

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

Fernando Pedroza de Mattos

O TRABALHO COM PROJETOS COMO CONSTRUÇÃO  
COMPLEXA DE CONHECIMENTO SOBRE O IDIOMA ALEMÃO  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

MESTRADO EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO  
2008

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

Fernando Pedroza de Mattos

O TRABALHO COM PROJETOS COMO CONSTRUÇÃO  
COMPLEXA DE CONHECIMENTO SOBRE O IDIOMA ALEMÃO  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

MESTRADO EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora como exigência parcial para  
a obtenção do título de Mestre em  
Lingüística Aplicada e Estudos de  
Linguagem, sob orientação da **Profa. Dra.**  
**Maximina Maria Freire**

SÃO PAULO

2008

MATTOS, Fernando Pedroza de. O trabalho com projetos como construção complexa de conhecimento sobre o idioma alemão como língua estrangeira: s.n., 2008.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Formação Tecnológica de Professores e Ensino-Aprendizagem

Palavras-chave: complexidade, trabalho com projetos, ensino de alemão LE, abordagem hermenêutico-fenomenológica

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho:

à minha família, que compreendeu  
minha ausência e me encorajou,  
sempre.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À **Profa. Dra. Maximina Maria Freire**, pelo seu estímulo e apoio, que me fortaleceram na construção deste trabalho;

Aos **meus colegas de seminário de orientação**, Elisabeth K., Elisabeth T., Paulo, Milton, Sávio, Juliana, Bernadete, pelas contribuições ao aprimoramento da minha pesquisa;

Ao **SENAC São Paulo e aos meus gestores**, Luciana, Izabella, Gabriela e Elza, pelo apoio irrestrito à realização das atividades de estudo e de pesquisa;

Aos **meus colegas de trabalho**, Vera, Bráulio, Marcelo e Hernandes, pelo apoio e incentivo;

A **Mariana**, cuja participação foi fundamental para a realização desta pesquisa;

À **Profa. Dra. Maria Elisabeth Bianconcini de Almeida e à Profa. Dra. Anise Ferreira D'Orange**, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação;

Ao **meu amigo Edgard**, pela consideração, pela força, pela criticidade necessária e pelo apoio incondicional;

A **Maria Lúcia e Márcia**, secretárias do LAEL, muito obrigado pela disposição a ajudar e pela solicitude que sempre dispensaram a mim.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de descrever e interpretar o fenômeno do trabalho com projetos, no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira (LE), escrutinado, predominantemente, pela ótica docente.

A pesquisa realizada teve sua fundamentação no conceito de complexidade (Demo, 2002; Maturana & Varela, 2007; Moraes, 2006; Morin, 2005; Tescarolo, 2005), na definição de projeto, e nos pressupostos teóricos envolvidos na execução dessa modalidade de trabalho (Almeida, 2005; Behrens, 2006; Boutinet, 2002; Hernández & Ventura, 1998; Josgrilbert, 2004; Moresco & Behar, s/d; Valente, 2005).

Para a descrição e interpretação do fenômeno foi empregada a abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 2002; van Manen, 1990; Freire, 2006, 2007). Os elementos essenciais para a consecução desta investigação foram (re)construídos ao longo de conversas hermenêuticas, mantidas com uma professora de alemão, em uma instituição particular de ensino de idiomas. As conversas com a professora foram mantidas a distância, via *e-mail* (conversas *e-hermenêuticas*), e aconteceram em dois momentos. Em um primeiro momento, ocorreram durante a fase de consecução do projeto realizado por seus alunos e, depois de um ano, a conversa foi retomada a título de novas ressignificações pela docente acerca do trabalho realizado.

Em um cenário complexo, no qual conhecimentos prévios são pontos de partida para o ensino-aprendizagem de alemão LE, a pesquisa revelou que o trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE, entendido como fenômeno em foco, se estrutura em dois grandes temas: *comportamentos* e *processo*. O primeiro subdivide-se em *entrosamento*, *autonomia*, *motivação* e *comprometimento*; e o segundo, em: *organização*, *comunicação* e *construção de conhecimentos*.

## ABSTRACT

This study aims at describing and interpreting the phenomenon of using projects in the teaching of German as a foreign language, which was particularly scrutinized from the teacher's perspective.

The theoretical foundations of the current study are related to *complexity* (Demo, 2002; Maturana & Varela, 2007; Moraes, 2006; Morin, 2005; Tescarolo, 2005), and to the *concept of project and its theoretical basis* (Almeida, 2005; Behrens, 2006; Boutinet, 2002; Hernández & Ventura, 1998; Josgrilbert, 2004; Moresco & Behar, s/d; Valente, 2005).

Hermeneutic-phenomenological methodology was taken up for describing and interpreting the above mentioned phenomenon (Ricoeur, 2002; van Manen, 1990; Freire, 2006, 2007), by means of *electronic-hermeneutic* conversations (e-hermeneutic conversations) with a participating teacher, in a private language institute.

In a complex scenario in which previous understandings are acknowledged as starting points to the teaching of German as a foreign language, the research revealed that two major themes structure the phenomenon on focus: *behavior* and *process*. The first theme is subdivided into: *engagement, autonomy, motivation and commitment*, the second one is generated by: *organization, communication and knowledge construction*.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
1.1 COMPLEXIDADE .....	11
1.1.1 A visão conceitual.....	11
1.1.2 As características .....	14
1.1.3 A informação e o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.....	20
1.1.4 A complexidade e a construção de conhecimento .....	22
1.2 METODOLOGIA DO TRABALHO COM PROJETOS.....	29
1.2.1 O conceito de projeto .....	29
1.2.2 A complexidade e os projetos .....	34
1.2.3 O trabalho com projetos e a construção de conhecimento sob o foco da complexidade.....	39
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
2.1 DEFINIÇÃO DA LINHA METODOLÓGICA ADOTADA.....	41
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	49
2.2.1 Local e curso-alvo.....	49
2.2.2 Desenvolvimento do projeto – alvo .....	51
2.2.3 Professora participante .....	53
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	54
2.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	55
<b>CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
3.1 O PESQUISADOR, A PARTICIPANTE E A CONSTRUÇÃO COMPLEXA DE CONHECIMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE IDIOMAS.....	60
3.2 O TRABALHO COM PROJETOS, NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O FENÔMENO EM FOCO .....	67
3.2.1 Comportamentos .....	67
3.2.1.1 Motivação.....	68
3.2.1.2 Autonomia do aluno.....	69
3.2.1.3 Entrosamento .....	70
3.2.1.4 Comprometimento .....	72
3.2.2 Processo .....	74
3.2.2.1 Organização .....	75
3.2.2.2 Comunicação.....	77
3.2.2.3 Construção de conhecimento .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 2.1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA POSSÍVEL DA ESTRUTURA TEMÁTICA DE UM FENÔMENO (FREIRE, 2006B).....	59
DIAGRAMA 3.1 – O FENÔMENO E OS DOIS TEMAS QUE O CONSTITUEM .....	67
DIAGRAMA 3.2 – COMPORTAMENTOS.....	74
DIAGRAMA 3.3 – PROCESSO.....	79
DIAGRAMA 3.4 – ESTRUTURA DO FENÔMENO: O TRABALHO COM PROJETOS, NO ENSINO DE ALEMÃO LE.....	81

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 – OS CONCEITOS DE PROJETO .....	33
QUADRO 2.1 – ROTINAS DE ORGANIZAÇÃO E TEMATIZAÇÃO.....	48
QUADRO 2.2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS.....	52

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que realizei em um momento de minha atividade profissional como professor de alemão e inglês como línguas estrangeiras. Como tal, reflete todo um conjunto de experiências vividas no sentido de entender melhor o universo complexo do ensino-aprendizagem de idiomas, avaliando realizações empreendidas e investigando, continuamente, novas possibilidades de atuação docente.

Para compreender melhor os motivos que me levaram a empreender esta investigação e, principalmente, pela ênfase atribuída à minha experiência como professor, torna-se pertinente dar a conhecer o caminho profissional que percorri, especialmente, minha relação com a aprendizagem de idiomas.

Comecei a estudar inglês aos nove anos, nem tanto por curiosidade ou por gosto, mas como resultado de uma análise muito inteligente de meus pais, que consideravam o conhecimento de uma língua estrangeira um valioso instrumento no mercado de trabalho e, sobretudo, uma possibilidade inestimável de conhecer mais de perto e de entender melhor outras culturas.

Durante minha vida escolar, ainda no antigo Primeiro Grau, a língua estrangeira oferecida era o francês, que *aprendi*, meio a contragosto na época, mas que passei a valorizar mais tarde, quando decidi retomar os estudos com um professor particular. Ao interesse pelo francês – sobre o qual construí um conhecimento ligado às habilidades de leitura e escrita, que direcionei para a realização de traduções -, somaram-se os estudos do italiano, do alemão e, posteriormente, do japonês e do russo. Bem mais tarde, movido pelo desejo de me comunicar com os familiares de amigos libaneses, estudei um pouco de árabe; mas é um conhecimento que hoje se restringe à possibilidade de verbalizar alguns cumprimentos.

Pouco antes de iniciar meus estudos superiores, na fase em que me preparava para o vestibular, atuei como professor de inglês, em uma escola particular de idiomas. Como haviam previsto meus pais, todo o empenho direcionado para o estudo do inglês resultara na possibilidade de exercer uma atividade remunerada.

Compreender uma língua estrangeira e poder me comunicar por meio dela sempre exerceram um especial fascínio em mim. Lembro de que, durante minha infância, no Rio de Janeiro, onde nasci, ouvia com curiosidade as conversas entre turistas, nos seus idiomas próprios e tentava, ingenuamente, reproduzir suas falas. Muitas vezes, já adolescente, comprava revistas estrangeiras buscando compreender a informação contida nos textos, usando dicionários e pedindo ajuda a quem entendia ou falava aqueles idiomas específicos.

Movido por essa curiosidade e pelo desejo de organizar a aprendizagem de idiomas, com vistas a tornar-me professor, decidi cursar a faculdade de Letras, tendo optado por estudar português e alemão, o que se deveu a uma profunda curiosidade e admiração por tudo relacionado com a Alemanha, principalmente o idioma.

Durante o período que freqüentei a faculdade, buscava, constantemente, possibilidades de aprimoramento e estava atento à oferta de cursos e eventos que pudessem contribuir para a minha formação docente. Assim, participei de seminários promovidos pelo Instituto Goethe, voltados à formação de professores, em que se discutiam aspectos lingüísticos, culturais e didáticos, envolvidos no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. As apresentações e discussões eram realizadas em alemão e minha participação nessas atividades, além do contato com a língua na faculdade, foi definitiva para aumentar o interesse pelo idioma, ainda mais.

No terceiro ano da faculdade, comecei a trabalhar em uma companhia aérea, no setor de informações a passageiros. O trabalho consistia em

informar, por telefone, horários e itinerários de vôos, tarifas, etc, enfim, dar esclarecimentos diversos sobre viagens, tanto em português, como em outros idiomas – no meu caso, inglês, italiano e alemão.

Fui-me interessando, cada vez mais, por essa atividade, que, diferentemente das situações vivenciadas na faculdade, me proporcionava uma comunicação autêntica com falantes de diversos idiomas, com suas culturas e atitudes, pois não seguia roteiros de comunicação pré-estabelecidos, como em um livro didático, por exemplo.

Depois de um ano, aproximadamente, trabalhando no setor de informações, foi aberta seleção para comissários de vôo, em que me inscrevi. Foi um longo processo seletivo, mas o resultado foi positivo: fui aprovado.

O mundo da aviação havia-me proporcionado experiências muito positivas, até então e, motivado por elas, decidi interromper meu curso na faculdade de Letras e investir na profissão de aeronauta.

Após o curso específico de formação, comecei a atuar em rotas nacionais, logo passando a trabalhar em vôos internacionais. Isso foi possível devido ao meu conhecimento de idiomas (inglês, alemão, italiano e um pouco de francês e espanhol), o que representava a possibilidade de conhecer *in loco* todos os lugares que chegavam até mim somente pelos livros, jornais, televisão; enfim, pelas mídias disponíveis no início da década de oitenta.

Finalmente teria a oportunidade de conhecer a Alemanha assim como outros países, com suas identidades culturais distintas e, ao mesmo tempo próximas, como em um holograma, em que, não só as partes contribuem para a formação do todo, como o todo é identificável em cada uma das partes que o compõem (Morin, 2005a:74). A chance de conhecer outros horizontes me permitiria tecer uma malha complexa de

costumes, crenças, valores, certezas e dúvidas. Viajar e conviver com outras culturas é, sem dúvida, uma experiência fascinante.

Hoje, refletindo sobre essa experiência, avalio que toda aquela aprendizagem serviu como base para um processo amplo de construção de saberes e que possa ter contribuído para a realização de outros fazeres profissionais, valorizando as experiências vividas e o conhecimento de idiomas e, possivelmente, conduzindo à retomada dos estudos, que eu havia interrompido.

Durante meus estudos na faculdade de Letras, havia traduzido, informalmente, alguns artigos para publicação em uma revista literária. Refletindo sobre a possibilidade de retomar essa atividade, procurei algumas editoras e ofereci meus serviços como tradutor, pois era uma atividade que poderia desenvolver mesmo durante uma jornada de trabalho, durante os pernoites, por exemplo.

Aos poucos, o trabalho como tradutor foi-se intensificando e o tempo *livre* para as traduções começou a ficar menor, assim como ficava mais difícil e pesado levar, na mala de viagem, o material de que precisava (livros, dicionários, etc.) para consulta. Além disso, começava a se pronunciar um desejo de retomar minha atividade como professor de inglês, ocorrida de forma incipiente, em uma cidade do interior de São Paulo, antes mesmo de iniciar a faculdade de Letras.

Depois de trabalhar quase dez anos como comissário de vôo, pedi demissão e passei a atuar exclusivamente como tradutor, em um primeiro momento e, depois, como professor de inglês e alemão, em algumas escolas de idiomas.

Os desafios enfrentados como professor e a necessidade constante de pesquisar, de reconstruir conceitos e saberes necessários à prática docente (como aspectos didático-pedagógicos do ensino-aprendizagem,

metodologia de ensino, entre outros), me levaram a retomar os estudos acadêmicos, na faculdade de Pedagogia, e a concluí-los no ano de 2005.

