estudante se deu conta de como a disciplinarização do conhecimento fecha fronteiras e impede que as forças criativas dos sujeitos, professor e aluno, sejam ativadas e postas em prática. Tendo chegado ao Ensino Superior, reconheceu a importância da criatividade, mas

ainda vê limitações para seu desenvolvimento. Acredito que essas limitações são devidas a dois fatores. Primeiro, talvez porque ainda ela traga resquícios de sua formação no Ensino Básico que, geralmente, ainda é simplificadora e unidimensionalizada. E, segundo, porque ela pode não estar encontrando maneiras de desenvolvê-la, uma vez que a fragmentação ainda está presente nos currículos universitários.

Como sete dos oito estudantes participantes da conversa já haviam se **engajado** na docência, percebi que as suas falas continham o olhar **crítico** sobre suas próprias práticas de ensino, mesmo eles sendo, ainda, professores em formação. Seus relatos demonstram que eles tinham reconhecido a necessidade do intercâmbio entre teoria e prática, ação e reflexão de modo que seus percursos formativos, sendo efetivos e afetivos, proporcionassem-lhes conhecimentos pertinentes e profundos. Como dito por Natália Luísa, a percepção do estudante que já vive a prática durante o Curso de Letras é diferenciada:

Sobre ser professor ainda no Curso de Letras, eu acho legal porque em sala a gente tem o conhecimento teórico e a gente precisa ter essa experiência na prática, sabe? Para não passar por todos esses anos, e ao fim da formação e dar a primeira aula. Você precisa desse conhecimento empírico, aprender na prática, como o João falou, você começa a enxergar as aulas com um outro olhar, visando práticas diferentes (Excerto 104 - Natália Luísa).

Como demonstrado em sua fala, a discente já aprende e reflete concomitantemente sobre sua prática, processo esse que dá vida e sentido à aprendizagem, pois que ela é contextualizada e conectada com as suas necessidades reais. Esse olhar crítico advindo da religação com a prática pôde ser igualmente ilustrado por estes excertos de Alice, Lorraine, Luíza, Maria e Natália Luísa:

Era muito gratificante ver uma coisa que eu elaborei dar certo na aula, eu vendo que todos estavam olhando para mim e participando, fruto de uma coisa que eu pensei? Você vê que funciona (Excerto 105 - Alice).

[...]quando eu entrei eu percebi que, pelo menos com os PIBIDIANOS do meu grupo, não uma crítica, mas eles estavam um pouco acomodados em passar um curta metragem e dar um texto para eles interpretarem com perguntas. E eu vi que os meninos estavam fazendo isso fazia muito tempo, aí eu pensei: vamos fazer uma coisa diferente, né? E teve um dia que eu levei uns balões para lá, e fiz umas coisas mais lúdicas. Porque eu sou do tipo que faz umas coisas mais lúdicas, [...] a aula tem que marcar eles de alguma forma, né? E era apenas um dia na semana [...]. Quando a aula não está planejada é que os alunos percebem e ficam mais agitados (Excerto 106 - Lorraine).

Tem as microaulas que fizeram eu dar nas disciplinas de Inglês, quando eu pensava em uma coisa que eu fazia e que dava certo, tinha toda uma

metodologia de base, mas foi eu que pensei aquilo, sabe? *A partir de algo que eu li, e dava certo. Eu dizia, Meu Deus, que legal. É isso que eu tenho que fazer, continuar e melhorar. Sim! Eu tenho que fazer isso, eu tenho que estimular eles. E não pegar o material e aplicar o material do jeito que tá, sabe?* (Excerto 107 - Luiza).

Eu acho meio chato, mas assim, quando você está dando uma aula que é sobre um tópico que você se interessa, você tem amor por aquilo, sabe? É muito mais legal e a aula flui de uma forma totalmente mais espontânea (Excerto 108 - Maria).

Quando você está desinteressado todo mundo percebe (Excerto 109 - Natália Luísa).

Alice, Lorraine e Luiza, nos excertos 105, 106 e 107, se deram conta de que podem criar, foram ao *encontro* de seus potenciais criativos para desenvolverem seus próprios métodos de ensino que estão sendo testados e avaliados por elas e seus alunos. Em suas falas, elas demonstraram que estão desenvolvendo a autonomia, perceberam que podem interferir na realidade de suas salas de aula e que têm a liberdade para criar conforme os interesses e as necessidades identificadas.

Maria e Natália Luísa, nos excertos 108 e 109, já olham para o ambiente sala de aula, como um ambiente vivo em que há uma sinergia entre os que nele estão, de modo que relataram ter percebido que o desinteresse do professor pelo que ele faz ou ensina, é identificado pelos seus estudantes. As suas falas também trazem indícios de que elas já se olham como seres multidimensionais cujos sentimentos, como os de interesse ou desinteresse, também influenciarão a multidimensionalidade de seus alunos e, por conseguinte, o ambiente (eco) sala de aula.

As cinco professoras, apesar de estarem em formação, têm percepções que são construídas só por aqueles que já estão no exercício da docência. São percepções críticas advindas de suas próprias ações que mudam completamente o sentido de suas escolhas formativas, pois entende-se que irão partir de suas experiências para ir em busca dos conhecimentos que possam responder às necessidades de formação. O espaço sala de aula, em que são estudantes ou professoras, não é lugar apenas de conhecimentos abstratos, é ambiente de *auto-heteroecoformação* em que percebem a necessária interdependência entre as dimensões pessoais (auto), sociais (hetero) e ecológicas do aprender e do ensinar.

No ano em que realizamos a Conversa Hermenêutica, já tinha sido efetivada a mudança de currículo que modificou, entre outras coisas, a forma de ingresso no curso e as fichas de algumas disciplinas. Por isso, os estudantes escolhiam a Licenciatura já na inscrição do processo de seleção e não cursariam, no primeiro período, disciplinas de outros idiomas como

acontecia no currículo que estava vigente quando se deu a experiência sob análise. Não havia as disciplinas de cunho crítico-reflexivo, porque o que antes era *Língua Francesa aprendizagem crítico-reflexiva*, se tornou apenas *Língua francesa 1*. Isso posto, aproveitei o ensejo para lhes perguntar sobre o que achavam da mudança. Suas respostas muito me surpreenderam pelo teor de **criticidade**:

Primeiro porque eu não concordo de ter separado os cursos desse jeito porque isso diminui, fecha o ensino. Por exemplo, só quem sabe Francês, vai entrar no Francês e ser professor de Francês? Apesar de terem mantido algumas coisas dos outros currículos, eu acho que isso fecha principalmente para o mercado de trabalho e para aprender mesmo [...]. (Excerto 110 - Alice).

Alice enxergou a mudança de currículo como uma atitude de fechamento, de redução de possibilidades de aprendizagem o que também diminui as possibilidades de atuação profissional. A meu ver, a sua opinião crítica expressou seu desejo de atravessar *gaiolas* disciplinares para ter a oportunidade de conhecer outras realidades linguísticas o que lhe foi possível no currículo do curso em que era estudante, já que, apesar de ter escolhido a Licenciatura em Língua Portuguesa, pode cursar disciplinas de línguas estrangeiras. O que também foi manifestado por Maria de Jesus:

Eu acho que também a gente tinha a oportunidade de conhecer, por que como você vai escolher uma coisa que você nem conhece? E a gente tinha essa oportunidade. (Excerto 111 - Maria de Jesus).

Nesse excerto, Maria declarou que achava importante conhecer outras línguas, pois, assim, teria a possibilidade de escolher, já que conheceria outras possibilidades de formação. A sua fala pode ser ilustrada pela minha experiência formativa, pois quando iniciei o Curso de Letras, nunca tinha estudado a Língua Francesa. Pude escolher ser professora do idioma tendo em vista que o conheci na licenciatura.

Maria qualificou como “complicada” a mudança do currículo. Para ela, a sociedade, em geral, tem tentado retirar essa habilidade de refletir:

Complicada! Eu acho que, não do currículo em si, mas que, em geral, a nossa sociedade... parece que cada vez mais está tentando tirar essa habilidade de reflexão, sabe? De ser crítico com as coisas. É como se fosse uma robotização mesmo, sabe? Para a gente não pensar, ouvir e aceitar tudo o que eles disserem (Excerto 112 - Maria).

Luiza e João apresentaram uma reflexão **crítica** semelhante à de Maria, no excerto 112, ao comentarem sobre a mudança no currículo:

Mecânico, eu acho que eles estão saindo do Ensino Médio e entrando em uma disciplina mecânica do mesmo jeito que eles aprendiam no Ensino Médio, sabe? *Antes você tinha a oportunidade de escolher! E como é Língua Francesa 1, Língua Francesa 2, eu acho que eles não passam por esse processo de refletir sobre a aprendizagem deles.* Pelo menos na sua matéria, isso foi importante para mim, eu não senti isso tanto no Inglês e no Espanhol no primeiro período, mas... Mas... foi que nem a Alice falou, *esse choque inicial para mim de pensar “eu estou em uma Licenciatura, vou aprender a dar aula”, foi muito importante para mim.* Ao invés de chegar e ficar aprendendo a língua só, sabe? Como se eu estivesse em um cursinho de idiomas (Excerto 113 - Luiza).

Parece que esses aspectos devem compor uma matéria separada, e não é assim né? Tem que estar juntos, em tudo na verdade (Excerto 114 - João).

Para Luiza, aprender apenas a língua conforme evidencia o nome das disciplinas de língua do novo currículo seria semelhante ao que ela vivenciou em seu Ensino Médio, um ensino-aprendizagem “mecânico”. De acordo com ela, a mudança limitaria o processo de reflexão sobre a aprendizagem bem como o foco na formação docente, o que faria o Curso de Letras parecer como uma escola de idiomas. Indo no mesmo sentido da reflexão crítica de Luiza, João assinala que, segundo ele, a mudança no currículo tende a demonstrar que reflexão e crítica precisam separar-se do ensino da língua, mas que para ele, elas devem estar em todos os componentes curriculares do curso.

Considero que a mudança de nome da disciplina que excluiu a denominação “aprendizagem crítico-reflexiva”, poderia influenciar o direcionamento do ensino apenas para questões em torno da aprendizagem da Língua Francesa. Contudo, não seria um empecilho para os formadores que desejassem elaborar um Projeto de Ensino que tivesse uma fundamentação complexo-transdisciplinar e que, igualmente, trabalhasse a formação para a docência.