Durante o curso de Pedagogia e, principalmente, ao longo do estágio de licenciatura cumprido como professor assistente e regente em escolas da rede de ensino formal, pude colocar em prática uma série de estratégias propostas em nível conceitual, na faculdade, e avaliar em que medida poderiam ser aplicadas no ensino-aprendizagem de idiomas, uma vez que essa era minha área de atuação.

Concomitante com essa minha retomada da vida acadêmica, meu trabalho, então como coordenador da área de ensino de idiomas, em uma instituição particular, demandava uma pesquisa mais ágil acerca de técnicas e procedimentos a serem adotados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que passávamos por um momento de atualização metodológica dos cursos. Em outras palavras, era necessário pesquisar novas possibilidades de construir conhecimento em língua estrangeira para colocá-las em prática.

Pensava na forma como havia aprimorado meu conhecimento de idiomas, no contato direto que tivera com os falantes nativos e suas culturas, em seus países, e como essa experiência havia sido importante. Mais que isso, sentia que aquela aprendizagem ocorrera de uma forma prazerosa, pois meu desejo de aprender se realizara por meio de situações agradáveis, significativas para mim; mesmo o visitar um país, repetidas vezes, sempre tornava possível conhecer mais e melhor sobre sua cultura, hábitos, idioma, relacionando um conhecimento *novo* a outros construídos, anteriormente. Refletindo sobre esse processo, agora, percebo que ele ocorre de forma recursiva pois, como enfatiza Morin (2005a:74), a construção de um novo saber ocorre a partir de conhecimentos pré-existentes que, por sua vez, contribuirão para a edificação de novos saberes, em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Posteriormente, ponderando acerca da atualização metodológica referida, acreditava na necessidade de proporcionar aos alunos um contexto que despertasse seu interesse em aprender o idioma, que valorizasse o que já conheciam sobre temas tratados e com toda a diversidade de saberes de que dispunham. Enfim, um tipo de trabalho que estimulasse a associação e relação com conhecimentos existentes e que esses pudessem servir como ponto de partida para novos saberes.

Em outras palavras, a diversidade de experiências, de conhecimento dos alunos acerca dos diversos assuntos estudados resultariam num tecido complexo, dotado de elementos diferentes entre si, mas associados de forma inseparável (Morin, 2005a:13); isto é, o conhecimento de cada integrante de um grupo conhece pode servir como ponto de partida para a construção de novos saberes, individualmente, ou como colaboração para seu grupo.

Pareceu-me adequado, portanto, iniciar um estudo, não só com vistas à atualização metodológica, especificamente, mas visando a contemplar a complexidade de saberes e de sua organização, valorizando as experiências de todos os participantes: alunos e professores.

Meu primeiro contato com o conceito de complexidade aconteceu durante a faculdade de Pedagogia, na disciplina de Filosofia da Educação, debatendo sobre a problematização de fatos cotidianos, sobre como nossa visão de mundo se constrói, continuamente, na interação com o meio, com o outro, associando e reconstruindo saberes já disponíveis.

A complexidade, segundo Morin (2005a:14), chegou a nós, nas ciências, a partir da verificação da existência, no universo físico, de um princípio de desordem e degradação, da constatação de que o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização, ao mesmo tempo. Segundo o autor, disso decorre que, assim como nos fenômenos naturais, os fenômenos antropossociais

demandarão respostas igualmente complexas, plenas de contradições, incertezas, inter-retroações, configurando a emergência de um paradigma de complexidade.

É um cenário que, me parece, muito próximo daquele com que nós, professores, lidamos no nosso dia-a-dia, nas situações de ensino-aprendizagem, com sua heterogeneidade de saberes, experiências, visões de mundo e como processo da formação de conceitos, como aponta Vigotski (2001:169). São elementos, enfim, que poderão servir a um processo contínuo de (re)edificação de saberes, por meio de análise, interação, associação e reconstrução.

Depois de estabelecer o ponto de partida do processo de atualização metodológica a que me havia proposto, era necessário pensar, ainda, nas orientações quanto à organização e execução dessa tarefa.

O trabalho com projetos surgiu, inicialmente, na disciplina de Didática, como objeto de estudo e passou a ser alvo de minha investigação pessoal, principalmente quanto à possibilidade de utilizar essa proposta de trabalho no ensino-aprendizagem de idiomas.

Não era raro presenciar a satisfação de colegas da faculdade ao mostrarem *projetos* que haviam realizado com seus alunos. Na verdade, todo o contentamento demonstrado se devia a uma redação, um pôster, por exemplo, que constituíam o resultado de uma pesquisa realizada e que, por desvios conceituais, era considerado um projeto. Na época, o conhecimento que tinha sobre trabalho com projetos não era muito extenso, mas me inquietava a idéia de considerar *projeto*, meramente, um produto final de pesquisa. Na realidade, o trabalho realizado pelos alunos daqueles professores consistia, na maioria das vezes, em uma “atividade temática” (Prado, 2005:15), um cartaz, uma maquete, construídos a partir de um tema dado, invariavelmente acerca de uma data comemorativa, questões ambientais, etc.

Ainda como aluno de Pedagogia, iniciei uma pesquisa sobre o trabalho com projetos e verifiquei algo que, agora, posso teorizar: no escopo dessa metodologia, a aprendizagem ocorre a partir de problematizações, em uma dimensão individual e coletiva, como estímulo à superação da visão de certeza (Behrens, 2006:52-54). É uma forma de aprender ainda orientada pelo paradigma educacional vigente e segundo uma visão cartesiana que separa o sujeito que pensa do seu objeto de compreensão (Morin, 2005a:11). Essa visão de aprendizagem está repleta de visões de mundo distorcidas, em um “processo de fragmentação do pensamento permeado por diferenças, distinções e separações” (Moraes, 2006:23).

Após minha graduação em Pedagogia e atuando como coordenador de ensino de idiomas, continuei a pesquisar sobre o trabalho com projetos, buscando uma compreensão maior acerca dessa modalidade de trabalho no sentido de sua aplicação no contexto complexo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O objetivo deste trabalho é o de descrever e interpretar o fenômeno do trabalho com projetos, no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira (LE), escrutinado, predominantemente, pela ótica docente. Acredito que este trabalho possa oferecer ao professor de idiomas uma possibilidade adicional de abordagem ao ensino-aprendizagem<sup>1</sup> de alemão como língua estrangeira, mais especificamente a partir do desenvolvimento de projetos, como caminho possível para a construção de saberes, no idioma.

Em face das possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento de projetos no sentido da (re)construção de saberes, ocorreu-me pesquisar como se dá o emprego dessa abordagem metodológica no ensino de idiomas, mais especificamente, investigar *Qual a natureza da utilização do trabalho com projetos no ensino de alemão como língua estrangeira?*

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo *ensino-aprendizagem* se refere ao fato de que a aprendizagem ocorre, também, por parte de quem ensina.

Considerando que no trabalho com projetos valorizam-se conhecimentos construídos pelos participantes ao longo de suas vidas, assim como a interpretação de experiências vividas constitui um ponto central na reconstrução de saberes, meu propósito, no escopo deste trabalho, é o de pesquisar qual a contribuição dos processos do ser (Palmer, 2006:129) – as experiências que viveu –, na construção de saberes, ao desenvolver projetos. Em outras palavras, investigar o fenômeno: *O trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira (LE)*

A partir dessas indagações, organizei minha pesquisa de forma a compor o trabalho que, ora, apresento, dividido em três capítulos:

No primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, apresento o conceito de Complexidade, a partir da qual se constroem as bases de argumentação para a construção de conhecimento. Neste estudo, me remetendo a Demo (2002), Maturana & Varela (2007), Moraes (2006), Morin (2005a, 2005b) e Tescarolo (2005). Sobre a conceituação e emprego da metodologia de projetos, que está ligada à complexidade, serão utilizados os conceitos de Behrens (2006), Boutinet (2002), Hernández & Ventura (1998), Josgrilbert (2004), Moresco & Behar (s/d).

O segundo capítulo, Metodologia da Pesquisa, trata da linha metodológica adotada, a hermenêutico-fenomenológica, em que apresento o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e de interpretação. A abordagem hermenêutico-fenomenológica será apresentada a partir de van Manen (1990) e Freire (2007), assim como serão considerados os conceitos sobre hermenêutica e fenomenologia de Gadamer (1993, 2002), Palmer (2006) e Ricoeur (2002). A partir dessa conceituação, procuro explicitar uma ligação entre os conceitos de complexidade e metodologia de projetos e os aspectos relacionados com a experiência vivida pela docente participante da pesquisa, descritos no capítulo anterior.

No terceiro capítulo, descrevo e Interpreto o fenômeno em estudo, além de um cotejamento do perfil da professora com o do pesquisador, com vistas a promover uma reflexão sobre como a formação de ambos repercute (ou não) nas práticas didático-pedagógicas adotadas em seu trabalho como professores. Também serão objeto de interpretação os diálogos mantidos à distância com a docente participante.

Nas Considerações Finais, volto às indagações iniciais que nortearam minha investigação e procuro avaliar a construção realizada ao longo da pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, proponho-me a elucidar o conceito de complexidade, sua origem e características, destacando aspectos importantes da construção complexa de conhecimento, especialmente no ensino e na aprendizagem. Apresentarei, igualmente, o conceito de projeto e a metodologia envolvendo essa modalidade de trabalho, situando a construção de conhecimento a partir do trabalho com projetos, sob o foco da complexidade.

### 1.1 Complexidade

Nesta subseção, apresentarei o conceito de complexidade e suas características, bem como a significação dos termos informação e conhecimento, na qualidade de elementos participantes do ensino e da aprendizagem, em uma perspectiva de uma construção complexa de conhecimento.

#### 1.1.1 A visão conceitual

Quando pensamos em algo complexo, não é incomum nos remetermos a alguma coisa difícil, complicada, que gera algum tipo de desorientação, dificuldade de compreensão ou execução. Entretanto, segundo Morin (2005a:13), o termo *complexus*, quando analisado etimologicamente, se mostra tão mais abrangente porquanto significa *cercar, abarcar, compreender*<sup>2</sup>, ou, ainda, o que é tecido junto.

Para compreender o conceito de complexidade e como ele surge, nos remetemos ao âmbito das ciências, mais especificamente ao final do século XIX, período em que, como destaca Moraes (2006:56), já começavam a se anunciar questionamentos acerca de uma visão mecanicista do mundo, decorrente de um paradigma cartesiano-newtoniano vigente, orientado por certezas e fórmulas, sem contemplar a visão do todo que constitui o ser humano e o universo que o cerca.

---

<sup>2</sup> Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2002).

Segundo Moraes (2006:56), Darwin, em sua obra *A Origem das Espécies*, de 1859, apresenta um “novo modo de pensar o mundo vivente”, porquanto introduz um novo conceito na ciência, o da evolução das espécies, orientado por variações individuais-adaptativas, por imposição do meio em que vivem, contrariando uma visão de mundo tipicamente cartesiana, segundo a qual “o mundo era uma máquina perfeita construída por Deus.”

No campo da física, na transição do século XIX para o século XX, conceitos anteriormente postulados por Newton, mostravam-se superados. Surgia um questionamento quanto à segunda lei da termodinâmica, segundo a qual a energia mecânica se dissiparia em calor, sem possibilidade de recuperação da mesma: “em qualquer processo natural a entropia do universo sempre aumenta” (Tescarolo, 2005:58). Em outras palavras, a entropia<sup>3</sup> indicaria que o universo tende à sua extinção, na medida em que é progressiva, conduzindo à desordem e ao caos.

Tescarolo (2005:58) destaca, porém, que a entropia estabelece um paradoxo com relação à vida: por um lado a extinção do universo, o caos; por outro, uma reavaliação do viver, uma passagem do elementar para o complexo. Essa perspectiva de reavaliar o viver, o conhecido, portanto, nos leva a refletir sobre a necessidade de uma reconstrução contínua de saberes já edificados, no sentido de nos integrar ao mundo em que vivemos, interagindo, atualizando-o e aprendendo com ele.

De acordo com a exposição de Moraes (2006:57), a teoria da relatividade postulada por Einstein, em 1905, representou uma grande investida contra o paradigma da ciência moderna, porquanto questionava conceitos

---

<sup>3</sup> Segundo Abbagnano (1982:316), *entropia* é um princípio que defende a troca de calor de um corpo mais quente para um mais frio e “estabelece para toda transformação de energia em um sistema fechado uma degradação da mesma energia, isto é, uma perda da energia total disponível no sistema.” Degradação consiste na passagem de uma forma de energia para outra forma, que não é passível de uma transformação inversa completa. É possível que a energia mecânica se transforme em calor, o que não ocorre no sentido inverso, de forma integral.

tradicionais de espaço e tempo da física clássica, afirmando que o espaço não era tridimensional, como defendia o princípio newtoniano, e que o tempo não era uma entidade isolada: tempo e espaço estavam intimamente ligados, formando um *continuum* quadridimensional, “significando que não era possível falar do espaço sem falar do tempo e vice-versa” (Moraes, 2006:58).

Assim como a teoria da relatividade, novas descobertas e conquistas realizadas no âmbito científico com repercussões nos diversos campos do saber, nos levam a refletir sobre a necessidade de renovar nossa visão de mundo, nos posicionando de maneira diferente diante dele e da vida. Quanto a adotarmos uma forma de pensar que contempla a diversidade, a totalidade das coisas, compreendendo o mundo de forma complexa, Moraes (2006) sugere:

“... buscamos também um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global para a (...) mente humana” (p.69).

O conceito de paradigma usualmente empregado é aquele proposto por Kuhn (1994, *apud* Moraes, 2006) e que se refere a “modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade” (p.31). Paradigma, da forma como será referido neste trabalho, estará ligado à existência de uma visão relacional complexa, segundo a qual teorias e conceitos já estabelecidos convivem com teorias rivais, numa relação de conjunção e disjunção, de forma inclusiva (cf. Moraes, 2006:32).

Vale destacar que, apesar do questionamento feito a uma visão cartesiana de mundo, presente no paradigma tradicional, muito do progresso tecnológico-científico conquistado até nossos dias se deveu às proposições contidas naquele modelo, mas que passa a ser contestado pela visão fracionada da totalidade, que apresenta.