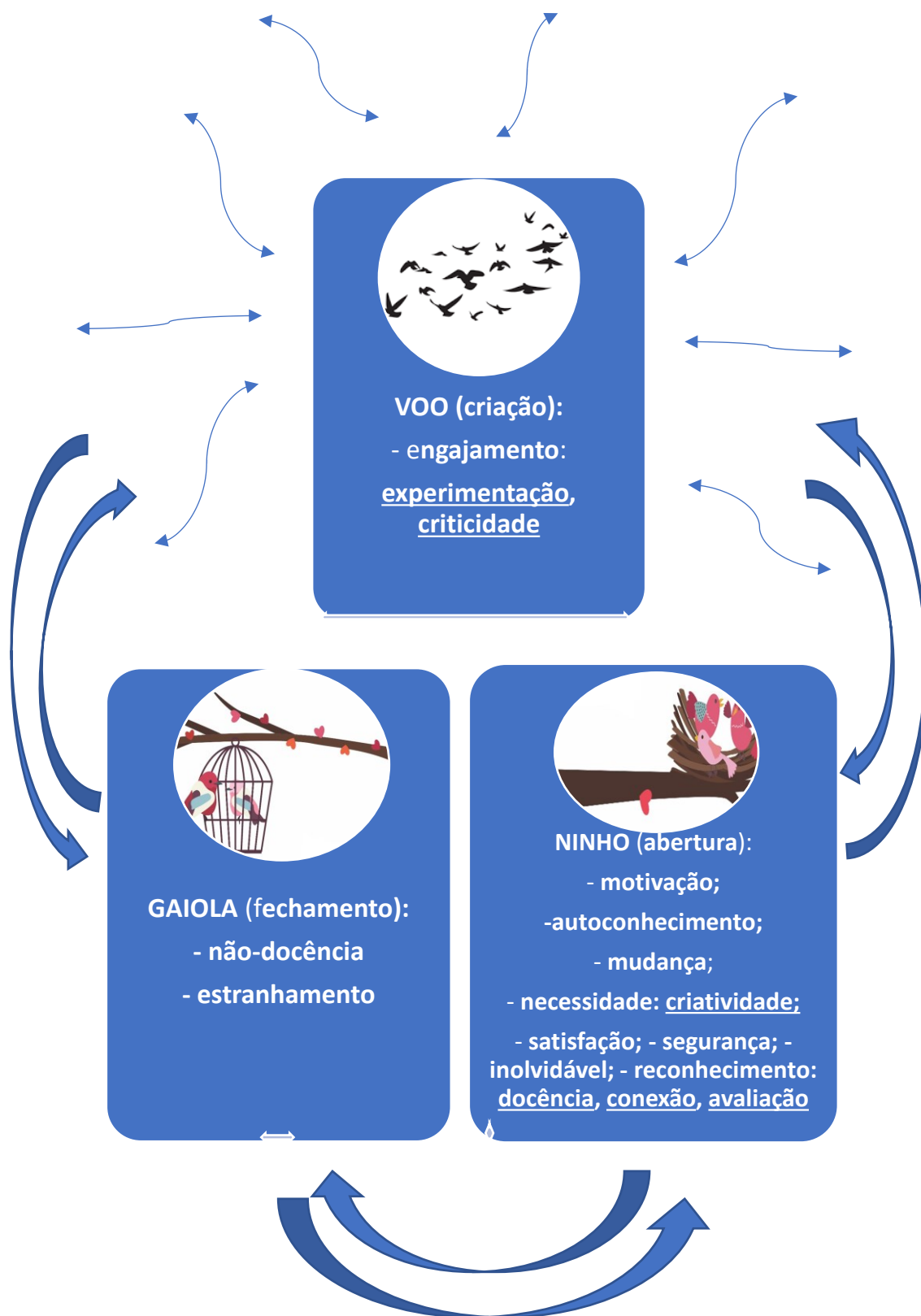
As falas dos estudantes, que ilustram o subtema **criticidade**, trouxeram sinais de que eles percebiam que o viver, da forma que contemporaneamente ele manifesta-se, considerando os avanços científicos, sociais e tecnológicos, demanda do ser humano habilidades que a separatividade, o reducionismo e fragmentação do conhecimento geralmente não permitem desenvolver. O viver, no século XXI, solicita conhecimentos e valores ecologizados que revelem a interdependência relacional entre os seres e as coisas. Saberes que sustentem a vida e as necessidade do viver em suas diversas facetas.

Em relação ao tema **engajamento**, por mais que a análise hermenêutico-fenomenológica dos textos da conversa focalizassem como os estudantes receberam Projeto de Ensino, os excertos aqui compartilhados para elucidá-lo dizem igualmente sobre as suas criações, os seus voos, as suas pontes, as suas reflexões que agora exibiam novas perspectivas. Eles haviam vivenciado experiências outras que os faziam volver ao projeto que se quis *ninho*

com outros olhos e com muita vontade de falar sobre ele. Afinal, o fato de aceitarem o meu convite para a conversa, mesmo tendo se passado mais de um ano depois do término da disciplina, indicou que eles tinham muito a me falar.

A fim de ter uma visão do todo e das partes do conjunto dos temas e dos subtemas que representam a minha interpretação dos textos que registraram as vivências e as recordações do fenômeno *docência que se quis complexa e transdisciplinar em um curso de formação de professores de línguas*, faço a seguinte representação gráfica em que estão todos os sentidos advindos do trabalho interpretativo:

Imagem 7: Resumo dos temas e subtemas oriundos da análise dos três Diários crítico-reflexivos e da Conversa Hermenêutica.



Fonte: elaboração da pesquisadora.

A minha interpretação, a partir do meu *nível de percepção*, dos textos dos estudantes sobre a experiência vivida na disciplina LFACR, visualiza três realidades diferentes, mas intrinsecamente conectadas. Duas realidades que coexistiram dialogicamente durante a vivência do fenômeno, a do *ninho* e da *gaiola*, e uma realidade que foi criada pelos estudantes depois da vivência do fenômeno, a do *voo*.

A realidade do *ninho*, caracterizou-se pelos temas e subtemas **motivação**, **autoconhecimento**, **mudança**, **necessidade**, **criatividade**, **satisfação**, **segurança**, **inolvidável**, **reconhecimento**, **docência**, **conexão** e **avaliação**. A realidade da *gaiola* se caracterizou pelos temas **não-docência** e **estranhamento**. E a realidade do *voo*, criada pelos estudantes após a vivência do fenômeno, se caracterizou pelos temas e subtemas **engajamento**, **experimentação** e **criticidade**.

Depreendo que os temas ligados à realidade *ninho* trazem indícios de que a experiência de uma proposta formativa que se quis complexa e transdisciplinar não foi para os estudantes sinônimo de sofrimento ou de desagrado. Pelo contrário, houve a expressão da **motivação**, da **satisfação**, da **segurança** e, igualmente, o **reconhecimento** e a valorização pela experimentação de algo que, à primeira vista lhes gerou **estranhamento**, já que que muitos dos seus elementos eram-lhes novidade ou não lhes parecia ter sentido, como pensar a docência desde o primeiro período do curso.

Os temas e subtemas ligados à realidade do *voo*, o **engajamento**, a **vivência** e a **criticidade**, indicam a minha percepção sob as suas experiências e posicionamentos críticos criados e expressos após a vivência do fenômeno. Como demonstrado nas análises interpretativas, essas criações se ligam, de certa forma, ao fenômeno investigado, pois ao falarem sobre suas vivências e expressarem seus posicionamentos críticos, os estudantes traziam elementos que remetiam a ele. Apesar disso, é inegável que a realidade de seus *voos* também está intrinsecamente tecida com outras realidades por eles vivenciadas em outras disciplinas do curso, bem como que decorrentes de suas experiências de vida em outros contextos de formação cuja interconexão está representada, no gráfico (Imagem 7), pelas setas originadas de realidades não visualizadas por meio da leitura e interpretação de seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS MEMÓRIAS DA *GAIOLA* E A EXPERIÊNCIA DO *NINHO* IMPULSIONAM NOVOS *VOOS*

Liberdade é ter consciência do determinismo.
Spinoza

Ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão.
Paulo Freire

Na árvore da vida, o amor é a seiva.
Saturnino de la Torre

Quem eu sou neste momento final de investigação? Continuo *pássaro* engaiolado? Ou continuo *pássaro* na porta da *gaiola* aberta?

Ao refletir sobre quem sou eu neste momento de finalização da pesquisa, sobre como se desenvolveu a minha identidade docente em sua multidimensionalidade, acredito que posso dizer que, hoje, além de me considerar como *pássaro*, tenho a clareza de que não necessito ficar presa em *gaiolas* e nem em suas portas com dificuldade de voar. Visito *gaiolas*, *ninhos* e *árvores* e tenho a necessidade de abrir *gaiolas*, sobretudo, *internas* para que eu saiba olhar para o meu ser *biopsicossocioespíritual* com lentes mais efetivas e afetivas de modo a saber igualmente olhar para o outro e para a realidade em suas multidimensionalidades. Sou *pássaro* que anseia por *voos* e *criações*, mas que ainda carrega tendências para fragmentar e unidimensionalizar, as quais foram herdadas de suas vivências em *gaiolas*.

Antes de apresentar os caminhos pelos quais desejo voar, retomarei o que foi feito neste extenso trabalho investigativo a fim de apresentar conclusões mais sistêmicas, pois o retomo com um viés que integra a parte e o todo desta investigação.

A motivação, bem como a pergunta de pesquisa, que guiou todo esse percurso, estiveram alicerçadas na vontade de transformar as minhas próprias práticas de ensino que gostaria fossem embasadas pela perspectiva que mais respondia aos meus anseios profissionais, tendo em vista toda a minha experiência de estudante, de pesquisadora e de professora. Ansiava que minhas práticas docentes refletissem a complexidade e transdisciplinaridade, mas para isso foi preciso me aprofundar em estudos e me arriscar em uma experiência.

Mesmo tendo-me aprofundado teoricamente por meio de leituras e de discussões em grupo, incertezas e inseguranças ainda rondavam-me, estava claro que não seria fácil transformar o que ainda constituía e constitui os meus hábitos de aprendizagem, de investigação e de docência: a fragmentação e a unidimensionalização do ser e da realidade. Foi preciso

reformular paulatinamente o pensamento e, concomitantemente, ir reformando as minhas práticas. E, apesar de toda incerteza e insegurança, escolhi tentar. Acabei por me reconhecer com *pássaro* que, desejoso pelo *voo*, mergulhou profundamente em exercício de transdisciplinaridade, em uma experiência com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Assim sendo, a experiência vivenciada no contexto do Projeto de Ensino *Aprender a Aprender* se deu, como pode ser visto no capítulo em que a descrevo, em um constante movimento dialógico entre o *ninho* e a *gaiola*. Apesar dos momentos em que o *ninho* se transformava em *gaiola*, tinha como objetivo trabalhar o *Aprender a Aprender* contemplando aprendizagens diversas que, por intermédio da aprendizagem da Língua Francesa, possibilitassem, igualmente, o desenvolvimento complexo-transdisciplinar do:

- aprender a conhecer: aprender como se aprende; como as disciplinas são concebidas e organizadas nas diversas áreas; sobre as diferentes maneiras de tratar o conhecimento: do disciplinar ao transdisciplinar.
- aprender a fazer: religar os conhecimentos e sujeitos; aprender e experienciar diversas maneiras de aprender línguas; aprender diversas maneiras de ensinar línguas; aprender e experienciar diversas possibilidades de avaliar a aprendizagem de línguas;
- aprender a ser: conectar objetos do conhecimento com sujeitos e vidas, compreendendo e reconhecendo a multidimensionalidade da realidade e do ser humano;
- aprender a conviver: conviver com diferentes sujeitos em sua multidimensionalidade e em/com diferentes espaços, e, conseqüentemente, criar/construir em conjunto saberes pertinentes que promovam a solidariedade e responsabilidade social e ecológica.

Todas essas aprendizagens foram alvo do projeto. Elas permitem que o sujeito perceba que não mais cabe memorizar conhecimentos fragmentados que desconectam, por conseguinte, o sujeito de sua necessária interconexão com os outros e com o mundo. Elas fomentam saberes éticos que se opõem à separatividade, ao reducionismo e à competitividade, estimulando o sujeito a se responsabilizar por meio da ampliação de sua visão que lhe ensinará o entendimento de que é responsável pelo que faz, pois que há uma interdependência ecológica entre seres e coisas.

Depreendo que este exercício de *voo* e de criação de um *ninho* representou um caminho de busca, a minha busca por entender como ser uma professora complexa e transdisciplinar. Ao percorrer por este caminho, mobilizei recursos diversos de modo que eles pudessem sustentar as minhas criações e *voos*. Busquei tecer transdisciplinarmente – já que me inseri multidimensionalmente nesta busca – saberes múltiplos, tendo sempre em mente, não apenas a contemplação de meus anseios e de minha subjetividade em sua multidimensionalidade, mas

igualmente as necessidades e anseios dos outros sujeitos que experimentariam comigo o meu voo, a minha busca.

Por isso, o projeto que se quis *ninho* – Projeto *Aprender a Aprender* – estava sedimentado em um espaço maior, em uma *árvore* de conhecimento, da qual eu recolhi diversos galhos que davam forma àquele *ninho*. O mais difícil foi ter o cuidado necessário para não transformar o *ninho* em *gaiola*. Para tanto, foi preciso agir de maneira que o *ninho* fosse, ao mesmo tempo, confortável e agradável, mas também lugar no qual os *pássaros* pudessem se nutrir *auto-heteroecoformativamente*, sentir-se livres e motivados a interagir de maneira a se fortalecerem para alçar voos e tecerem outros *ninhos*.

As interpretações hermenêutico-fenomenológicas dos textos dos Diários crítico-reflexivos e das Conversas Hermenêuticas propiciaram um horizonte mais vasto dessa experiência. Eles puderam revelar sentidos que indicaram como cada um dos oitos estudantes vivenciaram e compreenderam o fenômeno.

Os textos dos Diários crítico-reflexivos colocaram-se como um registro do processo de vivência do fenômeno, pois foram escritos no transcorrer da experiência. Suas análises interpretativas resultaram nos temas e subtemas **motivação**, **não-docência**, **autoconhecimento**, **mudança**, **necessidade**, **criatividade**, **satisfação** e **segurança**. Ao nos remetermos à significação desses temas, que representaram uma das possíveis interpretações da natureza do fenômeno investigado, percebe-se que os estudantes estiveram abertos para receber a proposta do projeto *Aprender a Aprender*. Em especial, os temas **motivação**, **satisfação** e **segurança** deram sinais dessa receptividade, o que talvez pôde-lhes ter feito **mudar** de ideia com relação à **não-docência**.

Os textos das Conversas Hermenêuticas foram igualmente relevantes para compreensão da natureza do fenômeno. Por intermédio deles, foi possível ter mais um prisma de como os estudantes receberam e viveram a experiência. Os temas e subtemas revelados mediante a análise interpretativa: **inolvidável**, **reconhecimento**, **docência**, **conexão**, **avaliação**, **estranhamento**, **engajamento**, **experimentação** e **criticidade** indicaram mais uma faceta do fenômeno a partir da perspectiva dos estudantes. Os temas, **inolvidável** e **reconhecimento**, também deram indícios de que a proposta foi bem aceita por eles. Além disso, o tema **engajamento** demonstrou o quanto eles estavam motivados em voar, experimentar a docência e experiências outras no curso, de maneira a aproveitar ao máximo as oportunidades de formação. O que não esteve muito claro nos textos dos diários, já que o tema **não-docência** foi colocado em evidência.

Reitero que todos esses temas e subtemas representam uma das variadas possibilidades de interpretação. Ademais, caso tivesse acesso aos textos de outros estudantes, temas completamente diferentes poderiam ter emergido de maneira a revelar outras interpretações do fenômeno, porquanto haveria a perspectiva de outros participantes da experiência. Vale lembrar, igualmente, que devido às limitações advindas do constrangimento em se expressar, outras opiniões e relatos possivelmente não foram apresentados pelos estudantes. O que, conseqüentemente, também resultaria em diferentes interpretações do fenômeno.

Como foi discutido no fim do capítulo terceiro deste texto, caso tivesse a oportunidade de repetir a experiência, eu buscaria recursos por meio dos quais os estudantes pudessem sugerir o que desejariam aprender no contexto do projeto. A minha preocupação para o bom desenrolar da pesquisa, acabou por direcionar, principalmente, os conteúdos linguístico-culturais e as temáticas para crítica e reflexão a serem trabalhados. Houve, contudo, momentos em que lhes pedi sugestões de músicas e de filmes e solicitei avaliações e sugestões em torno de minhas práticas de ensino, porém essas participações sugestivas poderiam ter sido em maior quantidade. Assim sendo, os estudantes teriam um papel participativo mais bem contemplado, inseririam-se e se responsabilizariam-se mais *auto-heteroecoformativamente* pelo desenrolar do projeto.

Mesmo reconhecendo que esses momentos de participação dos estudantes poderiam ter sido em maior quantidade, acredito que o projeto que se quis *ninho* foi tecido de maneira a acolhê-los atendendo as suas necessidades de formação. Eles, quando dentro do espaço projeto *Aprender a Aprender*, vinham até um *ninho*, que ao ser tecido, reuniu diversos galhos que representavam variadas áreas do conhecimento. Domínios do saber que são enxergados como disciplinas, mas quando imersos em um cenário transdisciplinar, deixam o seu caráter binário, *in vitro*, para serem percebidas como *in vivo*, pois que originalmente são do mundo natureza e não do mundo coisas (NICOLESCU, 2013). O mundo é o *ninho* do homem, já dizia Bachelard ao discorrer sobre o ninho em sua poética do espaço: “O mundo é um ninho; um grande poder guarda os seres do mundo nesse ninho [...]” (BACHELARD, 2000, p. 265).

O projeto que se quis *ninho* se manifestou como uma possibilidade de criação, entre as infinitas possibilidades de criação de um *ninho*. A partir dele, eu tecia e criava na segurança de tê-lo em uma *árvore* que o acolhia. Assim sendo, a intenção foi a de, a partir daquele *ninho*, situado em uma *árvore*, possibilitar a visão de outras possibilidades de *voos* e de criações.

Nesse sentido, depreendo que as disciplinas são manifestações da criatividade humana, no entanto, quando o seu fim é o de engaiolamento, já não corrobora para a manifestação da liberdade humana, pois que se torna impossível voar a fim de conhecer outras *árvores*, outros

pássaros e desvendar os mistérios da natureza viva. Nas *gaiolas*, os pássaros se alimentam apenas do que lhes é oferecido, vivem seguros, mas impossibilitados de desenvolver seu potencial criativo e *autoformativo*.

Com base nisso, ao se pensar sobre o ensino dos componentes curriculares, não há problema em se ensinar uma disciplina, o problema está no “como” ela é ensinada e avaliada. A inter, multi- e disciplinaridade foram, têm sido e ainda serão fundamentais para a compreensão do mundo e de seus fenômenos, mas permanecer apenas nesses modos de produzir conhecimento, já não mais contempla alguns saberes que atualmente têm sido fundamentais para a manutenção da sobrevivência e do bem-estar humano.

No que tange ao ensino de línguas na formação de professores, o ensino de gramática e de fonética, por exemplo, não pode ser excluído das aulas de línguas. É fundamental a compreensão de como se organizam as palavras em uma frase e como são representados os sons das palavras. Contudo, sob a perspectiva transdisciplinar, essas disciplinas devem ser ensinadas com a inclusão do sujeito de maneira que, estando ele incluído, não haveria sentido em apenas aprender regras sem contexto, sem relação com a vida real, apenas com a finalidade de memorizar para responder exercícios avaliativos.

Uma maneira de ensinar as disciplinas de gramática e de fonética transdisciplinarmente seria buscar as perguntas que foram feitas para que essas ciências surgissem, atendendo a quais necessidades humanas, e, partindo do contexto de aprendizagem dos estudantes/ professores em formação, indicar-lhes quais de suas próprias perguntas poderiam, por meio dessas disciplinas, ser respondidas durante seus percursos de ensino e de aprendizagem.

Ao compreender como essas disciplinas nasceram, a partir de quais questionamentos e necessidades humanas, poderia ser mais fácil conectá-las com tantas outras disciplinas, já que elas não serão vistas como *gaiolas* fechadas das quais não se pode sair para interagir com outros *pássaros* e conhecer outras disciplinas. Elas poderão ser vistas como criações humanas que tiveram uma origem humana e por mais que as teorias queiram excluir o humano, isso nunca foi possível. As lentes da ciência clássica, ainda predominantes, provocaram e ainda promovem a ilusão de que a sua presença traria graves possibilidades de erro e de contradições, contudo, não o levar em conta, poderá gerar conclusões reducionistas (MORIN, 1987).

Com relação ao exercício de tecitura transdisciplinar feito no projeto *Aprender a Aprender*, houve indícios de que aspecto crítico e reflexivo evidenciado na ementa da disciplina LFACR colaborou para que fossem apresentados conhecimentos que estavam para além do ensino de Língua Francesa, como os que envolvem a formação docente. Se, já no primeiro período, o estudante compreende que está em um curso de formação de professores de línguas

e não em um curso de línguas, por exemplo, haverá um processo de maior clareza para os que ainda estão em dúvida se desejam ser professores, pois compreenderão que esse é o objetivo do curso e poderão, já no início, decidir por continuar com a formação ou partir para outra carreira profissional.