A menção a um paradigma educacional emergente se refere ao conceito de paradigma da complexidade, com o foco na educação e que se torna emergente, na medida em que representa um momento de questionamento do paradigma tradicional, ainda vigente, em que predomina uma visão fragmentada do conhecimento.

### **1.1.2 As características**

Um olhar para o mundo pela ótica da complexidade enxerga uma realidade constituída de partes que, como aponta Morin (2005a:13), apesar de heterogêneas, estão ligadas de forma inseparável, desde a ocorrência dos fenômenos naturais mais corriqueiros, no mundo físico, bem como em outros domínios, como destaca Moraes (2006:56), como no âmbito psicológico, social, político e cultural. Catástrofes naturais, muitas vezes, são resultado de uma re-organização da própria natureza, como no caso de tremores de terra causados por acomodação de lençol freático, por exemplo. Outras (tantas) vezes, decorrem de ações perpetradas pelo ser humano no meio-ambiente, gerando mudanças significativas em todo um sistema que inclui o próprio meio-ambiente e os seres vivos que ali habitam, como as mudanças climáticas que temos vivenciado, de forma progressiva, nos últimos anos.

Assim como no mundo físico, nosso pensamento, crenças e valores estão imersos em um “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos” (Morin, 2005a:13), presentes no mundo em que vivemos e com o qual interagimos, num processo dialético evolutivo (cf. Demo, 2002:23); isto é, num movimento contínuo de reconstrução de valores e de conhecimento.

É com esse olhar para a possibilidade de reconstrução que o conceito de complexidade se estabelece como visão de mundo. Segundo Morin (2005a):

“... jamais poderemos escapar da incerteza e (...) jamais poderemos ter um saber total” (p.69).

Essa visão complexa de mundo poderá sofrer algum tipo de resistência pela nossa forma de pensar, ainda ciosa de certezas, hierarquizações, distinções. Contudo, a *complicação*, na qualidade de “emaranhamento extremo das inter-retroações, é um aspecto, um dos elementos da complexidade” (Morin, 2005a:69), que se pode traduzir em uma dificuldade inicial de percepção, face a uma nova experiência, uma nova informação.

Estendendo seu olhar sobre a complexidade, Morin (2005a:57) observa que a mesma pode ser encontrada “lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana”, permeando as relações sociais e, não, unicamente vinculada a questões relacionadas com o progresso da ciência, por exemplo. De fato, ao examinarmos questões, desde as mais corriqueiras até as que demandam um processo reflexivo mais elaborado, nos deparamos com aspectos que não se restringem, meramente, a uma atitude de um ou outro indivíduo, isoladamente, no caso das relações sociais. Morin (2005a) destaca:

“... a relação ambivalente com o outro, as verdadeiras mudanças de personalidade, (...) o fato de que o ser se transforma com o passar do tempo (...) indica que não é simplesmente a sociedade que é complexa, mas cada átomo do mundo humano” (p.58).

O mesmo raciocínio é válido com relação à constituição do universo, cuja origem era atribuída a uma unidade molecular. Com o desenvolvimento dos instrumentos de observação, verificou-se que aquela molécula era decomponível em átomos que, por sua vez, eram compostos por um sistema bastante complexo de núcleo e elétrons (Morin, 2005a:60) e que, como tal, não estava sujeito a uma lei única de funcionamento, posto que o comportamento das partículas era variável. Em outras palavras, o todo é composto de partes com características e comportamentos distintos, entre si, sendo que tais partes não existem isoladamente, a não ser como componentes do todo, auto-organizando-se e re-organizando-se no sentido da composição daquele todo maior.

Podemos refletir sobre esse processo complexo de re-organização ocorrendo em mecanismos diversos, desde a consideração sobre o universo ter sua origem em um *big-bang*, em que se dá a re-organização de um conjunto a partir de uma desintegração até, por exemplo, a recuperação de indivíduos acometidos de um mesmo mal, mas com prescrições terapêuticas distintas, uma vez que cada pessoa reage de forma distinta à administração de medicamentos.

São ajustes, ou mecanismos reguladores que ocorrem no mundo físico, e que também são observáveis nas relações sociais, o que, como aponta Morin (2005a:57), pode ser observado em várias obras literárias, preponderantemente nos romances, em que a *vida* de cada um dos personagens e suas interações na trama emergem das páginas escritas, cujas idiosincrasias são passíveis de interpretações distintas e, também, coincidentes, por parte de leitores distintos.

Ao lermos o romance *Dom Casmurro* (Assis, 2003), por exemplo, nos deparamos com o rico universo psicológico e social em que se desenvolve o enredo, tendo Capitu e Bentinho como personagens principais. Eles participam de uma trama envolvendo crenças e valores de uma sociedade que se mostra complexa, na medida em que estimula uma discussão sobre assuntos controvertidos na época, como o adultério, mas que ainda são atuais e, portanto, inconclusos. É um debate sobre conceitos que ainda se mostra vívido, precisamente por envolver opiniões distintas e mutáveis, de acordo com padrões da moral e ética vigentes.

São vivificações de personagens complexos, imersos em um contexto social específico, que serão interpretados a partir de um repertório individual, mas partilhado com um universo coletivo que, também, os anima.

Ainda a título de estender a investigação sobre o conceito de complexidade, encontramos em Demo (2002:13) uma definição da

mesma a partir de uma discussão sobre um fenômeno<sup>4</sup> – aqui na acepção de fato, evento – ao mesmo tempo caótico e estruturado. Em outras palavras, um evento que encerra uma dinâmica de funcionamento, em que operam forças contrárias e cuja eventual estabilidade representa sempre um arranjo provisório. Além da característica dinâmica, Demo (2002:15-16) destaca que os eventos, de forma geral, não ocorrem de forma linear, previsível, apesar de alguns dispositivos tecnológicos que utilizamos seguirem uma programação determinada, como recurso de segurança, como é o caso de aplicativos eletrônicos utilizados em nosso dia-a-dia: processadores de texto, planilhas eletrônicas, etc.

Discorrendo sobre as características da complexidade, Demo (2002) pontua a existência de um aspecto reconstrutivo, segundo o qual “complexidade permanece a mesma, mudando sempre” (p.17) sendo que as mudanças são irreversíveis (p.24). O autor (Demo, 2002:23) destaca, ainda, que a complexidade apresenta um processo dialético evolutivo, análogo à aprendizagem, ou (re)construção de conhecimento, bem como uma característica de intensidade, segundo a qual atos isolados não são considerados, meramente, como tais, mas imersos em um universo complexo, da mesma forma que apontara Morin (2005a:74) ao tratar do princípio hologramático da complexidade, que apresentarei, a seguir.

Finalmente, Demo (2002:28-31) destaca a ambigüidade / ambivalência como características da complexidade, posto que a partir das mesmas abre-se espaço para o questionamento, para a criticidade.

Em sua reflexão sobre a complexidade, Morin (2005a), sugere três princípios úteis para ponderar sobre a mesma, que apresentarei a seguir e que me parecem adequados no sentido de de uma macroconceituação inicial e, principalmente, por sintetizarem os conceitos relacionados com a dinâmica de forças contrárias operando em um processo, a reorganização, a irreversibilidade e a possibilidade de reconstrução.

---

<sup>4</sup> Neste caso, o termo *fenômeno* é usado com a conotação de fato, evento.

O primeiro princípio proposto por Morin (2005a:75) é o dialógico e se refere ao conflito existente entre ordem e desordem, entre o que é permitido e o que é proibido; enfim, uma situação de coexistência de caos e organização, em que, como aponta Carvalho (s/d), a complexidade emerge das diferenças.

Para ilustrar esse princípio, podemos nos remeter às questões envolvidas no uso de anticoncepcionais, em nossa sociedade, em cujo cenário percebemos a atuação de forças que procuram justificar, cada uma, a necessidade de evitar uma gravidez indesejada (cidadãos), a visão de que a concepção é algo divino e, como tal, deve ser preservada (Igreja) e uma postura imparcial (Estado) que distribui contraceptivos à população, mas que deseja resguardar-se de críticas, por parte da Igreja católica.

O aspecto dialógico da complexidade se refere, precisamente, aos questionamentos e reivindicações realizadas pelas partes envolvidas na discussão sobre o uso de métodos contraceptivos. Em outras palavras, se apresenta como fator “que associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2005a:74): por um lado, a discussão sobre o que é desejável e, por outro, a anuência com o que é permitido. Para Morin (2005a:74), essa dinâmica nos “permite manter a dualidade no seio da unidade”, isto é, a preservação de crenças e valores, em um processo contínuo de re-organização.

O segundo princípio é o da recursividade (Morin, 2005a), em que ocorre um reajuste organizacional a cada mudança perpetrada. Segundo o autor:

“A idéia recursiva é, pois, uma idéia em ruptura com idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (p.74).

A recursividade pode ser entendida como um processo contínuo de reconstrução, de que participam elementos como conhecimentos construídos e experiências vividas, de forma semelhante à aprendizagem, em que a realização de novos saberes envolve mecanismos de relação e associação com algo já conhecido. Esse procedimento contribuirá para a constituição de um conhecimento novo, de forma contínua, constituindo uma espiral de aprendizagem em que, a cada nova informação, o indivíduo recorre a conhecimentos existentes para a elaboração de um novo saber.

O princípio hologramático, o terceiro elemento da complexidade considerado por Morin (2005a:74), se refere à observação da parte no todo e do todo na parte analisada. Essa observação se refere ao fato de que episódios, aparentemente isolados, contribuem para a consecução de novos eventos, de forma contínua, tomando o universo como referência.

Podemos encontrar uma analogia ao princípio hologramático a partir da observação do fenômeno do aquecimento global, que interfere nos ciclos das estações e que tem sua origem na intervenção humana sobre o meio-ambiente e que repercute em todo o globo terrestre. O processo de desmatamento contínuo de áreas florestais, aliado à inexistência de subsídios para a recuperação de ecossistemas localizados – reflorestamento, irrigação, etc -, contribui para a extinção da vegetação e fauna locais, bem como para a redução de evaporação, o que poderá culminar com uma redução no índice de chuvas, na região. Essa análise aponta para repercussões locais de um evento, como no desmatamento de áreas da Floresta Amazônica com vistas à exploração comercial de madeira, mas que têm um efeito cumulativo e que comprometem o mecanismo regulador natural do clima, de forma global, em nosso planeta.

A título de retomar os princípios pesquisados até aqui, entendo que a complexidade possa ser expressa como uma visão de mundo:

- de forma dialógica, em que coexistem o caos e a organização, em um movimento dinâmico, aberto para a interlocução entre as partes envolvidas na solução de um problema;
- por um viés reconstrutivo, que recorre a conhecimentos prévios para a construção de novos saberes;
- a partir de um olhar para o todo e suas partes, ou hologramático, que contempla o ser no universo que o cerca e que as interações que pratica se entremeiam, num processo retroativo e auto-organizador, e que tais práticas estão enredadas no tecido complexo de sua existência.

Os princípios descritos acima, relacionados com a forma de ver o mundo, sugerem que os mecanismos de ensino-aprendizagem, igualmente, ocorrem em um universo complexo, respeitando e valorizando o conhecimento e experiências vividas como elementos geradores de novos saberes e experiências, o que prezo, pessoalmente, e que valorizo como espaço fecundo para a construção contínua de novos conhecimentos. A complexidade, pela amplitude de (re)construções que proporciona, constitui um dos pilares teóricos que orientam a minha pesquisa.

Na seção seguinte, discuto os conceitos de informação e conhecimento, ensino e aprendizagem, seguidas de um aprofundamento sobre a complexidade, no que tange a sistemas lineares e sistemas complexos.

### **1.1.3 A informação e o conhecimento, o ensino e a aprendizagem**

Em nossa vida cotidiana, temos acesso a uma série de dados, denominados informação, contidos nos jornais, na programação de TV, nos anúncios de toda ordem e até nas trocas que estabelecemos com nossos familiares, amigos, colegas de trabalho. Dessa forma, nos referimos ao fato de dar, receber e trocar informação.

O conhecimento, porém, consiste em uma construção realizada a partir do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. Em

outras palavras, é “o significado que atribuímos e representamos em nossa mente sobre a nossa realidade” (Valente, 2005:24). Dessa forma, o conhecimento é uma construção realizada individualmente e, por essa razão, é impossível de ser transmitido: passa-se a informação que resulta desse conhecimento, mas nunca o conhecimento em si.

Essas considerações nos levam a rever conceitos ligados ao ensinar e ao aprender, cujo entendimento é essencial na prática docente.

O termo *ensinar* é originário do latim *insignire* (pôr uma marca, distinguir, assinalar)<sup>5</sup>, que sugere um processo de inserir signos, significar pelo/para outro, muito próximo do conceito instrucional, da transmissão de um saber já processado. Caracteriza-se pela ênfase dispensada à memorização de conteúdos, pelo destaque à “variedade e quantidade de noções/conceitos/informações, mais do que com a formação do pensamento reflexivo” (Mizukami, 2001:14). É uma orientação que, segundo Freire (2002), desmerece a capacidade crítica do aluno, traduzindo-se num “discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (p. 28-29). Segundo essa visão, o aluno *aprende* na medida em que é capaz de memorizar conteúdos e reproduzir informações.

Segundo Valente (2005:24) o *aprender*, no âmbito da complexidade, está ligado à apropriação da informação a partir dos conhecimentos que o aprendiz já possui, num processo contínuo de reconstrução daqueles. Ainda segundo o autor (Valente, 2005:24), é desejável que o educador proporcione aos seus alunos um ambiente de aprendizagem em que possam interagir com situações e problemas variados, atuando como mediador do processo de construção de conhecimento.

Ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar uma observação de Paulo Bezerra, tradutor da edição mais recente de *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Vigotski, 2001:VIII), que se

---

<sup>5</sup> Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2002).

refere a aspectos semânticos dos termos *ensino* e *aprendizagem*. Segundo Bezerra (Vigotski, 2001:VIII), Vigotski utiliza a variante *obutchênie* a partir do verbo transitivo direto *obutchit'* (ensinar, ilustrar, adestrar, transmitir algum conhecimento ou habilidade a alguém, disciplinar), sendo que o mesmo termo é utilizado, em outros momentos como verbo transitivo indireto, *obutchítsya* (ser ensinado, aprender, assimilar conhecimentos, estudar alguma coisa). É uma elasticidade semântica que sugere uma ocorrência concomitante dos processos de ensino e de aprendizagem.

A propósito, Paulo Freire (2002) propõe uma *didiscência*; isto é, a indissociabilidade entre a prática docente e a discente, aliadas à pesquisa, como integrantes de um ciclo que chama de *gnesiológico*, em que ensinar e aprender ocorrem da seguinte forma:

“... se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (p.31).

A indissociabilidade do ensinar e do aprender surge, igualmente, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que prevaleça uma visão complexa dos processos mencionados, no sentido da construção do conhecimento. Wolff (2002:7) salienta que grande parte dos fundamentos teóricos relacionados com o ensino de língua estrangeira foi desenvolvida a partir da prática docente, envolvendo reflexão sobre essa prática, sobre os processos desenvolvidos e considerando os resultados obtidos.

A seguir, serão apresentadas situações ligadas de forma mais estreita com ensino-aprendizagem, em que serão discutidos conceitos como sistemas lineares e não-lineares.

#### **1.1.4 A complexidade e a construção de conhecimento**

Ao longo de minha vida profissional como professor de idiomas, trabalhando, predominantemente, em instituições particulares, e com

algumas incursões temporárias na rede pública de ensino, tive a oportunidade de constatar a distância existente entre a abordagem das diversas disciplinas do currículo e, em especial, da língua estrangeira com relação às demais. Também era perceptível uma separação entre o tratamento dado ao ensino-aprendizagem e a realidade sócio-cultural do aluno, configurando, enfim, uma dissociação “do mundo e da vida” (Moraes, 2006:14).

Não são raras as histórias de alunos que se vêem instados a se matricular em cursos de idiomas, com vistas a uma promoção e, mesmo, à manutenção de seu emprego. Alguns alunos demonstravam, por vezes, que freqüentavam o curso movidos por uma obrigação de fazê-lo, e que isso representava quase um sacrifício a que tinham que se submeter. Conversando com esses alunos, que manifestavam um certo desconforto em participar das aulas, eles revelaram, em sua maioria, que haviam freqüentado outros cursos de idiomas, anteriormente e que a experiência não havia sido positiva, pois não viam sentido em reproduzir, durante as aulas, situações pouco familiares, e em um idioma estrangeiro. De fato, sentiam-se como forjando uma situação.

Depoimentos desse tipo levam-me a considerar que, para aqueles alunos, as situações vividas no ensino-aprendizagem de idiomas não estavam conectadas com suas experiências habituais, com sua expectativa de aprender uma língua estrangeira, isto é, com o repertório e experiência de suas vidas, utilizando os conhecimentos do idioma que haviam edificado ao longo de tentativas anteriores nesse sentido, o que se traduzia em desinteresse e indignação em participar das aulas. A sensação era a de que, a cada nova tentativa de retomar um curso de idiomas, as aulas eram *iguais*, isto é, repetiam-se os diálogos, as estruturas gramaticais, os contextos e, o pior, não parecia haver uma ligação entre o que viviam no seu cotidiano com as situações propostas nas aulas.

É provável que tal sensação de aprender uma língua estrangeira a partir de modelos pré-estabelecidos, dissociada de uma realidade maior, global,

que estimule a associação e relação de saberes e que valorize experiências e saberes prévios do aluno, reflita uma situação em que a aprendizagem de um idioma não parece estar conectada com aspectos *reais* da vida do indivíduo. É uma situação que não favorece a construção de conhecimento, porquanto está ligada a um “processo de fragmentação do pensamento permeado por diferenças, distinções e separações” (Moraes, 2006:23). Além disso, a prática educacional que estimula a acumulação e reprodução de conhecimentos, não valoriza processos reflexivos, experiências vividas nem saberes construídos. Como aponta Morin (2005b):

“Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo” (p.14).

É prudente tratar a construção do conhecimento como um processo complexo, isto é, “tecido junto” (Morin, 2005b:14), principalmente se considerarmos que o processo de construção do conhecimento envolve a retomada de “uma visão de contexto, de conjunto e o significado das relações entre as partes e o todo”, como enfatizado por Morin (2000:4), no Segundo Saber Necessário à Educação do Futuro, dentre os sete saberes propostos pelo autor (Morin, 2000:79-104): o conhecimento, a pertinência do conhecimento, a condição humana, a compreensão humana, a incerteza, a era planetária, a ética.

Refletindo sobre situações de aprendizagem que experimentamos ao longo de nossas vidas, especialmente aquelas que demandam uma investigação cuidadosa no sentido de encontrar respostas a nossas indagações, é comum nos depararmos com uma grande variedade de informações acerca de um mesmo assunto, que poderá se traduzir em dificuldade para alcançar respostas aos nossos questionamentos.

Uma tal situação aflitiva é bastante comum ao pesquisador que busca respostas prontas aos seus questionamentos, sem a preocupação necessária com relacionar uma nova informação a um conhecimento prévio, no sentido de construir um novo saber. Ao procurar resolver um problema específico empregando soluções *universais*, como ao seguir instruções contidas em um manual de utilização de um produto, a capacidade de pensar, relacionar, associar informações se realiza de forma fragmentada, imerso naquilo que Morin (2005a:11) denomina “paradigma da simplificação.”

A simplificação ocorre na medida em que o processo de construção do conhecimento se dá de forma disjuntiva, sem considerar a associação de saberes, e reducionista, pois separa-se o sujeito pensante da coisa entendida, bem ao estilo do pensamento cartesiano. Em outras palavras, o pesquisador, seja ele professor ou aprendiz, tende a adotar conceitos isolados e de forma parcial, muitas vezes desprezando o contexto em que se insere e se constrói uma determinada informação.

Ao reconhecermos uma visão de mundo que vê o próprio mundo e o outro como complexos, desde os processos bio-fisiológicos intrínsecos até o campo da cognição, é sensato reconhecer cada uma das multiplicidades envolvidas e relacionadas com o processo de construção de saberes, em cada área do conhecimento avaliada. É desejável superar a “visão que pretendeu descobrir princípios simplificadores nos fenômenos e sistemas irreduzíveis, passando a se referir (...) a uma realidade ambígua e ambivalente” (Tescarolo, 2005:49), em outras palavras, perceber a complexidade da nossa existência.

Quando nos referimos à complexidade, consideramos que ela existe, não como um fato isolado, mas como um conjunto de processos que ocorrem em um sistema complexo.

Inicialmente, a definição daquilo que é um sistema complexo pode se estabelecer na comparação com sistemas lineares – finitos,

recomponíveis, após sua desconstrução. Segundo Tescarolo (2005), o funcionamento de um sistema complexo, ocorre da seguinte forma:

“... obedece a padrões que não apresentam mais certezas, mas possibilidades, e não afirmam mais apenas o ser, mas também um vir-a-ser, ainda que não descarte os elementos lineares que compõem a realidade” (p.57).

Em um sistema complexo, tomando o corpo humano como exemplo, ocorrem processos biológicos de auto-regulação que visam à manutenção da condição de vida. No decurso de um processo infeccioso, por exemplo, em que uma ou mais variedades de agentes vivos patogênicos (bactérias e vírus) se desenvolvem no interior do organismo, mecanismos de autodefesa são mobilizados no sentido de repelir o agente causador da infecção e, eventualmente, de males mais graves. Essa dinâmica de auto-regulação, como aponta Tescarolo (2005), tem uma função específica:

“... constitui a condição de um sistema quando este é capaz de manter suas variáveis essenciais dentro dos limites aceitáveis para sua própria estrutura na face de perturbações inesperadas” (p.64).

Assim, depois de eliminado o problema, o sistema tende a um processo de equilíbrio que, entretanto, se refere a um processo de reequilibração construtiva de um sistema, uma vez que se o sistema atinge seu equilíbrio permanente, indicando uma adaptação perfeita, isso “representaria tanto a decadência e a morte do sistema, quanto o caos absoluto” (Tescarolo, 2005:64). Assim, o sistema orgânico que *se recupera* de um processo infeccioso não será exatamente igual ao que era, uma vez que poderá ter adquirido resistência ao agente causador da infecção, por um processo de adaptação, desenvolvendo uma nova cepa resistente a medicamentos usados como medida terapêutica a um quadro anterior. Além disso, terá valor para o indivíduo a experiência própria de enfrentamento da enfermidade que o acometeu. Os processos complexos se desenvolvem de forma dialógica, em um processo contínuo de reconstrução, em que se alternam caos e organização, isto é, de acordo com uma dinâmica de ordem/desordem/organização (Morin, 2005a:63).

Os sistemas ditos lineares são, por assim dizer, programáveis; isto é, as fases que os compõem são identificáveis, passíveis de decomposição, de tal forma que, ao serem decompostas, poderão ser reorganizadas sem o prejuízo do todo, como em um equipamento eletro-eletrônico, por exemplo. É possível desmontar um aparelho de TV em busca de um defeito e devolver-lhe a estrutura original, parte por parte. Todavia, mesmo essa previsibilidade de funcionamento dos sistemas lineares tem o seu papel, como aponta Demo (2002):

“... não cabe excluir o linear da realidade, porque também lhe faz parte. Nossas tecnologias são demonstração potente do tratamento linear efetivo – artefatos tecnológicos, também os eletrônicos, são criaturas rígidas, e nem por isso menos úteis e sofisticados” (p.15).

Nos sistemas complexos, por sua vez, ocorrem reconstruções sucessivas, de tal forma que torna difícil identificar partes isoladas do mesmo. Em outras palavras:

“... em totalidades complexas, a decomposição das partes desconstrói o todo, de tal sorte que é impraticável, a partir das partes, refazer o mesmo todo” (Demo, 2002:16).

Diferentemente da possibilidade de se reparar um aparelho de TV - retomando o exemplo citado anteriormente -, ao escrevermos um texto e submetermos nosso trabalho a repetidos processos de revisão, é comum nos darmos conta de que esta ou aquela palavra é mais adequada, de que uma construção favorece mais a compreensão do leitor do que uma outra utilizada anteriormente. Esse procedimento é corriqueiro e está ligado, tanto a novas experiências por que passou o autor, proporcionando-lhe novas maneiras de se expressar, quanto ao seu desejo de favorecer ao seu leitor a possibilidade de associação, construção e reconstrução de saberes.

Não é demasiado lembrar que toda a obra já construída passará pelo viés hermenêutico de seu leitor e, portanto, a cada leitura, será passível de novas interpretações. De forma análoga, não será possível decompor um texto em partes e reconstruí-lo, sem subtrair-lhe as características originais do conteúdo, construídas por seu autor. Esse é um traço distintivo de um sistema complexo, em que se enriquece o “conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos” (Morin, 2005a:75).

Demo (2002), apontando a ambigüidade/ambivalência como característica dos fenômenos complexos e admitindo toda uma diversidade de percepções de mundo, denuncia as inconveniências de uma visão sistêmica predominantemente linear, que se ocupa da dinâmica externa em detrimento da interna, e na qual prevalece a reprodução de idéias e que, segundo o autor, serve “como tática de domínio mais do que de conhecimento” (p.28). Ponderando, ainda, sobre o processo de construção de conhecimento, em que pesem divergências sobre a maneira como isso ocorre na interação do sujeito com o meio, o autor (Demo, 2002:29) opta pela noção de reconstrução de saberes, pois considera que partimos do que já conhecemos e do que está disponível culturalmente.

Nessa perspectiva, a construção de conhecimento vista como um sistema complexo, portanto não-linear, se inicia a partir de questionamentos legítimos acerca de informações ambivalentes, ambíguas, que, por sua vez, será passível de novos questionamentos futuros, em um processo contínuo de reconstrução. Como aponta Demo (2002:31), “conhecimento é intrinsecamente constituído de certezas ambivalentes, ou de ambivalências certas, razão pela qual se mantém inovador.”

## 1.2 Metodologia do trabalho com projetos

A complexidade representa o ponto de partida para a adoção de uma metodologia de projetos, cujas características serão tratadas nas seções seguintes e procurarão se remeter às possibilidades de construção e reconstrução de saberes, na perspectiva de um pensar complexo. Este se mostra como uma forma de contemplar o mundo, repleto de incertezas, ambigüidades, reorganizações, e que valoriza tais aspectos no sentido da construção de conhecimento.

Apresento conceitos acerca de projeto e do trabalho com projetos, procurando estabelecer semelhanças e diferenças entre os mesmos, com o intuito de identificar aspectos que contribuem para a construção de conhecimento, nessa modalidade de trabalho, pela perspectiva da complexidade.

### 1.2.1 O conceito de projeto

Inicialmente, é necessário destacar que o termo *projeto* é bastante recente, da forma como o conhecemos, isto é, relacionado à abordagem metodológica de que tratamos neste trabalho.

Segundo Boutinet (2002:33-34), existe uma proximidade etimológica entre a forma francesa de *projet* e do italiano *progetto*, porquanto ambos idiomas indicam acepções relacionadas com intenção, esquema e plano. No âmbito anglo-germânico, de acordo com o mesmo autor, o projeto-desígnio inglês (*purpose* e *project*) se opõe ao projeto-programa, do alemão (*Entwurf* e *Projekt*).

Segundo Josgrilbert (2004:11), nem gregos nem latinos empregavam o termo *projeto*, com sua acepção atual; tampouco há indícios de que o projeto se relacionasse com trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar.

No início do século XV, o arquiteto Brunelleschi, tentando romper com tradições medievais hierarquizantes, propõe uma divisão técnica e social do trabalho, visando à construção do domo da Catedral de Florença, caracterizando o projeto como “primeiro ato característico de toda criação arquitetônica” (Boutinet, 2002:35), uma atitude que servirá de marco para o alvorecer do século XV, “ampliando a concepção que Brunelleschi tinha da arquitetura” (Boutinet, 2002:35), isto é, a visão de projeto. A propósito, é importante destacar que essa remissão ao conceito de projeto na arquitetura apresenta, por um lado, uma tentativa de antecipar um resultado e, por outro, os procedimentos envolvidos entre a concepção de um trabalho e sua realização.