De certa maneira, a **mudança** de ideia dos estudantes, percebida nos Diários crítico-reflexivos, em relação à docência, e o **engajamento** representado pelas vivências relatadas na Conversa Hermenêutica, indicaram que, ter a ciência, desde o início, de que se está em um curso de formação de professores, poderá influenciar em suas escolhas formativas durante suas trajetórias na Licenciatura. De tal modo que o estudante poderá ser motivado a direcionar as suas energias e escolhas, tendo em mente a responsabilidade de se formar um bom professor e, por conseguinte, a preocupação de bem aprender o idioma que irá lecionar.

Considero que o domínio do idioma do qual os professores em formação serão docentes deve ser uma preocupação nos Cursos de Letras. Assim sendo, não se pode fechar os olhos para o necessário aperfeiçoamento linguístico dos estudantes que chegam aos Cursos de Letras. Eles se formarão professores de línguas, portanto, devem conhecer bem o que vão ensinar. E, no que concerne ao contexto desta investigação, os estudantes, geralmente, chegam ao curso sem ter o domínio da Língua Francesa. O que justifica a preocupação em torno da aprendizagem do idioma.

Destarte, o Curso de Letras Licenciatura não deveria ser concebido e visto apenas como um curso de línguas ou de literatura, por exemplo, pois uma de suas principais funções, que é a de formar professores, precisa ser também priorizada. O que pode ser feito por meio de um trabalho transdisciplinar, de modo que a formação docente atravessasse todas as disciplinas que serão trabalhadas sem a fragmentação entre conteúdo e metodologia de ensino do conteúdo. Isso posto, poderá materializar-se a unidade do processo formativo sugerida, igualmente, por Libâneo (2012) e Gatti *et al.* (2019), pois poderão ser abarcadas as necessidades do sujeito professor em formação.

Almejei colocar em prática uma unidade do processo formativo no Curso de Letras Licenciatura por meio do projeto *Aprender a Aprender* que, mediante a análise descritiva e interpretativa apresentou seus limites e alcances, mas indicou que o trabalho sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar pode permitir a efetivação dessa unidade integrativa entre disciplinas. Formar professores sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar possibilita, outrossim, o encontro entre sujeitos que, ao se encontrarem, se conhecem, se ouvem e se encorajam para irem ao encontro de seus desejos, necessidades e potencialidades.

Ao trabalhar por essa perspectiva que busca a inserção do sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem, e a conexão entre as disciplinas, o professor será motivado a compreender que é preciso conhecer a fundo as disciplinas que ensina, mas que isso não é o suficiente. Terá a oportunidade de perceber que é importante contextualizar e ecologizar os conhecimentos, de modo que ele, primeiro, tenha a compreensão de que, o que importa, não é a cabeça bem-cheia, mas a cabeça bem-feita (MORIN, 2005a). Entenderá a importância de aprender sobre as ciências, entretanto, com consciência, isto é, com a clareza de que elas estão a serviço de necessidades humanas, e não os humanos a serviço das ciências.

Há, contudo, um grande empecilho para essa mudança de perspectiva na docência: a inclusão do próprio sujeito professor que, muitas vezes, ao tentar incluir a subjetividade de seus alunos não tem a sua própria subjetividade acolhida no espaço escolar. No contexto brasileiro, por exemplo, geralmente não há condições básicas para que o trabalho seja exercido, não há remuneração adequada, não há uma rede de apoio com a sensibilidade necessária para cuidar da subjetividade do educador, de suas necessidades físicas e emocionais. Isso porque os educadores, em geral, estão doentes física e psicologicamente.

Não será possível incluir o sujeito aluno e o sujeito professor em salas lotadas de estudantes, cada um com suas particularidades e necessidades. Não será possível incluir o sujeito quando o professor não tem ao menos tempo para planejar suas aulas, pois tem os três turnos preenchidos de aulas para poder receber um salário que lhe supra as demandas pessoais e familiares. Não será possível incluir os sujeitos professores em espaços em que eles quase não se veem e, conseqüentemente, não conversam, a fim de estabelecerem pontes efetivas e afetivas de diálogo entre sujeitos e entre disciplinas.

O professor carece, acima de tudo, de valorização, mas para que ela aconteça, ele ainda se vê na obrigação de mostrar para a sociedade o que ela tem feito de suas escolas, de seus educadores, de demonstrar que não mais faz sentido uma escola com salas lotadas de sujeitos cujas necessidades de aprendizagem dificilmente são atendidas.

No que tange ao trabalho desenvolvido no projeto *Aprender a Aprender*, ele foi facilitado, pois tinha acesso a variados recursos tecnológicos e uma sala que tinha 23 estudantes. Caso tivesse mais alunos, o desenvolvimento de uma avaliação formativa, por exemplo, seria dificultado. O mesmo aconteceria se não tivesse uma sala com computador, internet e outros recursos tecnológicos que permitiram a realização de atividades variadas. Contudo, nem sempre essa é a realidade da maioria dos professores das escolas públicas de Ensino Básico.

Tais constatações da realidade docente me motivam a retomar a pergunta de Marx “*Quem educará os educadores?*” que Morin (2013; 2015) repete com frequência em suas obras,

reformulando-a: “*Quem amar e educará os educadores?*”. A Educação está na raiz das reformas para a efetivação de uma cidadania planetária (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) em que haverá uma corresponsabilização pela completa garantia dos direitos e deveres humanos. E para que uma reforma na Educação aconteça, é urgente que a formação de professores seja tratada com cuidado e amorosidade, de modo que todas as suas necessidades sejam atendidas, tendo em vista, igualmente, as necessidades dos indivíduos (auto) de seu contexto de trabalho (hetero e eco).

Portanto, creio que é preciso reformar o pensamento para que a formação de professores e para que a Educação em geral sejam conduzidas com lentes que possam religar e contemplar aspectos em torno do ensino e da aprendizagem sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. Desse modo, ensino, avaliação, criatividade, tecnologias, entre as várias outras áreas ou dimensões formativas que se configuram como disciplinas nos cursos de Letras, precisam ser trabalhadas de maneira vivencial. Isso significa que elas se conectarão para responder às necessidades do ensino, da aprendizagem e da formação docente. Necessidades que serão descobertas e construídas a partir da reflexão e da experimentação que devem ser constantes, pois que trarão as experiências de vida para a sala de aula.

 também imprescindível a criação de espaços em que os professores em formação possam desenvolver a criatividade, a agentividade e autoria em suas ações de aprendizagem e de ensino. O que me leva, igualmente, a pensar na importância de espaços, nos cursos de Letras, em que estudantes, já que se formam professores de línguas e de Literatura, possam criar, expressar-se, desenvolver, por exemplo, a escrita literária, para além do estudo de autores, suas obras e correntes literárias. Espaços que poderiam ser concebidos como laborrios de escrita criativa, como também laborrios de docência criativa, em que os estudantes teriam total liberdade de pensar maneiras outras de fazer a arte literária, bem como de fazer a arte da docência.

A vivência no projeto *Aprender a Aprender* me propiciou, igualmente, a compreensão de que aprender transdisciplinarmente é a materialização de pontes, que, como poetizado por Nvoa ao falar sobre a aprendizagem, “[...] permitem a cada um alargar as suas margens de liberdade [...]” (NVOA, 2014, p. 8), criando novas percepções e realidades, acessando espaços outros. Caso contrário, haverá um engaiolamento de conteúdos que serão memorizados com a finalidade única de responder a testes em que há apenas verdades pré-estabelecidas, nunca questionadas e, dificilmente, alargadas.

Essa materialização de pontes pode estabelecer-se de várias maneiras. Serão transdisciplinares apenas se o sujeito for considerado em sua relação com seu objeto de

conhecimento. Faz pontes, por exemplo, tudo o que permitir o diálogo, o lugar de fala, a escuta sensível, tais como os instrumentos para uma avaliação formativa, instrumentos para a expressão e apreciação artísticas e aqueles que permitam a expressão e promoção da criatividade.

Por intermédio dessas pontes, há a leitura de si mesmo (nível de percepção), a leitura do mundo (níveis de realidade) e dos outros indivíduos (níveis de percepção). Elas são propiciadoras do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser, do aprender a conviver e, por conseguinte, do desenvolvimento linguístico expressivo, interpretativo e criativo. Elas fazem com que a Educação deixe de ser apenas sonora e reprodutiva (FREIRE, 2003), para ser transformadora e fomentadora de buscas constantes por um saber que seja ecologizado, pois conectado com a vida.

De acordo com Moraes (2019, p. 144), “[...] além das disciplinas, dos objetos do conhecimento, dos níveis de realidade que se apresentam, está o sujeito, o ser humano inserido em uma realidade complexa a ser conhecida”. Assim considerando, creio que a minha busca por uma docência complexo-transdisciplinar se pautou pelo alcance deste lugar, desse terceiro espaço em que o sujeito estivesse incluído e liberto para ir em busca de terceiras possibilidades de criação e de percepção.

Trata-se de uma busca que será constante, pois a partir desta investigação já visualizo novos horizontes de voo. Mas, afinal, *quais serão os próximos voos?* A experiência demonstrou os limites e resultados de minha práxis, contudo, sua análise e descrição hermenêutico-fenomenológica complexa, forneceu, igualmente, caminhos para alçar outros voos, pois tendo a segurança de conhecer meu ponto de partida, já posso delinear outras práxis possíveis de serem realizadas.

A direção dos meus próximos voos será aquela que vai rumo à ampliação de minha consciência que permitirá o desenvolvimento de uma cosmovisão de minha multidimensionalidade em seus aspectos biopsicosocioespiritual. Pretendo ampliar meus níveis de consciência individual, social e planetária de modo a aperfeiçoar a minha percepção transpessoal, o que poderá ser feito por meio de outros estudos em torno da interrelação entre as dimensões do agir, do pensar e do sentir.

Pretendo, outrossim, fazer pesquisas em torno da corporeidade humana, do imaginário, da afetividade, da criatividade e do processo criativo e suas relações com o ensino e a aprendizagem, por meio de incursão transdisciplinar em estudos artísticos, biológicos e psicológicos. Esse desejo se justifica, porque esta investigação indicou, como defendido por Moraes (2007), que uma das pontes mais importantes a ser construída e, portanto, trabalhada

nos ambientes de ensino e de aprendizagem, é aquela que conecta o sujeito consigo mesmo, com suas emoções e sentimentos, com sua intuição e vontade criadora. Isso porque, ao conhecer a inteireza do ser que é, mas que quase sempre está desconectada e fragmentada, o sujeito estudante/professor liberará sua energia criativa de modo a se autotransformar e se tornar pleno, um ser inteiro.