Como destaca Boutinet (2002), o século XVII, chamado Século da Luzes, por se configurar como um alvorecer ou culminar de todo um mecanismo complexo de reestruturação do conhecimento, trouxe consigo um questionamento de “idéias pré-concebidas, difusão de novas filosofias, invenções técnicas, multiplicação das comunicações” (p.38). Esse cenário servirá, segundo o autor, como campo fértil para o desenvolvimento de projetos, associados ao conceito de progresso, que, no século XVIII se voltarão para o âmbito dos projetos sociais.

Mais adiante, na filosofia de Fichte (1762-1814) vemos surgir um conceito de projeto mais próximo do que conhecemos, atualmente, como um processo contínuo de construção, com vistas a um objetivo definido. Para o filósofo, o projeto se identifica com o esforço do indivíduo no sentido de sua luta objetiva no sentido de conquistar a liberdade, tanto visando a uma liberação interior, como quanto à libertação política (Boutinet, 2002:41-42). Era, com efeito, um projeto visando à liberdade, mas que não apresentava uma viabilidade clara de questionamento de princípios pré-estabelecidos, nem quanto a contemplar a complexidade de idéias dos indivíduos envolvidos nos processos reivindicatórios, uma vez que se impunham regras a serem seguidas.

Como aponta Boutinet (2002:46-49), na primeira metade do século XX, ressurgiu o conceito de projeto em torno do entendimento de intencionalidade, proposto por Husserl (1859-1938), filósofo precursor da fenomenologia e influenciado por Brentano (1838-1917), que dá início à psicologia da Gestalt. Husserl defende a existência de um aspecto intencional-cognitivo, isto é, o estabelecimento de uma relação intencional com os objetos do meio. Em outras palavras, Husserl se dedicou a relacionar aquilo que se sabe com o mundo ao redor, remetendo-se à intenção de sabê-lo, à intencionalidade, “conceito-chave do qual emergirá o conceito de projeto” (Boutinet, 2005:49).

Heidegger (1889-1976), discípulo de Husserl, defende que o indivíduo deverá tomar consciência de sua existência *em relação (Mit-Sein)*, visando às possibilidades daquele e abarcando a possibilidade de seu *vir-a-ser*. Para Heidegger, a verdade é uma revelação que se evidencia por meio do projeto: “Compreender significa exatamente projetar-se visando a uma possibilidade, através do projeto, de manter-se sempre na possibilidade.” (Heidegger, 1927/1975 *apud* Boutinet, 2002:51).

Como aponta Josgrilbert (2004:14), Sartre (1905-1980), assim como Heidegger, via o projeto como uma expressão concreta da liberdade humana: o projeto existencial como a forma eleita pelo ser de estar no mundo. Essa visão estabelece a forma do ser de estar no mundo, enxergando o homem como um projeto que vive de forma subjetiva, isto é, em conformidade com o que houver projetado para sua existência (Boutinet, 2002:57).

Merleau-Ponty (1908-1961), segundo Josgrilbert (2004:14), retorna às origens fenomenológicas de Husserl e ao seu conceito de intencionalidade, defendendo que o projeto é uma “forma de manter o sujeito em relação ao seu mundo, uma maneira de manter-se ligado a ele, composta de antecipações e intenções que se concretizam no projeto”.

O conceito de projeto tem sofrido, portanto, transformações ao longo do tempo, estendendo-se a diversas áreas do saber, instituindo-se como a busca de respostas a questões inerentes à curiosidade humana, o que, na visão de Josgrilbert (2004:15), é “inseparável do processo educativo.”

A propósito de unir propostas educacionais e contextos significativos, Josgrilbert (2004:15) aponta para a proposta de Dewey (1859-1952), que procurava aproximar a vivência na escola com a experiência da vida. Esses princípios foram adotados pelos integrantes da Escola Nova, sugerindo um currículo centrado no aluno e proporcionando experiências de aprendizagem como forma de “ligar a escola com a vida e adaptar os alunos ao meio” (Libâneo, 2001, *apud* Josgrilbert, 2004:15), procurando-se levar a situações de ensino-aprendizagem propostas pedagógicas similares, com o intuito de proporcionar ao educando a chance de tornar-se sujeito da sua própria formação, em que a aprendizagem ocorresse de forma concreta e significativa.

Para Hernández & Ventura (1998:67), o trabalho com projetos se inicia a partir de uma problematização, um questionamento de um grupo de alunos que utilizará a variedade de conhecimentos e a visão de mundo de que dispõe para a resolução de um problema proposto, a partir do tratamento da informação. Além disso, como aponta Hernández (1998), os projetos de trabalho valorizam a aprendizagem a partir de interesses legítimos dos alunos, proporcionando a estes um relacionamento de saberes:

“... o que se aprende na escola (...) com as questões controversas e com a realidade fora da escola, fazendo com que cheguem a construtores da própria aprendizagem (Hernández, 1998 *apud* Josgrilbert, 2004:17).

Josgrilbert (2004) destaca que o trabalho com projetos serve, ainda, a os seguintes propósitos:

“... o encontro de vários campos disciplinares, suscita a união de esforços, explora caminhos alternativos, gera o diálogo, além de estabelecer conexões para que a ação se realize” (p.17).

Essa proposição vai ao encontro de uma abordagem complexa da construção de conhecimento, que contempla diversidade, diálogo, dúvida e interconexões.

Descrevemos, até aqui, algumas características inerentes ao conceito de projeto e que contribuíram para a prática pedagógica to trabalho com projetos, no cenário educacional e que se encontram sintetizadas, a seguir:

		<b>Autores</b>
<b>Projeto como</b>	intenção	Brentano/ Husserl, Merleau-Ponty
	antecipação de resultados	Merleau-Ponty,
	liberdade	Fichte, Heidegger, Sartre
	organização de conhecimento	Dewey; Hernández & Ventura

#### **Quadro 1.1 – Os conceitos de projeto**

Essa diversidade conceitual poderá orientar a prática pedagógica do trabalho com projetos para um número igualmente variado de fases a serem percorridas, de subdivisões de um processo, mas que consiste em três fases essenciais, como aponta Boutinet (2002): “a análise de situação, o esboço de um projeto possível e a estratégia entrevista.” (p.236).

À semelhança de Boutinet (2002), Hernández & Ventura (1998:78) propõem três fases para o desenvolvimento de um projeto, fazendo-o de forma detalhada quanto ao processo de organização do conhecimento e sua re-construção, que denominam *índices*, ou listas que orientam e descrevem o desenvolvimento do trabalho. Os autores partem de uma situação inicial (primeiro índice), em que se investigam conhecimentos prévios acerca de temas propostos, fontes de informação que podem ser utilizadas na investigação do tema escolhido, e a modalidade de

apresentação do trabalho a ser construído, isto é, como apresentarão seu trabalho e do tempo de que disporão para o seu projeto.

O segundo e o terceiro índices são desdobramentos dos aspectos organizacionais apresentados no primeiro (conhecimento prévio x conhecimento construído, fontes de informação, modalidade de apresentação do trabalho, duração prevista). No terceiro índice, há um momento de avaliação que não está direcionado para aquilatar conteúdos memorizados, mas o conhecimento que o aluno conseguiu construir e que permitirá um novo seqüenciamento de construções (Hernández & Ventura, 1998:91).

O trabalho com projetos, da forma como será tratado nesta dissertação, empregará a orientação de Hernández & Ventura (1998), tanto do ponto de vista conceitual, isto é, como organização de conhecimentos, como no tocante à organização em fases.

Na próxima seção, me remeto a referenciais teóricos adicionais acerca do trabalho com projetos, contemplando essa prática em um contexto de ensino-aprendizagem, focalizado sob o viés da complexidade.

### **1.2.2 A complexidade e os projetos**

É oportuno, neste momento, retomar os conceitos de aprendizagem e construção de conhecimento, discutidos anteriormente, para destacar a necessidade de se valorizar conhecimentos prévios do indivíduo, (vivenciados pelos mesmos e repletos de significações), como elementos geradores de novas elaborações e construções, da forma como se dá no desenvolvimento de um projeto, como desejo apresentar.

Para Abbagnano (1982:765), o ponto de partida de um projeto é a definição de um problema, uma indagação, uma inquietação que se estabelece. Para resolver esse problema ou decifrar esse questionamento, será necessário pesquisar, trocar informações e

reflexões, validando e reavaliando os fatos, no contexto em que acontecem.

Almeida (2005:30) explica que o trabalho com projetos envolve a transformação de uma ação problemática em uma situação desejada, por meio de ações antevistas como necessárias para esse fim. A autora ressalta a importância de suscitar os problemas relacionados com a realidade do aluno, bem como os questionamentos e saberes que ele possui previamente, objetivando o desenvolvimento de investigações no sentido desse aluno construir conhecimento, poder compreender o mundo e exercer sua criticidade, na sociedade em que vive (Almeida, 2005:40-41). Essa visão parece abarcar um modo complexo de ver o mundo, porquanto prevê a re-elaboração e uma expansão de conhecimentos, de forma reflexiva, a partir de uma questão proposta.

Moresco & Behar (s/d) se aproximam do conceito apresentado por Almeida (2005), porquanto interpretam o trabalho com projetos como atividades organizadas com o objetivo de resolver um problema. Para as autoras, no desenvolvimento de um projeto, cada assunto se constrói sobre ele mesmo, com a possibilidade de extensão a outras disciplinas, sugerindo um aspecto interdisciplinar. Consideram, igualmente, que a organização do trabalho com projetos é dinâmica, não segue uma orientação estática e pré-estabelecida, e que a estrutura e desenvolvimento do trabalho poderão ser diferentes, de acordo com o problema considerado e concepções do grupo envolvido.

Moresco & Behar (s/d) também apontam para a possibilidade de aprendizagem significativa, isto é, para um processo que se caracteriza pela interação entre o conhecimento prévio e o novo, em que, como aponta Moreira (s/d) “o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade.”

Hernández & Ventura (1998:47,61) consideram que o trabalho com projetos é uma maneira de organizar os conhecimentos escolares e que essa proposta está ligada à possibilidade de um conhecimento globalizado e relacional, em que a globalização deve ser entendida como o destaque para a forma de “relacionar os diversos saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação.”

Para os autores, o projeto deve servir como elemento que possibilite a criação de estratégias de organização dos saberes trabalhados na escola, no tocante ao tratamento da informação e quanto a relacionar diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses. Para os autores (Hernández & Ventura,1998:61), esse procedimento visa a facilitar “aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação de informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.” Os autores destacam, ainda, que o conhecimento necessário para a construção de projetos é aquele que cada aluno tem acerca de um tema proposto e a informação com que se possa relacionar, tanto no âmbito da escola, quanto fora dela, na sua vida pessoal e profissional.

Em sua análise do trabalho com projetos, Behrens (2006) apresenta uma visão muito próxima à de Hernández & Ventura (1998), destacando que o trabalho com projetos é um processo democrático que proporciona um posicionamento dialógico, além de proporcionar a organização de conteúdos sob um enfoque globalizador que, segundo a autora, “caracteriza a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção complexa ou holística de ensino” (Behrens, 2006:40).

Ao discorrer sobre o aspecto globalizador, Behrens (2006:43) também considera que o trabalho com projetos é uma forma de tratar o conhecimento para além de processos de mera acumulação e memorização de informações, privilegiando uma aprendizagem significativa e construção constante de conhecimento, de forma

semelhante à que propõem Hernández & Ventura (1998:47), acerca do aspecto globalizador.

Além dos aspectos de construção e reconstrução do conhecimento, os pesquisadores e o professor utilizarão saberes prévios para o desenvolvimento de seus projetos, além de aspectos como o rearranjo de idéias, a não linearidade de pensamento, a possibilidade de reconstruir saberes em um processo dialético e dinâmico, a irreversibilidade de construtos que demanda o início de novas construções, envoltos num processo dialético (Demo, 2002:13-31) e diretamente ligados à complexidade.

Além disso, como aponta Morin (2005b:108), a edificação de saberes envolvida no trabalho com projetos proporciona uma aprendizagem interdisciplinar, porquanto promove “transposições de esquemas cognitivos de uma disciplina para outra”, isto é, a transferência de métodos de uma disciplina a outra, na construção de conhecimento.

Behrens (2006:35) ainda destaca que a metodologia de projetos “precisa enfatizar a necessidade de proposição transdisciplinar”, sugerindo que no resultado de uma interação entre disciplinas não seja possível distinguir, um a um, os saberes/áreas do saber que contribuíram para aquela construção, posto que os mesmos, como aponta Morin (2005b:110), se plasmaram no processo de construção de conhecimento.

O trabalho com projetos, diferentemente de uma prática pedagógica voltada para a assimilação de saberes, valoriza o conhecimento construído pelo indivíduo ao longo de sua existência, das experiências que viveu, e a possibilidade de exercitar a criticidade, na busca da resposta ao seu questionamento.

Os pressupostos teóricos do trabalho com projetos, no sentido da construção de conhecimentos, se harmonizam com a proposta pedagógica de Freire (2002:25), uma vez que contemplam a aquisição de

conhecimento como uma obra no sentido da possibilidade de decidir, do comprometimento sócio-político daquele que aprende, e como edificador do seu próprio saber, interagindo com este no plano social, cognitivo e afetivo.

Freire (2002:25) rejeita o modelo de formação que coloca o indivíduo como receptor/objeto e o professor na posição de sujeito formador desse processo. O educador propõe que o indivíduo alterne seus papéis como aprendiz e formador, porquanto no processo de ensino-aprendizagem o indivíduo tem a chance de aprender ao ensinar e de ensinar, quando aprende. Assim, o sujeito que aprende poderá construir conhecimento a partir de informações disponíveis no meio, atuando como sujeito desse processo, transformando-as, e promovendo seu reemprego como formador:

“É preciso que (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (Freire, 2002:25).

O trabalho com projetos reside na possibilidade de construir conhecimento e, não, proceder a uma mera “acumulação e memorização de informações” (Behrens, 2006:43), mas, utilizando os saberes edificados pelos aprendizes ao longo de suas vidas experiências vividas. Além disso, ao desenvolvermos um projeto, lidamos diretamente com a problematização de algo, com a dúvida, com a ambigüidade, o que parece estar em consonância com a complexidade envolvida no trabalho com projetos, uma vez que “para buscar a visão complexa é preciso ensinar a duvidar e, assim, superar a visão de certeza” (Behrens, 2006:54).

### **1.2.3 O trabalho com projetos e a construção de conhecimento sob o foco da complexidade**

O trabalho com projetos se apresenta como uma possibilidade de construir conhecimento, valorizando os saberes prévios dos alunos, o trabalho colaborativo, a investigação e, principalmente, é um processo que se revela complexo, na medida em que valoriza a diversidade de visões de mundo que possuem os alunos e o professor e que contribuirão para a construção de um saber, ou saberes, a partir de uma problematização.

Em outras palavras, nessa proposta de trabalho estão envolvidos indivíduos com conhecimentos distintos, com visões de mundo e experiências de vida diferentes, que poderão contribuir para a construção /reconstrução de saberes, de forma não linear, não programada/programável, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Essa construção e reconstrução sucessivas ocorrerão de forma a proporcionar uma organização do grupo no sentido da busca de informação, integração entre os pares e de (re)negociações que se mostraram necessárias ao longo do trabalho. Esse processo de re-organização é observável desde o nível biológico, nos seres vivos, como forma de auto-organização de um sistema orgânico (Maturana & Varela, 2007:52-57; Tescarolo, 2005:63), até o nível da construção de conhecimento, em que o indivíduo retira “informação e organização do seu meio ambiente” (Morin, 2005b:95), isto é, busca incessantemente um conhecimento que possa afiançar-lhe algum tipo de equilíbrio, como acontece nas reequilibrações construtivas de um sistema (Tescarolo, 2005:64), até que nova demanda por informação se interponha, demandando uma constante (re)organização de saberes.

Essa característica de auto-organização dos sistemas complexos, além de dinâmica, não linear, é dialógica e recursiva – ordem / desordem / organização (Morin, 2005b:96)-, o que, no trabalho com projetos, se reflete na busca por respostas a questões levantadas, que servirão como

ponto de partida para um questionamento posterior, indicando a necessidade de se organizar constantemente o conhecimento face a novas informações disponíveis, e assim por diante. A aprendizagem, quando ocorre em um contexto que valorize a construção de conhecimento para a qual contribuem aspectos como a problematização, a recursividade, a reorganização de idéias, como se dá no desenvolvimento de projetos, por exemplo, não é meramente cumulativa, mas complexa e acontece de forma incessante.

O trabalho com projetos e a atividade de pesquisa se apresentam, como aponta Behrens (2006:57), como uma possibilidade de unir “pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora.” Em outras palavras, significa aliar procedimentos de ensino-aprendizagem de um paradigma educacional ainda vigente – transmissão de conhecimentos (Demo, 2002:19) – a uma visão de mundo que contemple a diversidade, a não linearidade, a dinâmica do ensinar-aprender. Além disso, proporciona, segundo Behrens (2006:57), uma abordagem holística do ensino-aprendizagem, propondo uma “reaproximação das partes na busca da visão de todo, de um sistema integrado e interconectado.”

Não obstante, o paradigma da complexidade a que me referi anteriormente, ainda considerado “emergente”, precisará superar “esquemas rígidos e estruturados”, “mudanças administrativas e curriculares” para atuar em “novas pautas educacionais sinalizadoras de novas opções e novos caminhos” (Moraes, 2006:135-136).

Tendo apresentado os pressupostos teóricos acerca da complexidade, da construção de conhecimento e de como estes participam do trabalho com projetos, passo a tratar da orientação metodológica utilizada nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a orientação metodológica adotada em meu trabalho para a investigação do fenômeno *O trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE*. Além disso, detalha o contexto em que se desenvolveu minha pesquisa: o local, os participantes e uma descrição do trabalho desenvolvido. Também apresenta os instrumentos de investigação e os procedimentos de interpretação adotados.

### 2.1 Definição da linha metodológica adotada

Na introdução desta dissertação, apresentei uma seqüência de experiências vividas por mim, tanto no âmbito pessoal como profissional, que contribuíram para a construção de saberes, conceitos, valores; enfim, para a formação do indivíduo que sou. O conceito de experiência<sup>6</sup>, como será tratado neste trabalho, está relacionado com *experiência vivida (Erlebnis)*, definida por Dilthey (1926 *apud* Palmer, 2006:113-114) como uma reflexão sobre a experiência, em que a mesma perde a característica de experiência imediata, tornado-se um ato de consciência.

Diariamente, vivenciamos situações, desde as mais corriqueiras às absolutamente novas, um “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2005a:13). O mundo fenomênico se refere à totalidade em que o ser humano está imerso e envolto pela manifestação dessa totalidade, preservando a relação sujeito-objeto. (Palmer, 2006:137). Como aponta Heidegger (1963 *apud* Palmer, 2006:137), é uma forma de ver o mundo em que este é sentido juntamente com as entidades que aparecem nele. Imersos nesse universo complexo de acontecimentos, temos a oportunidade de refletir sobre nossas experiências e de procurar estabelecer significados, empreender

---

<sup>6</sup> Em alemão, existem duas palavras que exprimem experiência: *Erfahrung*, que se refere à experiência, de uma forma geral e *Erlebnis*, a que é utilizada por Dilthey (1926 *apud* Palmer, 2006:113), e se remete a uma experiência vivida.

ressignificações, construir e reconstruir saberes, considerando a possibilidade de uma nova reconstrução.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, proposta por van Manen (1990) e adotada por Freire (1998) envolve a hermenêutica e a fenomenologia. A hermenêutica lida com o aspecto interpretativo de experiências vividas e que pode ensejar uma reorientação de ações na condução de uma investigação. A fenomenologia, ligada às experiências vividas pelo indivíduo e seu estar no mundo, fornecerá o elemento constitutivo para (re)interpretações, no sentido da compreensão de um fenômeno estudado.

Segundo Palmer (2006:25-41), a hermenêutica apresenta, originalmente, três vertentes básicas: o *dizer*, envolvendo a linguagem escrita e falada; o *traduzir*, sobre a forma como as palavras moldam nossa visão de mundo, nossas percepções; e o *explicar*, que trata da formulação de juízos, análise e compreensão. Envolve um ciclo de validação de informações, o ciclo hermenêutico, e o próprio problema hermenêutico, que consiste na dinâmica complexa de interpretação, a partir da leitura.

O campo da hermenêutica, ao longo de sua evolução nos tempos modernos, admite seis definições diferentes, de acordo com Palmer (2006:43-54): uma *hermenêutica bíblica*, dedicada à exegese de textos da Bíblia, à gramática e ao pietismo; uma *hermenêutica filológica*, que trata de questões ainda ligadas aos estudos das escrituras sagradas; uma *hermenêutica geral*, cujos princípios sirvam de base a todos os tipos de interpretação de textos; uma *hermenêutica histórica* e como base metodológica para a compreensão das disciplinas centradas na compreensão da arte, comportamento e escrita do homem; uma *hermenêutica existencial*, voltada para a explicação fenomenológica da existência humana e, por fim, uma *hermenêutica filosófica*, como sistema interpretativo.

Apesar da relevância de cada um dos campos de estudo da hermenêutica, não cabe, aqui, discorrer sobre sua evolução histórica, mas identificar alguns aspectos importantes dos campos mencionados, que contribuam para o entendimento da abordagem hermenêutico-fenomenológica e para os processos envolvidos nesta pesquisa.

Segundo Palmer (2006:50), o teólogo e filósofo Schleiermacher (1768-1834) reviu criticamente o conceito de uma hermenêutica voltada essencialmente para o aspecto filológico, como um conjunto de regras pré-estabelecidas e propôs uma hermenêutica que descreve as condições da compreensão, em todo diálogo, isto é, que sirvam como base para qualquer tipo de interpretação de textos.

Dilthey (1833-1911), também filósofo e biógrafo de Schleiermacher, defendia que, a expressão da essência da vida humana deveria ser compreendida de forma histórica, na medida em que esse ato envolve um “conhecimento pessoal do que significa sermos humanos” (Dilthey *apud* Palmer, 2006:50), em outras palavras, a busca de compreender o outro, a partir da história de nossas próprias vidas e experiências vividas.

Heidegger (1889-1976), ocupando-se da questão ontológica, isto é, do “estar no mundo” característico do ser, recorre ao método fenomenológico de Husserl (1859-1938), que procurava fazer remontar todos os fenômenos à consciência humana, relacionando a ela todos os fatos característicos à existência do ser. Heidegger, porém, ao perseguir a perspectiva de compreender a partir da própria vida, como em Dilthey, propõe que uma tal compreensão está relacionada com a existência do ser. Assim, não é possível, para Heidegger (1963), conceber o mundo - considerado como parte do conjunto das entidades que nele se manifestam -, segundo uma visão que, naquele, afaste ser e objeto.

Heidegger faz uma revisão do conceito de compreensão adotado por Dilthey. Como aponta Palmer (2006:135), enquanto Dilthey sustenta que a compreensão de uma pintura, poema ou fato, envolve a expressão de

realidades internas, da própria vida, Heidegger (1963) considera que a compreensão é se refere à capacidade de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe, isto é, a situação de ser-no-mundo.

Heidegger (1963) traz contribuições importantes para o conceito de compreensão, na medida em que, nele, reconhece um processo de construção de relações, a que chamou de significações, que envolve um entendimento pré-predicativo do mundo, isto é, carregada de pré-compreensões elaboradas a partir de uma interação do ser com o mundo, o que configura uma visão “compreensiva-interpretativa” (Heidegger, 1963 *apud* Palmer, 2006:139) deste e que constituem uma ênfase no aspecto interpretativo da experiência vivida, uma hermenêutica fenomenológica. Em Gadamer (1993/2002) veremos um desenvolvimento e percepção das conseqüências da fenomenologia no campo da teoria hermenêutica, em particular no pensamento de Heidegger.

Ricoeur (1965, *apud* Palmer, 2006) propõe um sistema de interpretação, no sentido de compreender a essência de um fenômeno:

“... um processo de decifração que vai de um conteúdo e de um significado manifestos para um significado latente ou escondido” (p.52).

Ricoeur (1965) defende que o objeto de interpretação é o texto, constituído desde os símbolos detectados em um sonho, até símbolos sociais ou literários. O filósofo sustenta que, na interpretação de textos - incluindo aqueles da experiência vivida, de que tratamos neste trabalho-, existe um conflito estabelecido pela necessidade de recuperar um significado oculto em um símbolo, esforçando-se o pesquisador por recuperar o significado que nele se oculta, e pela exigência de eliminar qualquer símbolo que represente uma realidade falsa. Essa abordagem sugere uma não universalidade de regras para a interpretação de textos, mas a da existência de teorias “separadas e opostas” e relacionadas com as regras de interpretação.

Ao propor uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, van Manen (1990) destaca a importância de lançar um olhar fenomenológico para a experiência vivida, que será textualizada e permitirá o aspecto interpretativo da investigação, objeto da hermenêutica (van Manen, 1990:4). Para o autor, a pesquisa fenomenológica encontra seu objeto e fonte de pesquisa na experiência vivida, com destaque para a forma retrospectiva com que as reconhecemos. Na abordagem proposta pelo autor, a hermenêutica se dedicará à interpretação de fatos e experiências no sentido de alcançar o sentido dos mesmos.

Os conceitos abordados até aqui servirão a uma compreensão da abordagem hermenêutico-fenomenológica, utilizada em minha pesquisa, que apresento, a seguir.

Freire (1998:28), baseando-se em Gadamer (1975/1996), Ricoeur (1976), Dilthey (1985) e van Manen (1990), sintetiza que o cerne da investigação hermenêutico-fenomenológica consiste nas descrições e interpretações de experiências por meio de textos.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica se dedica à descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana (Freire, 2007), isto é, sua essência. Proporciona a compreensão da essência de um fenômeno, a partir de sua descrição e compreensão, na medida em que se mostra uma abordagem descritiva, em seu aspecto fenomenológico, admitindo, do ponto de vista hermenêutico, que todo fenômeno é passível de uma interpretação (van Manen, 1990:180). Assim, refletindo sobre um dado fenômeno da experiência humana, isto é, por um “contato renovado com a experiência original” (van Manen, 1990:31), será possível atingir uma nova compreensão do seu significado.

Partindo da leitura de van Manen (1990) e de Freire (1998), entendemos que a compreensão de que trata o autor está relacionada a um entendimento mais profundo do fenômeno investigado, em que se busca captar-lhe a essência, sua natureza mais intrínseca, e que como

experiência única, não se reproduz novamente, uma vez que contexto, participantes e objetivos envolvidos não serão os mesmos, em uma nova situação.

A essa característica da pesquisa hermenêutico-fenomenológica, na busca da essência de um fenômeno, se agrega a subjetividade do investigador, definida pelas experiências que viveu e que contribuíram para a construção de sua visão de mundo, bem como o aspecto intersubjetivo das descrições fenomenológicas, como destaca van Manen (1990):

“Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in this sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character” (p.58).

Quando aponta esse aspecto intersubjetivo, van Manen se refere à possibilidade de a experiência do pesquisador se aproximar daquela investigada, assim como da de outras pessoas, sugerindo que “a experiência do outro pode contribuir para que eu reflita e compreenda melhor minha própria experiência” (Mayrink, 2007:51).

Ainda sobre a descrição de um fenômeno, van Manen (1990) sinaliza para a diversidade de interpretações possíveis do mesmo, posto que cada processo interpretativo envolverá o acervo de experiências de cada observador, assim como sua visão de mundo, contribuindo para seu entendimento de um fenômeno. A propósito, destaca van Manen (1990):

“A phenomenological description is always *one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially *richer* or *deeper* description” (p.31).

Ao tratar de interpretar um fenômeno, nos deparamos com uma entre algumas possibilidades de fazê-lo, como foi apontado anteriormente. Essa interpretação será determinada pela percepção que temos da experiência e pela verificação e validação de nossas suposições. Sobre a questão da

validação, Gadamer (1993:381-382) destaca que a compreensão é um processo circular e que para a hermenêutica não existe um ponto de partida específico para a compreensão, uma vez que toda a parte pressupõe as outras partes. Sobre a compreensão e o círculo hermenêutico, o autor (Gadamer, 1993), destaca o seguinte:

“O conceito de círculo hermenêutico significa que no âmbito da compreensão não se pretende deduzir uma coisa de outra, de modo que o erro lógico da circularidade na demonstração não é aqui nenhum defeito do procedimento, mas representa a descrição adequada da estrutura do compreender” (p.382).