Isso inclui, igualmente, o meu interesse em me aprofundar em questões neurocognitivas, como nas contribuições da Psicolinguística, nas quais visualizo aportes para que se compreenda, por exemplo, como se processam, no cérebro, a aprendizagem da leitura, da interpretação e das línguas estrangeiras.

Por intermédio desses saberes, acredito que terceiras possibilidades irão despontar, e as minhas tendências fragmentadoras paulatinamente não mais farão sentido, já que haverá um estado de contemplação do diferente, de alegria em compartilhar, em ensinar, em aprender, em viver. O fazer será pleno, não fragmentado, pois abarcará o ser que pensa, mas que também sente, que imagina e que intui.

Por fim, reitero que esta pesquisa permitiu-me experimentar uma ação com vistas a uma docência complexo e transdisciplinar e possibilitou-me que eu alargasse a compreensão do que seja esse tipo de docência, do que é ser complexo e transdisciplinar e, conseqüentemente, do que é viver, ensinar e aprender sob a ótica desse paradigma. Compreensão essa que estará sempre em construção, já que, desde o momento em que comecei a estudar sobre essas vertentes teórico-metodológicas, muito foi aprendido e ressignificado, tanto no que concerne à compreensão dessas abordagens, como também no que se refere à compreensão de como materializá-las em minhas atitudes como docente, pesquisadora, estudante e cidadã planetária.

Colocar lentes complexas e transdisciplinares exige um trabalho constante de reformas intrassubjetivas e uma práxis que nos *auto-heteroecotransforma* com vistas a não mais aceitar atitudes em que o sujeito não é contemplado em sua multidimensionalidade, é esquecido ou transformado em objeto. Reformas que nos fazem olhar para nós mesmos de modo a nos autoconhecer, conhecer a nossa integralidade para, igualmente, poder contemplá-la no outro.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na Educação superior na perspectiva de estudantes e professores. In: Solange Múglia Wechsler; Tatiana de Cássia Nakano. (Org.). **Criatividade na Educação Superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Editora Vetor, 2011.

ALENCAR, E. M. L. S. **Projetar o ensino para o futuro: a criatividade na Educação**. 2013. (13m12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7WOsSeclXac&t=6s>. Acesso em: 20 abr 2015.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRAGA, N.; MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador**. Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S.; FORMIGA SOBRINHO, A. B. **A gestão da criatividade**. Cultivando a criatividade nas organizações. Curitiba: Prismas, 2017.

ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A.; MORIN, E. **Educação e complexidade**. Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ALMEIDA, L. N. **A formação de professores de línguas para o avaliar à luz da complexidade e da transdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALMEIDA, L. N. Problematizando a formação de professores para a avaliação da aprendizagem pela lente da complexidade. In: Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, 2016, Fortaleza. **Anais**, 2016.

ALMEIDA, L. N. Aprender a aprender por meio de gêneros textuais: uma perspectiva complexo-transdisciplinar no ensino de língua portuguesa. **Anais VIII SIELP**, v. 1, p. 21, 2019.

ALVARELI, L. V. G. **Auto-heteroecoformação tecnológica experienciada por um professor atuante na plataforma Moodle sob a perspectiva da complexidade**. 2012. f. 241. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Editora Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. **Etnografia da prática escolar**. 15.ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

ARAÚJO, M. V. Os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade como contribuição para a reflexão sobre a relação teoria e prática no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: II SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia - MG. **Anais do SIELP**. Uberlândia - MG: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012. v. 2.

ARAÚJO, M. V. **O ensino-aprendizagem de produção textual no ensino a distância em uma perspectiva complexa e transdisciplinar**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Revista Em Aberto**, ano 14, n. 61, jan/mar, 1994.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BATISTA, LUÍS OTÁVIO. (2012). **Tecendo Teias complexas em um curso online para futuros professores de Inglês**. Tese de doutorado. LAEL, PUC-SP.

BENDER, W. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Rev. técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 337-356, 2011.

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**. 2018. f. 173. 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, São Paulo.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil, In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Mercado das Letras, p.115-126, 2007.

CUNHA, M. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 59-77, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008. p. 45-65.

FELICE, M. I. V. A avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). As bordas da linguagem. **Anais do XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/II Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, MG : EDUFU - Universidade Federal de Uberlândia, 2011a, v. 1, p. 233-257.

FELICE, M. I. V. Saber discente: estratégias de avaliação e formas de produção na sala de aula presencial. **Anais do I Fórum Internacional sobre Prática Docente Universitária**. Uberlândia, MG: divisão de formação docente da Pró-Reitoria de graduação da Universidade federal de Uberlândia, 2011b. p. 582-594.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013. <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i1.1239>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, M. M. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos**. Palestra de abertura da primeira reunião do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica. LAEL – PUCSP, 2007.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, Educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 13-28, 2009.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In M. M. Freire (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GP e AHFC, Grupo de Pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica, 2010.

FREIRE, M. M. Complex Educational Design: a course design model based on the complexity theory. In: ICICTE - International Conference on Information Communication Technologies in Education, 2012, Rhodes - Greece. ICICTE 2012 - **Proceedings**. Rhodes, Greece: University of the Aegean, 2012a. v. 1. p. 35-48.

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

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2013. p. 59-78.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

GADAMER, H. G. **Truth and method**. Londres: Continuum, 1975.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2019.

GODOI, E. **Condições para emergência de complexidade em curso Letras/Inglês a distância: do projeto pedagógico ao design instrucional**. Tese (Doutorado em Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho, 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

HERBERTZ, D. H. **Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

HUSSERL, E. **The idea of phenomenology**. Martinus Nijhoff, 1970.

GALEFFI, D. A **Recriação do educar epistemologia do educar transdisciplinar**. Bahia, Salvador: Inédito, 2009.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: KUMARAVADIVELU, B. The Post-Method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**, vol. 28, n° 1, p. 27-48, 1994. <https://doi.org/10.2307/3587197>

KLEIMAN, A. B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

LIBÂNIO, J. C. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED/Editora PUC-Goiás, 2012, p. 37-58.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCELO, C. G. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 29 jun. 2019.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 65-74.

MATURAMA, H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MATURAMA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 9.ed. São Paulo: Editora Palas Athena, 2011.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

MELO, A. M. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador.** 2017. f. 143. 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, São Paulo.

MILLER, I. K. Formação inicial e continuada de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, v. 1, p. 99-121.

MIQUEL, C. **Communication progressive du français** – niveau débutant. França: Editora CLE International, 2004

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos.** São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAES, D. A. F. **A prova formativa na Educação Superior: Possibilidade de regulação e autorregulação.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 272-294, 2014. <https://doi.org/10.18222/eaee255820142846>

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 13.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 07, 2007a, p. 13-38. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4147>

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: Maria Cândida Moraes; Juan Miguel Batalloso. (Org.). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação. **Teoria e prática docente.** Rio de Janeiro: Editora WAK, v. 01, p. 175-206, 2010.

MORAES, M. C.; RIBEIRO, O. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções.** Brasília: Editora Unesco/ Líber Livro, 2014.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B.(colab.) **Transdisciplinaridade, criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas: Editora Papyrus, 2015.

MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.). **O pensar complexo na educação: Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 2014.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a Educação.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2018.

MORAES, M. C. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; DE CASTRO, G. (Org.).

Transdisciplinaridade e Educação do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 135-163.

MORAN, J. M.; Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Lilian Bacich, José Moran. (Org.). **Metodologias ativas para uma Educação inovadora.** Porto Alegre: Editora Penso, 2018, p. 11-25.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida.** Lisboa: Editora Publicações Europa-América, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Editora Cortez. Brasília, DF: Editora UNESCO. 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2005c.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'Éducation.** Actes du Sud: Play Bac, 2014.

MORIN, E.; CIURANA; E. R., MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Editora Cortez. Brasília/DF: Editora UNESCO, 2003.

NEA. **Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs"**. Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

NEVES, M. S. **Avaliação e Subjetividade no Ensino de Línguas. Vertentes** (São João Del-Rei), São João del Rei, v. 24, n.1, p. 43-55, 2004.

NEWEN; ZINCK. O jogo das emoções. In: **O desafio das emoções** (Biblioteca Mente e Cérebro, v. 5). São Paulo: Duetto Editorial, 2013.

NICOLESCU, B. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso.** In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade.** São Paulo: Editora Triom, 2002. p. 45-72.

NICOLESCU, B. **The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World.** In: NICOLESCU, B.; ERTAS, A. (Org.). *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science.* The ATTLAS Publishing, 2013. p. 17–28. <https://doi.org/10.22545/2012/00031>

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion, 2001.

NICOLESCU, B. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; DE CASTRO, G. (Org.). **Transdisciplinaridade e Educação do futuro**. Brasília: Editora Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.13-18.

NICOLESCU, B. **Qu'est-ce que la Réalité?** Unité du monde physique, biologique et psychique. Paris : Université Interdisciplinaire de Paris – Colloque: Les nouvelles logiques du vivant, 12 de abril de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8HA8_Im4KhI. Acesso em: ago. 2015.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M.(Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 9-25.

NÓVOA, A. Prefácio. In: PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, p. 67-84, 2013.

PIAGET, J. Criatividade. In VASCONCELLOS, M. S. (org). **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Editora Moderna, 2001. P. 11-20.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo-SP: Editora Parábola, 2013, v. 1, p. 143-163.

REZENDE, P. S. **A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira**. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ciências da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço**. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2013, vol.13, n.3, pp.919-939. Epub Sep 03, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000017>

SCHULTZ, A.; LUCKMANN, T. **The structures of the life-world**. Northwestern University Press, 1973.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Editora Papyrus, 2016. p. 121-146.

SIMONE, S. H. S. **Textos em língua inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de ensino médio em uma escola pública estadual**. 2014. 143 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada e Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ciências da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

SOMMERNAN, A. **Formação e transdisciplinaridade:** uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003.

SOMMERNAN, A. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral:** contribuição para os campos da Educação, da saúde e do meio ambiente. 2012, 853f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, V.V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem:** uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011, 256f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

STRIEDER, R. ; BENVENUTTI, D. B. ; BAVARESCO, P.R. . **Avaliação como oportunidade de aprendizagem:** um olhar transdisciplinar. Campinas SP: Editora Mercado das Letras, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais** – a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TROCMÉ-FABRE, H. **A árvore do saber aprender:** rumo a um referencial cognitivo. São Paulo: Editora Triom, 2004.