A criação do termo *círculo hermenêutico*, segundo Stangl (2002), é tão antiga quanto a reflexão sobre o processo de compreensão, em que o círculo hermenêutico caracteriza a questão central das teorias do conhecimento, no bojo das ciências humanas. É um procedimento interpretativo que demonstra a prevalência da compreensão em um nível mais elevado sobre um entendimento primário<sup>7</sup>.

Na abordagem hermenêutico-fenomenológica, a interpretação de um fenômeno envolve a identificação de temas, isto é, estruturas da experiência, como propõe van Manen (1990:79), a partir de unidades de significado, que se revelam por meio da leitura dos textos. van Manen (1990:93) propõe três abordagens para definir temas de um fenômeno:

- a) uma abordagem que busca uma compreensão integral do fenômeno, holística, que pode ser expressa pela indagação “que pergunta pode encerrar o sentido fundamental ou o significado principal de um texto, como um todo?”

---

<sup>7</sup> “Der ‘hermeneutischer Zirkel’ kennzeichnet wohl das zentrale Problem der geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien. Die Prägung des Begriffs ist so alt wie die Reflexion über den Verstehensprozesses überhaupt. Er erklärt das Zustandekommen höheren Verstehens aus dem elementaren Verstehens.” (Stangl, 2002).

- b) Uma abordagem seletiva de leitura, seja de um texto escrito ou sonoro, refletindo sobre “que declarações ou sentenças parecem ser essenciais ou reveladoras do fenômeno ou experiência descrita?”
- c) Uma abordagem detalhada de leitura, detendo-se em cada sentença ou agrupamentos de sentenças em que o pesquisador indaga “o que essa sentença ou agrupamento de sentenças revela sobre o fenômeno ou experiência em questão?”

Esse procedimento de identificação das unidades de significado passará, ainda, por um processo de refinamento, como proposto por Freire (2006, 2007), no sentido de definir os temas que estruturam o fenômeno e seus possíveis subtemas, isto é, aspectos diversos de manifestação inerentes a um tema definido. É um procedimento de ressignificação (Freire, 2006, a, b, 2007), que demanda leituras dos textos de experiências vividas no sentido de reunir unidades de significado correlatas, visando a aprimorar seu nível de significação, para que o mesmo possa ser expresso com um número ainda menor de palavras. Essa busca por refinamento e ressignificações, como denomina Freire (2006, a, b, 2007), conduz a um movimento circular nos textos que retoma o círculo hermenêutico de que fala Ricoeur (2001:147) e caracteriza o van Manen (1990:27) denomina ciclo de validação.

O quadro, a seguir, proposto por Freire (2006a), pode ilustrar o procedimento descrito:

<b>Texto</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Unidades semelhantes</b>	<b>Recorrências</b>		<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
Texto original (textualização da experiência)	Palavras e/ou segmentos que se destacam, segundo as perguntas de pesquisa e o fenômeno.	Agrupamento de unidades de significado semelhantes ou com relação entre si, de acordo com o fenômeno estudado	Palavras ou expressões recorrentes e agrupadas segundo sua proximidade de significado	Palavras ou expressões não recorrentes	Nomeação do tema que estrutura o fenômeno, resultante de todos os refinamentos possíveis	Subdivisão do tema, devido à sua amplitude e por apresentar subdivisões

### **Quadro 2.1 – Rotinas de organização e tematização (Freire, 2006a).**

A partir da apresentação dos aspectos gerais da abordagem hermenêutico-fenomenológica, orientação metodológica que norteou minha investigação, descrevo contexto e os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e os procedimentos de interpretação.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

Faço, a seguir, uma descrição do local onde foi realizada a pesquisa, do curso-alvo (alemão como língua estrangeira), do projeto desenvolvido pelos alunos e da docente participante que contribuiu para a realização deste trabalho.

### **2.2.1 Local e curso-alvo**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma instituição particular que oferece, entre outros idiomas, cursos de alemão como língua estrangeira em oito níveis: quatro níveis básicos e quatro intermediários. Minha escolha pela língua alemã ocorreu pelo fato de ter, eu mesmo, lecionado essa disciplina na instituição, pelo período de dois anos e, também, pela experiência de ter adotado a prática de trabalho com projetos como complemento à proposta original do curso, definida pela instituição.

O curso de alemão, assim como os outros cursos de idiomas oferecidos, é dirigido a um máximo de quinze alunos por sala e apresenta uma carga horária de 54 horas, com aulas de uma hora e trinta minutos, de segunda a sexta-feira, de acordo com a modalidade escolhida: extensivo (duas aulas semanais), intensivo (quatro aulas semanais), semi-intensivo (três aulas semanais) e cursos de férias (aulas diárias). O curso extensivo pode ocorrer, também, aos sábados, na forma de duas aulas consecutivas, de uma hora e trinta minutos, com intervalo de quinze minutos entre aulas.

Os cursos de idiomas, na instituição onde se desenvolveu esta pesquisa, têm como objetivo proporcionar situações de ensino-aprendizagem em que os alunos desenvolvam competências<sup>8</sup> para a sua comunicação com falantes do idioma-alvo. Para tanto, utilizam-se os livros da série *Tangram aktuell* (Dallapiaza, R. M. & Schönherr, E. J. T. , 2004), como material didático de apoio às aulas, acrescido de recursos complementares a serem utilizados, de acordo com a escolha do professor, como filmes e programas veiculados em diversas mídias (como animações, entrevistas, documentos eletrônicos alternativos, etc.). A seleção de recursos adicionais ao livro didático e sua utilização é orientada pela diversidade de assuntos tratados durante as aulas, buscando proporcionar aos alunos um mecanismo de relação e associação do conhecimento que eles têm com uma realidade apresentada, visando à construção de novos saberes.

O sistema de avaliação consiste em duas provas orais e duas provas escritas, aplicadas na metade do curso e no seu final. Considerando uma carga horária de cinquenta e quatro horas, com duração de uma hora e trinta minutos, cada uma, temos um número de trinta e seis aulas, ao longo do curso. As provas orais ocorrem na 17<sup>a</sup> e na 34<sup>a</sup> aulas e as provas escritas, nas 18<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> aulas.

O trabalho com projetos se apresenta como uma possibilidade de complementar as atividades programadas para as aulas, na medida em que fornece subsídios para a construção de conhecimento, de forma colaborativa, valorizando conhecimentos edificados pelos alunos, ao longo de sua vida, segundo sua visão de mundo. O desenvolvimento de projetos, no escopo da proposta curricular do curso investigado, não foi estabelecido, inicialmente, como uma imposição de adoção dessa modalidade de trabalho, mas como uma possibilidade de promover situações de ensino-aprendizagem voltadas à construção de

---

<sup>8</sup> O conceito de *competência*, utilizado aqui, corresponde àquele definido por Perrenoud (2000) como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” (p.15).

conhecimento acerca do idioma e cultura alemãs, valorizando os saberes dos alunos, suas experiências e sua visão de mundo.

Essa proposta foi desenvolvida pelo grupo de professores de alemão, primeiramente, em caráter experimental e, a partir dos resultados obtidos, a equipe pedagógica responsável pelos cursos de idiomas incorporou o trabalho com projetos ao programa do curso de língua alemã, sendo que a adoção dessa proposta acentuou minha curiosidade quanto aos resultados obtidos com cada turma que desenvolvia trabalhos desta natureza.

### **2.2.2 Desenvolvimento do projeto – alvo**

O trabalho com projetos, objeto desta investigação, foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2006, pelos oito alunos do estágio intermediário 4, o último estágio do curso de alemão oferecido, na instituição. As aulas aconteciam aos sábados, das nove horas às doze horas e quinze minutos.

O material didático adotado no curso de alemão, como acontece no ensino de outros idiomas, parte de assuntos relacionados como dia-a-dia de cada um, buscando relacionar o enredo em que se envolvem as personagens com situações que vivenciamos na vida real. Os assuntos tratados no estágio intermediário 4, em que se desenvolveu minha pesquisa, que foram sugeridos pela docente como problemas a serem investigados, a partir de contextos do livro didático, foram os seguintes:

- *Tauschbörsen* (bolsas de trocas)
- *Umwelt* (meio-ambiente)
- *Kommunikationsmittel* (meios de comunicação)

O assunto eleito pelo grupo de alunos foi *Umwelt* (meio-ambiente), o qual gerou uma pesquisa sob o tema *Was kann man für die Umwelt tun?* (O que podemos fazer pelo meio-ambiente?).

Os alunos formaram grupos de acordo com aspectos específicos a pesquisar sobre o meio-ambiente e desenvolveram seu trabalho segundo um cronograma, criado a partir de um modelo proposto por Hernández & Ventura (1998:78) que, de acordo com a atribuição de tarefas, teve a seguinte caracterização:

<b>1º encontro presencial (30 minutos)</b>	<b>2º encontro presencial (30 minutos)</b>	<b>3º encontro presencial (30 minutos)</b>	<b>4º encontro presencial (30 minutos)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha do assunto</li> <li>- O que sei sobre o assunto proposto?</li> <li>- Quais fontes acessar?</li> <li>- O que pretendo apresentar como resultado da pesquisa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuições individuais acerca do assunto pesquisado</li> <li>- Troca de informações acerca de fontes</li> <li>- Discussão sobre o que apresentar como trabalho final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuições coletivas acerca do assunto pesquisado</li> <li>- Troca de informações acerca de fontes</li> <li>- Discussão sobre o que apresentar como trabalho final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Título do trabalho</li> <li>- Áreas de abrangência/aspectos do assunto pesquisado</li> <li>- Fontes</li> <li>- Trabalho final/resposta a uma questão inicial ?</li> </ul>

### **Quadro 2.2 – Organização do trabalho com projetos**

A troca de informações, em cada grupo e entre os grupos, era registrada por um de seus integrantes, revelando o universo complexo em que se inseriam a abordagem do assunto e as experiências vividas por cada um dos alunos-investigadores. Os sub-itens decorrentes da questão sobre o que fazer pelo meio-ambiente, foram o uso inteligente da água, reciclagem de lixo e uso consciente de fontes de energia. Essa discussão serviu à composição de um trabalho acerca da responsabilidade ambiental que foi apresentado, na forma de uma brochura, com um levantamento de ocorrências danosas ao meio-ambiente e com propostas de ações no sentido de melhorar as condições de vida no planeta.

Já no primeiro dia de aula foi negociada a agenda de encontros presenciais ao longo do semestre letivo, isto é, as aulas em que trinta minutos seriam destinados para o desenvolvimento do trabalho. Essa possibilidade de renegociar a data dos encontros, bem como as outras

questões envolvidas na pesquisa (Quadro 2.2), visava a não comprometer o desenvolvimento dos conteúdos curriculares programados para o curso.

Mostrou-se necessário, entretanto, que as negociações se estendessem para além das duas horas totais previstas para os encontros presenciais, para que novas idéias e possibilidades fossem tratadas pelos participantes, de forma a dar continuidade ao que havia sido discutido presencialmente. A solução encontrada foi o uso de *e-mail*, mais especificamente uma lista de discussões, para comentar sugestões e fazer novas propostas.

O trabalho desenvolvido nas atividades presenciais – anotações, recortes de jornal/revista, etc – serviu a uma avaliação do processo desenvolvido, revelando como a pesquisa evoluiu, desde um momento inicial de identificação do conhecimento prévio, até a elaboração de propostas para amenizar o impacto de ações perpetradas pelo homem na natureza, respondendo ao questionamento inicial “O que podemos fazer pelo meio-ambiente?” A avaliação deste trabalho não foi pautada por um aspecto quantitativo, de atribuição de nota, mas consistiu em verificar em que medida o grupo havia conseguido responder a uma pergunta inicial, que deu origem à sua pesquisa.

### **2.2.3 Professora participante**

Quando iniciei esta pesquisa, minha intenção era a de investigar a utilização do trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão, o que demandaria a compreensão do uso dessa modalidade de trabalho, tanto por parte dos alunos, quanto pela docente. Entretanto, as aulas do curso aconteciam aos sábados, o que restringiu minha possibilidade de ouvi-los quanto à experiência de trabalhar com projetos e, assim, de participar desta pesquisa. Por essa razão, dirigi o foco de minha pesquisa para a experiência docente de Mariana, a professora da turma e participante desta pesquisa, a quem me refiro por um codinome, para

preservar sua identidade e cujo perfil apresentarei no capítulo 3 deste trabalho.

Quando convidei Mariana a participar desta pesquisa, conhecia seu comprometimento com a elaboração das aulas que ministrava, sabia de seu gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras e de seu entusiasmo pelo uso de projetos de trabalho no ensino de alemão. Apesar de os outros integrantes do pequeno grupo de professores apresentarem perfis semelhantes, Mariana era a única docente com disponibilidade de tempo e interesse para participar da pesquisa, tendo recebido o convite com a satisfação de quem gosta de colaborar.

Assim, ao longo das conversas que mantivemos durante a pesquisa, a dedicação com que se empenhava em mediar a realização do projeto sugerido ao grupo com que trabalhava, trazendo novas idéias para o desenvolvimento do trabalho, me estimularam, ainda mais, a desdobrar os questionamentos feitos em nossas conversas por *e-mail*, em busca de novas significações.

### **2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta**

Parece-me válido registrar nesta sub-seção que, mesmo não podendo contar com a participação efetiva dos alunos ao longo desta pesquisa, como esclarecido na seção anterior, elaborei um questionário dirigido àqueles alunos, com a intenção de conhecer um pouco de seu processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e investigar como a proposta de trabalho com projetos contribuíra (ou não) para a construção de conhecimento em língua alemã. Entretanto, como os alunos não são considerados participantes desta pesquisa, os questionários citados não serão utilizados como registro de informações acerca do processo de aprendizagem, uma vez que o foco, aqui, é o de analisar a experiência da docente participante da proposta de trabalho com projetos no ensino de alemão como língua estrangeira.

Em uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, segundo Freire (2007), além de questionários, podem constituir instrumentos de coleta, entrevistas, conversas hermenêuticas, diários, sessões/encontros reflexivos, sessões de visionamento, reflexões/auto-reflexões, biografias/autobiografias, narrativas/histórias de vida e notas de campo.