VAN MANEN, M. **Researching lived experiences:** human science for an action sensitive pedagogy. The Althouse Press, 1990.

VETROMILLE-CASTRO, R. Desafios da Educação a Distância na formação de professores de línguas. In: **I Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2010, Pelotas. I Congresso Internacional de Educação a Distância. Pelotas, 2010a.

VETROMILLE-CASTRO, R. Interação e a sala de aula de língua estrangeira em contextos digitais: uma perspectiva Complexa. In: **Congresso Internacional Linguagem e Interação II**, 2010, São Leopoldo. Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo, 2010b.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Exemplo de situação de comunicação.

Imagem 4 Situação de conversa o em Língua Francesa.

1

Demander des articles

1 À la boulangerie-pâtisserie

L'employée : Madame ?


La cliente : Bonjour, madame, je voudrais un croissant au beurre, deux pains au chocolat et une brioche au sucre, s'il vous plaît.

L'employée : Oui, madame, et avec ceci ?

La cliente : Je vais prendre aussi une tarte pour six personnes.

L'employée : Qu'est-ce que vous préférez, comme tarte ? Nous avons des tartes aux pommes, aux fraises, au citron...

La cliente : Une belle tarte aux fraises, c'est très bien.



Grammaire

Le masculin, le féminin et le pluriel des noms

- **Nom masculin**
un croissant, un bonbon
un gâteau **au chocolat**
une brioche **au sucre**
- **Nom féminin**
une tarte, une brioche
une glace **  la fraise, à la framboisc...**
- **Nom pluriel**
des fruits, **des** gâteaux
une tarte **aux pommes, aux abricots...**

Vocabulaire

- **du pain**
une baguette, un pain complet,
un pain de mie...
- **des viennoiseries**
un croissant, une brioche,
un pain au chocolat,
un chausson aux pommes...
- **des gâteaux**
un éclair au café, un millefeuille,
un chou à la crème...
- **des tartes...**
... au citron, aux fraises, aux pommes,
aux abricots...
- des bonbons, du chocolat, des glaces

Manières de dire

- Je voudrais...
- Je vais prendre...

Ou, tout simplement :

- Un croissant, s'il vous plaît!

Remarque culturelle. L'utilisation de « madame », « monsieur » est parfaitement normale et polie. Sous forme de question (« monsieur ?/madame ? »), ces mots signifient : « Vous désirez ? ».

1. Demander des articles (1)

ACTIVITÉS

1 Relisez le dialogue ci-contre. Vrai ou faux ?

- | | VRAI | FAUX |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. La cliente achète du pain. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. La cliente voudrait aussi une tarte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. L'employée propose deux sortes de tarte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La cliente choisit la tarte aux pommes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2 Complétez par « un », « une », « des ».

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| 1. _____ baguette | 6. _____ gâteaux |
| 2. _____ glace | 7. _____ tarte |
| 3. _____ bonbons | 8. _____ gâteau |
| 4. _____ pain de campagne | 9. _____ croissant |
| 5. _____ brioche | |

3 Complétez par « au », « à la » ou « aux ».

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. une tarte _____ pommes | 4. une glace _____ vanille |
| 2. un éclair _____ chocolat | 5. un sorbet _____ citron |
| 3. un chou _____ crème | 6. un bonbon _____ menthe |

4 Que pouvez-vous acheter dans une boulangerie-pâtisserie ? Entourez les bonnes réponses.

un croissant, une fleur, des bonbons, une baguette, un chausson aux pommes, des pommes, une tarte aux poires, du lait, une brioche, du papier, un éclair au chocolat, un pain au chocolat

5 Complétez le dialogue suivant.

1. — Monsieur ?
— _____
2. — Oui, monsieur. Voilà deux croissants. Et avec ceci ?
— _____
3. — Nous avons des petites tartes aux pommes, aux framboises, au citron...
— _____
4. — Voilà, monsieur, deux petites tartes au citron.

6 Vous êtes à la boulangerie. Vous demandez une baguette, deux pains au chocolat et un croissant. Imaginez et jouez le dialogue avec la boulangère.

Apêndice B – Expressões para a comunicação em sala de aula.

51 phrases pour communiquer en cours de langue

1. Écoutez et répétez les phrases.
2. Je voudrais poser une question.
3. Qu'est-ce que ça veut dire ?
4. Qu'est-ce que c'est ?
5. Ça se prononce comment ?
6. Je ne comprends pas.
7. Je n'ai pas bien compris.
8. Vous pouvez expliquer encore une fois, s'il vous plaît ?
9. Je ne comprends pas ce qu'il faut faire.
10. Est-ce qu'il y a des devoirs ?
11. Je suis désolé, j'ai oublié mes devoirs à la maison.
12. Est-ce que c'est possible d'apporter mon devoir demain ?
13. Est-ce que je peux aller aux toilettes ?
14. Excusez-moi, je ne me sens pas bien, est-ce que je peux aller à l'infirmerie ?
15. Ça va comme ça ? // Je ne sais pas.
16. J'ai oublié.
17. Je serai absent demain.
18. Je serai absent la semaine prochaine.
19. J'étais absent la semaine dernière.
20. Merci.
21. Épelez.
22. Écrivez.
23. Écoutez.
24. Répétez.
25. Ne regardez pas le livre.
26. Ouvrez votre livre.
27. Fermez le livre.
28. Attendez.
29. Encore une fois.
30. Peut-on utiliser le dictionnaire ?
31. C'est pour quand ?
32. Vous pouvez m'aider ?
33. Venez ici.
34. Venez au tableau.
35. Qui est absent ?
36. Est-ce qu'il y a un volontaire ?
37. Vous avez 10 minutes pour faire le test.
38. C'est fini.
39. Travaillez par groupe de deux personnes.
40. Faites des groupes de trois personnes.
41. Demandez à votre voisin.
42. Bonjour.
43. Au revoir.
44. À demain.
45. À la semaine prochaine.
46. Bonnes vacances.
47. Bonne journée.
48. Bonne soirée.
49. Bon anniversaire.
50. Joyeux Noël.
51. Bonne année.

APÊNDICE C – Ferramentas utilizadas e disponibilizadas no Edmodo e suas finalidades didáticas.

Quadro 2 Ferramentas digitais disponibilizadas no Edmodo pela professora.

Ferramentas digitais utilizadas	Finalidade
<p>- Youtube: www.youtube.com.br</p>	<p>- Utilizado em aula para apresentar e discutir sobre os estereótipos construídos e divulgados no mundo sobre a língua e cultura francesas: https://www.youtube.com/watch?v=qpAt-ayf7yE</p> <p>- Utilizado para exibir a música <i>Je ne regrette rien</i> que foi trabalhada por meio de atividades em sala: Versão com Edith Piaf: https://www.youtube.com/watch?v=4Hqc-NWINJQ Versão com Cássia Eller: https://www.youtube.com/watch?v=nw-F58hKfVw</p> <p>- Utilizado para exibir a música <i>Quelqu'un m'a dit</i> que foi trabalhada por meio de atividades em sala: https://www.youtube.com/watch?v=3gUVf1CKhbs</p> <p>- Utilizado para exibir a música <i>Je vole</i> que foi trabalhada por meio de atividades em sala: https://www.youtube.com/watch?v=McF-ZsJi9Qo https://www.youtube.com/watch?v=VkHaRChO3Ls</p> <p>- Utilizado em sala para trabalhar a temática criatividade. Trata-se de uma entrevista com a pesquisadora da UNB sobre a criatividade na Educação: https://www.youtube.com/watch?v=7WOsSecIXac</p>
<p>- Language guide: http://www.languageguide.org/french/vocabulary/</p>	<p>Site utilizado durante algumas aulas para trabalhar campos lexicais representados com imagens, com a transcrição e com a pronúncia das palavras.</p>
<p>- Piktochart: https://piktochart.com/</p>	<p>Site utilizado em aula para produção de cartazes. Atividade orientada, feita no laboratório de informática do Instituto.</p>
<p>- Symbaloo: https://www.symbaloo.com/mix/francais2</p>	<p>Site disponibilizado no Edmodo. Ele permite a organização e o compartilhamento de sites salvos em botões que podem ser agrupados em temáticas. O compartilhado tem sites para o estudo da língua francesa.</p>

<p>- Cnrtl – <i>Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales</i>: http://www.cnrtl.fr/ - <i>Michaelis</i> On-line : http://michaelis.uol.com.br/</p>	<p><i>Sites</i> disponibilizados no Edmodo. São plataformas com dicionários bilíngue e monolíngue.</p>
<p>- <i>Site</i> da Organisation Internationale de la Francophonie : https://www.francophonie.org/</p>	<p><i>Site</i> apresentado na atividade em que trabalhei com a Francofonia.</p>
<p>- <i>My e-book</i>: http://www.myebook.com/ - <i>Livros digitais</i>: http://www.livrosdigitais.org.br/ - <i>Papyrus</i>: http://papyrus.yourstory.com/ - <i>Playfic</i>: http://playfic.com/ - <i>Epubbud</i>: http://www.epubbud.com/</p>	<p><i>Sites</i> disponibilizados para a produção da primeira atividade avaliativa da expressão oral. Eles permitem criar livros <i>on-line</i> com imagens e textos.</p>
<p>- <i>Idiomas grátis</i>: http://idiomagratias.com.br/10-musicas-francesas-para-aprender-frances/</p>	<p><i>Site</i> disponibilizado no Edmodo, possui sugestões de músicas francesas.</p>
<p>- <i>Google Formulários</i>: https://docs.google.com/forms</p>	<p><i>Site</i> disponibilizado no Edmodo para inscrição em atividade extracurricular promovida por mim e ofertada por um professor, amigo meu. Foi disponibilizado um formulário para inscrição em oficina sobre jogos, ludicidade e ensino.</p>
<p>- <i>Domínio Público</i>: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp</p>	<p><i>Site</i> disponibilizado no Edmodo. Possui sugestões de livros em Francês para download gratuito.</p>
<p>- <i>Google docs</i> (Word e Powerpoint): https://docs.google.com/ - <i>Padlet</i>: https://pt-br.padlet.com/auth/login/</p>	<p><i>Sites</i> disponibilizados no Edmodo para serem utilizados como opções para produção do Portfólio on-line.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

APÊNDICE D Ferramentas compartilhadas no Edmodo pelos discentes e suas finalidades didáticas.

Quadro 3 Ferramentas digitais disponibilizadas no Edmodo pelos alunos.

Ferramentas digitais utilizadas	Finalidade
<p><i>Youtube</i> – www.youtube.com.br</p>	<p>- Música sugerida por Joaquim https://www.youtube.com/watch?v=uWDz5zEc1hs</p> <p>- Lista de reprodução disponibilizada por Alana. Segundo ela, as músicas da lista de reprodução fugiam do perfil “romântico” de músicas francesa: https://www.youtube.com/watch?v=N6RcgCrk0QgVid</p> <p>- Músicas sugeridas por Diana: https://www.youtube.com/watch?v=NuXaPB_KWg8eindex=1&list=PLIYKDqBVDxX0ZN7tzKI54NbOyqkHO42P</p>
<p>- <i>Hinative</i>: https://hinative.com/pt-PO</p>	<p>- Aplicativo disponibilizado por Diana para aprender línguas conversando com nativos.</p>
<p>- <i>Site</i> com letra de música: https://www.musixmatch.com/fr/paroles/Mes-Aieux/La-diff%C3%A9rence</p> <p>- <i>Site</i> com a história da música: http://www.newswire.ca/fr/news-releases/le-groupe-mes-aieux-fait-la-difference-en-presentant-une-chanson-inedite-au-profit-de-fibrose-kystique-quebec-513369521.html</p>	<p>- Sugerido por Joaquim: <i>Site</i> com informações de banda canadense que canta em Francês.</p>
<p>- Ferramentas do <i>site Picktochart</i>: https://piktochart.com/.</p>	<p>- Disponibilização de cartaz feito em duplas com o tema: as razões de aprender Francês e as línguas estrangeiras em geral. Atividade realizada no laboratório de línguas do curso utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas no <i>site Picktochart</i>.</p>
<p>- Ferramentas do <i>site Google Docs</i>: https://docs.google.com</p>	<p>- Disponibilização dos Construtores de palavras feitos na plataforma Google Docs. Nessa atividade, os estudantes montariam seus dicionários com base nas sugestões dadas pela professora.</p>
<p>- <i>Padlet</i>: https://pt-br.padlet.com/auth/login/</p>	<p>- Portfólios disponibilizados pela aluna Alana e pela aluna Rafaela no mural da sala virtual.</p>
<p>- <i>Padlet</i>: , https://pt-br.padlet.com/auth/login/</p>	<p>- Portfólios enviados pelas alunas Carolina, Diana, Jislaine, Karine, Ricardo, para mim em mensagem pessoal.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

APÊNDICE E – Atividades artístico-culturais realizadas.

Quadro 4 Atividades artístico-culturais realizadas.

Atividade	Finalidade
Atividade 2 : Exibição e debate do Curta Metragem: <i>Cliché: des stéréotypes de la France et des Français vus de l'étranger.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e reflexão sobre os estereótipos construídos e divulgados sobre a cultura do outro. - Apresentação dos países francófonos dos cinco continentes. - Apresentação da Organização Internacional da Francofonia (OIF).
Atividade 6: Exercícios em torno da música <i>Je ne regrette rien.</i> Apresentação da cantora <i>Édith Piaf.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com vocabulário: frases negativas e tempo <i>Passé composé.</i> - Apresentação de cantores franceses que fizeram muito sucesso no século passado.
Atividade 7: Exercícios em torno da música <i>Quelqu'un m'a dit.</i> Apresentação da cantora <i>Carla Bruni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com fonética: os sons nasais do Francês. - Apresentação de cantores franceses contemporâneos.
Atividade 11 - Exibição em sala do filme <i>La famille Bélier.</i> Filme no qual é cantada a música <i>Je vole</i> , que foi cantada pelos estudantes que desejaram na <i>Soirée Culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar maneiras de aprender uma língua estrangeira assistindo filmes. - Entretenimento entre os estudantes. - Apresentação contextualizada da música sugerida para ser cantada no evento <i>Soirée Culturelle.</i>
Atividade 12 – Exercícios em torno da canção <i>Je vole.</i> Apresentação da cantora Louane Emera e o compositor <i>Michel Sardou.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do significado e pronúncia das palavras presentes na letra da música. - Apresentação da cantora francesa Louane Emera e do célebre compositor Francês Michel Sardou.
Atividade 13 – Ensaio da canção <i>Je vole</i> para apresentação na <i>Soirée Culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar para a apresentação musical na <i>Soirée Culturelle.</i>
Participação na <i>Soirée Culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar uma experiência de apresentação artística em língua estrangeira em um evento artístico-cultural do Curso de Letras. - A apresentação não foi obrigatória, contudo, aos que participaram eu dei pontos extras.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

APÊNDICE F – Música *JE VOLE* trabalhada na aula 12 e 13 e cantada na *soirée* pelos estudantes.

JE VOLE

Compositeurs : Pierre Jean Maurice Billon / Michel Charles Sardou

Chanteuse : Louane Emera

Mes chers parents je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfants
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien je vole
Sans fumée sans alcool
Je vole, je vole

Elle m'observait hier
Soucieuse, troublée, ma mère
Comme si elle le sentait
En fait elle se doutait
Entendait

J'ai dit que j'étais bien
Tout à fait l'air serein
Elle a fait comme de rien
Et mon père démuni
A souri

Ne pas se retourner
S'éloigner un peu plus
Il y a à Gard une autre gare
Et enfin l'Atlantique

Mes chers parents je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfants
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien je vole
Sans fumée sans alcool
Je vole, je vole

Je me demande sur ma route
Si mes parents se doutent
Que mes larmes ont coulés
Mes promesses et l'envie d'avancer

Seulement croire en ma vie
Tout ce qui m'est promis
Pourquoi, où et comment
Dans ce train qui s'éloigne
Chaque instant

C'est bizarre cette cage
Qui me bloque la poitrine
Je ne peux plus respirer
Ça m'empêche de chanter

Mes chers parents je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfants
Ce soir

Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien je vole
Sans fumée sans alcool
Je vole, je vole
Lalalalalala
Lalalalalala
Lalalalalala
Je vole, je vole

APÊNDICE G – Recursos avaliativos utilizados e suas finalidades.

Quadro 5 Recursos avaliativos utilizados.

Recurso	Valor	Finalidade
- Diários crítico-reflexivos.	3 diários – 100 pontos total.	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar a avaliação processual e formativa das reflexões temáticas feitas durante o curso. - Propiciar a avaliação linguística dos diários escritos em Francês. - Fomentar o diálogo entre professor e estudante, estreitando assim os laços da relação professor-aluno. - Acompanhar os processos de aprendizagem e fornecer <i>feedbacks</i> formativos a partir da leitura dos diários.
- Trabalho de gramática.	100 pontos.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar e fixar os aspectos estruturais da língua francesa.
- Atividades de conteúdos linguístico-culturais e das temáticas crítico-reflexivas.	3 atividades – 100 pontos total.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar e fixar o vocabulário estudado. - Desenvolver as temáticas reflexivas discutidas em sala. - Proporcionar <i>feedback</i> formativo da professora a partir da correção das atividades.
- Avaliações de compreensão e expressão escrita e de compreensão auditiva.	2 atividades de 100 pontos cada.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar e fixar o vocabulário e aspectos gramaticais estudados no viés de compreensão escrita e auditiva e de expressão escrita. - Desenvolver as temáticas reflexivas discutidas em sala. - Propiciar um momento para o trabalho em pares. - Fornecer <i>feedback</i> para a professora dos processos de aprendizagem. - Fornecer <i>feedback</i> formativo da professora a partir da correção das atividades.
- Avaliações de expressão oral.	2 atividades de 100 pontos cada.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar e fixar o vocabulário e os aspectos gramaticais estudados no viés da expressão oral. - Fornecer <i>feedback</i> para a professora dos processos de aprendizagem. - Proporcionar <i>feedback</i> formativo da professora a partir da correção das atividades.
- Coavaliações.	3 coavaliações de 100 pontos cada.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a avaliação em pares. - Compartilhar a responsabilidade em avaliar. - Fazer com que os estudantes percebam que podem colaborar para a promoção das aprendizagens de seus pares.
- Autoavaliações.	3 coavaliações de 100 pontos cada.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a avaliação de seus processos de aprendizagem o que envolve: métodos de estudo, de participação em sala, de tomada de notas, das dificuldades. - Compartilhar com o professor a responsabilidade em avaliar. - Fazer com que os estudantes percebam que há vários momentos em que podem ser autônomos em seus percursos de aprendizagens.

- Portfólio.	100 pontos.	<ul style="list-style-type: none">- Organizar os materiais recebidos e elaborados durante o curso.- Propiciar uma avaliação processual e reflexiva do que está sendo aprendido.- Ter uma visão ampla do todo e das partes do processo de aprendizagem.- Ter, posteriormente, caso necessário, acesso aos materiais utilizados para fins de estudo e de docência.
--------------	-------------	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

APÊNDICE H – Ficha de coavaliação.

Imagem 9 Ficha de autoavaliação entregue aos estudantes antes da *Avaliação de expressão oral*.

Fiche de co-évaluation:

Présentateur(trice): _____

Date: ___ / ___ / ___ Début: ___ h ___ Fin: ___ h ___ Temps de présentation: _____ min.

Critères	1	2	3	4	5
O apresentador demonstrou ter se preparado adequadamente para transmitir o conhecimento adquirido.					
Apresentação de forma lógica, ordenada, dividida em tópicos.					
Processo de interação entre os membros da sala.					
Qualidade dos gráficos, tabelas e figuras apresentadas.					
O apresentador fez bom uso dos recursos computacionais e audiovisuais disponíveis.					
Qualidade dos slides.					
Postura e comportamento profissional.					
Dicção e entonação da voz.					
Criatividade e motivação.					
A apresentação despertou seu interesse para estudar mais sobre o assunto.					
A apresentação contribuiu para seu aprendizado.					
Utilização do tempo.					
Nota geral (entre 0 e 100):					

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

APÊNDICE I– Fichas de auto e de coavaliação.

Imagem 10 Ficha de coavaliação entregue aos estudantes antes da *Avaliação de expressão oral*.

Fiche de auto-évaluation:

Présentateur(trice): _____

Date: ___/___/___ **Début:** ___h___ **Fin:** ___h___ **Temps de présentation:** _____ min.

Critères	1	2	3	4	5
O apresentador demonstrou ter se preparado adequadamente para transmitir o conhecimento adquirido.					
Apresentação de forma lógica, ordenada, dividida em tópicos.					
Processo de interação entre os membros da sala.					
Qualidade dos gráficos, tabelas e figuras apresentadas.					
O apresentador fez bom uso dos recursos computacionais e audiovisuais disponíveis.					
Qualidade dos slides.					
Postura e comportamento profissional.					
Dicção e entonação da voz.					
Criatividade e motivação.					
A apresentação despertou seu interesse para estudar mais sobre o assunto.					
A apresentação contribuiu para seu aprendizado.					
Utilização do tempo.					

Quais foram suas dificuldades durante a apresentação da atividade?

Quais foram suas dificuldades durante a preparação da atividade?

Quais foram as contribuições desta atividade para a sua formação enquanto professor de francês?

Se você fosse avaliar a sua apresentação, qual nota geral você daria entre 0 a 100? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - Exemplos de cartazes elaborados pelos estudantes.

Imagem 11 Cartaz elaborado pelas estudantes Caroline e Karine



Fonte: elaboração das estudantes Carolina e Karine.

Imagem 512 Cartaz elaborado pelas estudantes Luíza e Crislaine.



Fonte: elaboração das estudantes Luíza e Crislaine.

Imagem 13 Cartaz elaborado pelas estudantes Gabriela e Jéssica.

FRANÇA

Por que aprender uma língua estrangeira?

- Acesso a mais conhecimento;
- Facilidade para explorar novas culturas;
- Compreender e ser compreendido;
- Inclusão sociocultural;
- Maiores oportunidades no mercado de trabalho;
- Efetivação do processo de globalização;
- Novas fontes de informação.







- L'accès à plus de connaissances;
- Facile à explorer de nouvelles cultures;
- Comprendre et être compris;
- l'inclusion socio-culturel;
- Opportunités sur le marché du travail;
- Efficacité du processus de mondialisation;
- De nouvelles sources d'information.







Bien, merci! On se voit

Fonte: elaboração das estudantes Gabriela e Jéssica.

Imagem 14 Cartaz elaborado pelo estudante Ricardo.

Pourquoi est-ce que j'apprends une langue étrangère?

améliorer la mémoire
améliorer la lecture
comprendre d'autres cultures



Fonte: Elaboração do estudante Ricardo.

ANEXO B – Exemplos de diários crítico-reflexivos com minhas respostas.

Imagem 15 Diário crítico-reflexivo da estudante Lorraine.

Mes performances jusqu'à, considerando des lectures d'autres disciplines (muitas),
 était très satisfaisante. Je fin toutes les activités par habit je ne l'ai pas pris beaucoup
 de temps pour étudier seule. Na preparação para a prova oral, je devais éliminer
 et à l'effort de parler correctement. A la fin il a travaillé (des arts, na fim)
 je me sens un peu plus motivée pour apprendre la langue parce que ^{ou} de fait je pensais
 que je ne pourrais pas apprendre. Na início das aulas nunca imaginei que apprendria
 a me exprimer correctement. mas na prova oral eu me esforcei e conquise e isso me
 dá esperanças para estudar até atingir a fluência.

Me agrada aprender a língua je me sens culpable de ne pas prendre le temps pour l'
 auto-étude. je compte entrer dans le cours de français de IUFV.

j'adore étudier sur l'apprentissage et ses méthodes
 je aime beaucoup sa méthode d'enseignement, mais es vezes me sinto perdida quando tra-
 balhamos aspectos gramaticais ou fazemos exercícios no cahier, sinto que não enten-
 do tanto quanto os outros e acompanho mesmo quando trata-se de gramática.
 je pense que je devrais prendre plus de temps pour approfondir mon construction de
 mots. Bien come estudar mais sozinho, em particular a gramática, talvez ver vídeos
 aula para não me sentir tão perdida nas aulas.

Curieux se imagine se um dia terei capacidade de imitar a língua francesa. Sinto
 que não levo jeito na pronúncia e isso me demotiva um pouco embora eu tenha
 tentado pensar positivamente. Gosto que duvidar de mim mesma se posso me processar
 de aprendizado, temo que me manter torista. Gostaria de saber se você, antes
 da universidade, teve contato com a língua francesa. Pois porabo que você
 fala muito bem a língua, gostaria de um dia falar bem assim mas será
 que o estudo das outras disciplinas e o contato tardio com a língua pode me
 atrapalhar muito?

Salut

Du calme! Du calme! Les premiers contacts avec une
 langue étrangère qui n'est pas très proche de notre con-
 te Brésilien comme le anglais sont un peu choquant. Mais
 il doit être clair à tous les apprenants qu'on n'apprend pas
 une langue étrangère d'un jour à l'autre. Il faut faire
 les efforts. A mon avis, le français exige plus des étu-
 diants regard en compare aux autres langues.
 Il propos de mon expérience, j'ai commencé la faculté et

Imagem 16 Diário crítico-reflexivo da estudante Lorraine.

moi aussi, je ne savais rien de français. Pourtant, j'ai
 cherché une école de longue pour suivre un cours
 extra. Dans une année j'étais déjà monitrice
 de français. Aujourd'hui, je vois mes efforts (j'ai
 beaucoup étudié) principalement pour pouvoir ensei-
 gner.

Donc, c'est vraiment possible être professeur
 de français, ~~mais~~^{mes} mon histoire! Que du succès
 t'attend, chérie!

Merci,
 Lorraine

Imagem 17 Diário crítico-reflexivo da estudante João.

Après nos discussions sur l'autonomie et la créativité, réfléchissez sur les questions ci-dessous et écrivez votre journal réflexif:

- Você acredita que o curso de Letras, até o momento, vai te permitir desenvolver sua criatividade?
- Qual a relação entre criatividade e autonomia?
- Qual é a relação entre aprendizagem, ensino e criatividade?
- O que é para você um professor criativo?
- Como ser mais criativo em seu percurso formativo no curso de Letras?

Bonjour!

Aujourd'hui j'ai adoré la classe sur la créativité.

Dans notre formation des enseignants, il est essentiel à la créativité afin d'améliorer la performance de nos élèves. Être un enseignant consiste à trouver de nouvelles techniques d'enseignement pour améliorer l'apprentissage des élèves, consiste à prendre un contenu et d'apprendre à travailler avec les élèves d'une manière encore jamais travaillé, il est d'innover en classe et cela implique dévouement à la profession.

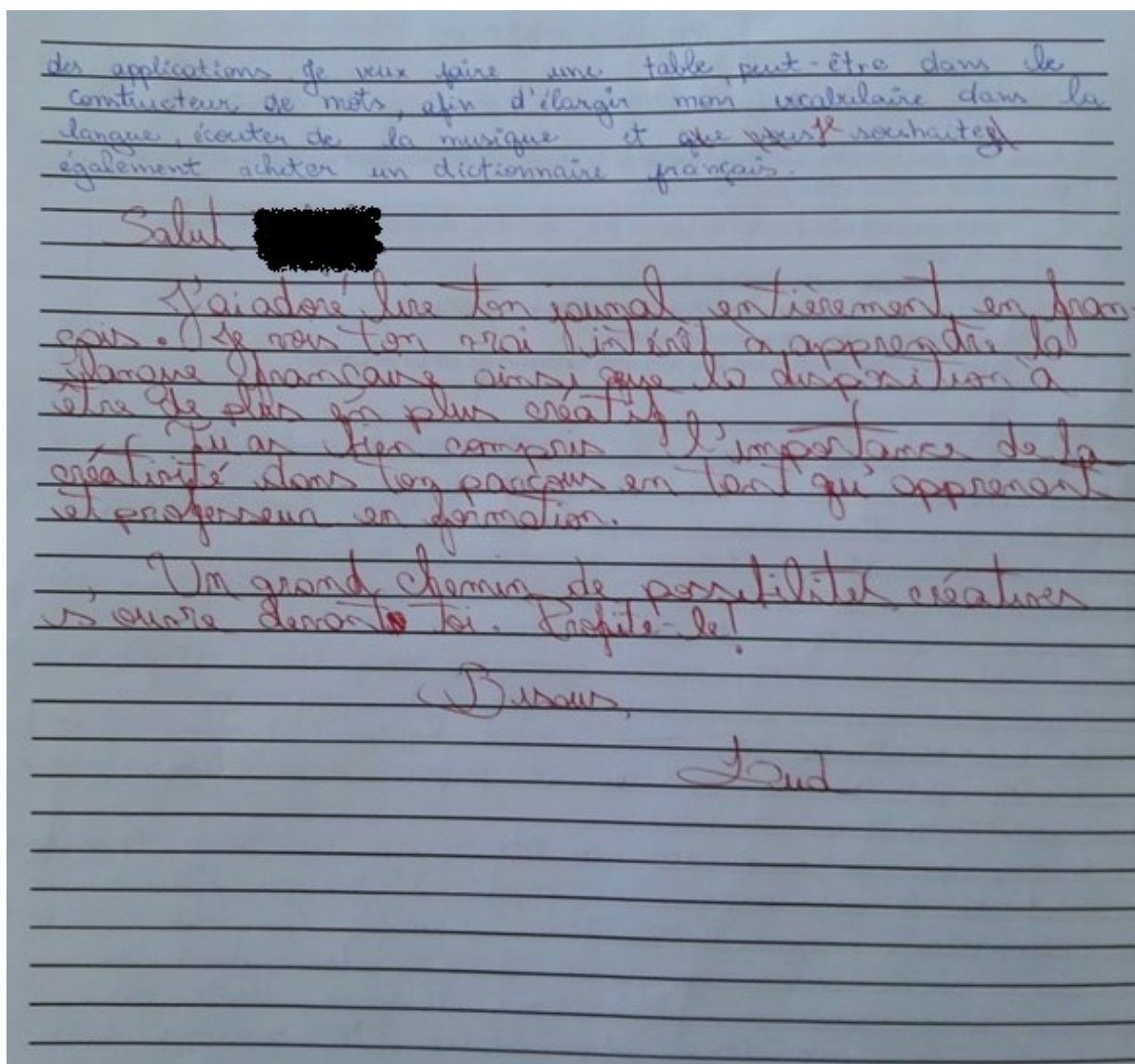
La créativité est liée à l'autonomie car il est de trouver des moyens nouveaux et propres à se laisser guider dans une situation donnée.

Je vois que le cours de lettres m'aidera à développer la créativité. Je vois ce qui se passe à travers l'étude des différentes langues étrangères et aussi des vidéos, comme ce que nous avons vu dans la dernière leçon du professeur Lúcia Soriano Mencia sur la façon dont les enseignants peuvent être plus créatifs et susciter aussi la créativité chez les élèves.

Malgré le sentiment de mal à comprendre la langue française que je veux utiliser la créativité pour me familiariser avec la langue et de ses caractéristiques techniques en utilisant les nouvelles et d'utilisation

Fonte: Portfólio da estudante João.

Imagem 18 Diário crítico-reflexivo da estudante João.



Fonte: Portfólio da estudante João.