Considerando essas opções e os objetivos desta pesquisa, conversas hermenêuticas mantidas com a docente participante foram escolhidas como instrumento de investigação. Por meio delas, busquei revelar a correlação entre perguntas e respostas na negociação compartilhada de significados, como sugere Gadamer (2002:481). Todas as conversas hermenêuticas foram mantidas via *e-mail* e por isso, foram denominadas conversas *e-hermenêuticas*, neste trabalho.

A opção pelo uso de *e-mail* para a realização das conversas hermenêuticas aconteceu em função da facilidade oferecida por essa ferramenta, viabilizando uma comunicação a distância e a negociação de significados necessária no trabalho em questão. Além de proporcionar uma comunicação fluente e clara, porquanto as dúvidas eram esclarecidas na troca contínua de mensagens, e por não demandar deslocamentos físicos de minha parte, nem da professora participante, o meio eletrônico possibilitou a descrição de uma experiência naturalmente textualizada que, por ser assíncrona, revelou a necessidade de uma troca mais freqüente de mensagens, a fim de esclarecer dúvidas que surgiam na leitura dos textos escritos. A sugestão de uso do *e-mail* foi bem aceita pela docente, cuja colaboração e presteza foram inestimáveis para a realização desta pesquisa.

Nossas conversas aconteceram, inicialmente, ao longo de 4 meses e resultaram em um texto de 7.157 palavras. Em um segundo momento, retomei nossa comunicação via *e-mail*, a título de confirmar alguma informação que não estava clara.

## 2.4 Procedimentos de interpretação

Considerando que o objetivo de minha pesquisa é o de descrever e interpretar o fenômeno do trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE, foi necessário adotar procedimentos que me possibilitassem atingir esse propósito, no âmbito da abordagem hermenêutico-fenomenológica de investigação.

Segundo essa abordagem, como aponta van Manen (1990:180), ao descrever e interpretar um fenômeno é necessário orientar-se por um sentido de descoberta, sem preocupar-se em estabelecer regras, permitindo que os dados “falem por si” (van Manen, 1990:180). Em outras palavras, o autor (van Manen, 1990:79) propõe que reconheçamos os traços característicos das estruturas de uma experiência vivida, a que denomina temas, no sentido de identificar e interpretar um determinado fenômeno.

Segundo van Manen (1990:7), a pesquisa hermenêutico-fenomenológica é uma atividade essencialmente escrita, e que parte da textualização de uma experiência vivida, uma vez que no texto escrito, como destaca Ricoeur (2002:129), o ato de escrever se mostra como o registro de uma intenção real do que se deseja exprimir.

A identificação dos temas, como proposto por van Manen (1990), ocorre a partir de escolhas lexicais presentes nas unidades de significado, isto é, nos excertos de registros textuais da pesquisa que encerram um conteúdo significativo e que demandam um questionamento mais amplo no sentido de sintetizá-lo em um determinado aspecto.

Nas conversas *e-hermenêuticas* que mantive com a docente Mariana, alguns aspectos relacionados com sua experiência vivida no desenvolvimento desse trabalho (como entrosamento entre alunos, divisão de tarefas, motivação, preocupação com o produto final da pesquisa), não estavam claros e demandavam uma reformulação das

perguntas, no sentido de poder identificar as unidades de significado presentes no texto das conversas e, posteriormente, os temas constituintes do fenômeno estudado.

O problema filosófico da compreensão hermenêutica, é um processo que envolve uma negociação de significados, ou como aponta Gadamer (2002:488-489), é um processo de reconstrução da pergunta que permita entender um texto como resposta ao nosso questionamento. Essa proximidade entre o perguntar e o compreender confere à experiência hermenêutica sua dimensão real, em que compreender uma pergunta significa colocar essa pergunta.

Com efeito, atuamos de forma recursiva, na medida em que buscamos uma negociação de significados contidos em perguntas e respostas, no sentido de nos aproximar de uma melhor compreensão de algo, como aponta Gadamer (2002:489):

“Compreender as perguntas significa então compreender os pressupostos correspondentes que uma vez tendo caducado tornam caduca também a pergunta.”

Discorrendo, ainda, sobre os traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica, que envolve a compreensão, Gadamer (2002) aponta que compreender um texto envolve uma projeção:

“A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração (de um) projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido” (p.356).

Essa percepção nos proporciona visualizar a compreensão de um fenômeno na forma de uma espiral, em que a busca de significados remete a novas perguntas e respostas e que, no âmbito da abordagem hermenêutico-fenomenológica se remeterá ao ciclo de validação (van Manen, 1990:27) ou ao círculo hermenêutico (Ricoeur, 2002:147; Gadamer, 2002/1993).

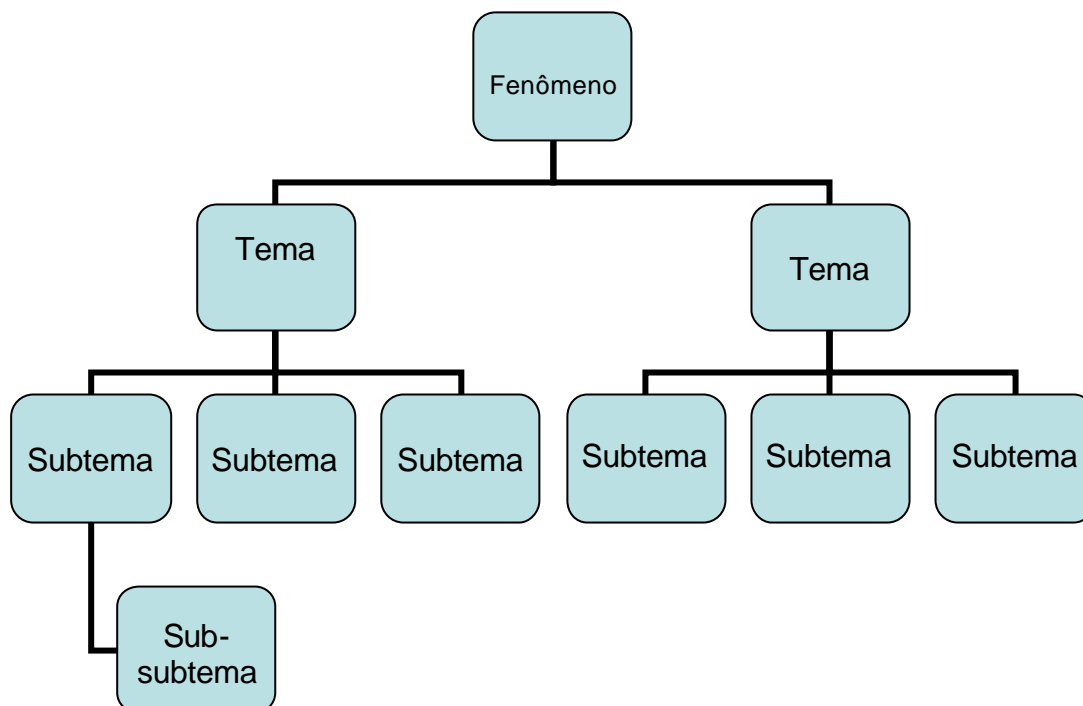
A partir de uma investigação criteriosa dos textos construídos na comunicação com a docente e após uma investigação contínua de significados contidos em nossa comunicação, foi possível localizar unidades de significado e identificar os aspectos temáticos do fenômeno estudado, segundo as abordagens propostas por van Manen (1990:93), porquanto se apresentavam como essenciais ou reveladores daquele fenômeno.

Relendo os textos das conversas hermenêuticas e tendo detectado suas unidades de significado, continuei minha busca no sentido de refinar e ressignificar aquelas unidades, procurando estabelecer um ciclo de validação das mesmas – ou círculo hermenêutico, segundo Ricoeur (2002:147) - , com vistas a identificar os temas constitutivos do fenômeno estudado, segundo as rotinas investigativas sugeridas por Freire (2006a, b, 2007).

Em uma abordagem hermenêutico-fenomenológica a experiência vivida pelo pesquisador desempenha um papel importante na compreensão dos textos construídos da experiência humana, para o qual contribuem os juízos prévios de quem empreende a pesquisa, ou, como aponta Gadamer (2002:360), seus preconceitos:

“Em si mesmo, ‘preconceito’ (*Vorurteil*) quer dizer um juízo, (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão.”

Com o intuito de proceder à tematização do fenômeno, como proposto por van Manen (1990), e seguindo o processo de refinamento e ressignificação, sugerido por Freire (2006a, 2007), retornei aos textos no sentido de verificar minha compreensão do fenômeno estudado, buscando estabelecer o ciclo de validação (van Manen, 1990:27) ou círculo hermenêutico (Ricoeur, 2002:147). Freire (2006b) sugere, entre outras alternativas, a seguinte representação gráfica da estrutura temática do fenômeno:



**Diagrama 2.1 – Representação gráfica possível da estrutura temática de um fenômeno (Freire, 2006b)**

Ao longo do próximo capítulo, utilizarei essa representação da estrutura do fenômeno, que servirá a uma visualização mais ampla dos temas, subtemas e sub-subtemas identificados. Apresentarei, igualmente, um perfil da professora participante da pesquisa e do pesquisador, visando a proporcionar um conhecimento maior sobre ambos.

## CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO

Início este capítulo, apresentando um perfil interpretativo da docente participante e do pesquisador, no sentido de proporcionar ao leitor um acercamento maior desses dois profissionais, dando a conhecer um pouco do universo de experiências vividas por ambos, no âmbito pessoal e profissional e, assim, das lentes interpretativas de que dispõem para recontar e re-interpretar as experiências que compartilham. A seção final do capítulo é dedicada ao fenômeno em foco, o qual é descrito, interpretado e apresentado com seus elementos constituintes.

### 3.1 O pesquisador, a participante e a construção complexa de conhecimento no ensino-aprendizagem de idiomas

Durante as conversas *e-hermenêuticas* que mantive com Mariana, a docente participante desta pesquisa, e, principalmente, ao reexaminar o texto gerado por essas conversas, percebi uma grande semelhança entre a experiência de aprendizagem de idiomas relatada pela professora e a minha própria.

Mariana, assim como este pesquisador, começou a estudar uma língua estrangeira movida por um interesse pessoal e pela visão de futuro de seus pais, como relata:

“Quando eu tinha cinco ou seis anos entrei em um curso de inglês, porque meu pai julgava que isso era importante para o futuro e porque eu tinha vontade.”

Como mencionei na introdução deste trabalho, meu interesse pelo estudo de idiomas começou a se intensificar ao longo do Ensino Médio, na época, pois a língua oferecida pela escola em que eu estudava era o francês. Eu já havia iniciado meus estudos de inglês bem antes e, considerando a impossibilidade de aproveitar esse conhecimento do idioma na vida escolar, continuei meus estudos de inglês em uma escola particular de idiomas.

Mariana relata que, quando tinha 12 ou 13 anos, iniciou um curso livre de italiano com seu pai, na faculdade onde ele lecionava, tendo continuado seus estudos por três anos. A essa experiência, seguiu-se a aprendizagem do francês, um intercâmbio cultural nos Estados Unidos e o início da faculdade de Letras, com opção pelo idioma alemão, depois de avaliar que “difícilmente acharia um curso tão bom quanto a faculdade.” Além disso, fez várias viagens à Alemanha como turista e como bolsista de um curso de extensão. Sua opção pelo estudo do idioma alemão se deveu a um interesse pessoal pela literatura e filosofia daquele país.

Semelhante à forma como se deu com Mariana, meu interesse por estudar alemão se deveu a uma curiosidade e admiração antigas pela cultura germânica que, no meu caso, pôde ser vivenciado durante as inúmeras viagens que fiz à Alemanha, como comissário de vôo. O trabalho como aeronauta exerceu um papel muito importante na minha formação como indivíduo, não como facilitador da aprendizagem de um saber específico, mas por ter proporcionado a construção de uma visão de mundo ampla, multifocal, complexa. Em outras palavras, as atividades desempenhadas por um comissário de vôo estão orientadas para o atendimento e conforto aos passageiros, sua segurança e a da aeronave. Esse aspecto específico, somado ao conhecimento de mundo que pude construir, visitando diversas cidades no exterior e interagindo com seus habitantes, contribuiu, indiscutivelmente, para o desenvolvimento de um olhar diferenciado e desejoso de informação, no sentido de engendrar novos saberes e renová-los a cada nova viagem, novos contatos.

Sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, Mariana declara:

“É (...) fascinante, não necessariamente pela (...) visão de língua como instrumento de comunicação, mas pela visão de mundo que nos proporciona, já que as diversas línguas recortam a realidade de modos diferentes.”

Esse “recorte da realidade” a que Mariana se refere representa o contato com um emaranhamento de saberes, com uma teia complexa de

conhecimentos, a que se pode ter acesso por meio dos diferentes idiomas e suas culturas. A aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras permite conhecer melhor sobre as civilizações, seus hábitos e tradições. Além disso, a recursividade inerente ao processo complexo de construção do conhecimento, por meio de associações e correlações entre conhecimentos prévios e recentes, com a própria língua e costumes, permite reconstruções e reorganizações do saber sobre o indivíduo e sobre o mundo em que vive.

A complexidade envolvida na curiosidade de Mariana acerca de línguas estrangeiras, em geral, bem como o seu desejo de saber mais sobre diferentes culturas, se confirma como uma possibilidade de ampliar sua visão de mundo:

“Durante a faculdade fiz cursos curtos para ter noções sobre alguns idiomas. As pessoas me perguntavam: ‘Para quê você vai usar isso?’, mas eu não pensava na utilidade, em termos práticos; eu queria entender um pouco mais da visão de mundo dos falantes daquele idioma.”

As pessoas, os colegas de faculdade a que se refere Mariana, demonstravam alguma perplexidade com os idiomas que escolhia (latim, romeno, grego clássico, esperanto, basco, holandês, armênio e tupi antigo), mas Mariana explica sua escolha:

“A escolha se deu devido aos meus horários na faculdade. Gostaria de ter feito outros, e ainda pretendo fazê-los, se eu encontrar cursos que se encaixem nos meus horários.”

Além dos idiomas que estudou na universidade, coordenando seu horário livre com a disponibilidade de cursos, Mariana estudou russo, com uma professora particular.

Similarmente a Mariana, estudei alguns idiomas pelos quais as pessoas não se interessam tão comumente, como o holandês, o russo, o árabe e o

japonês, sendo que estudar japonês, hoje em dia, não representa, mais, a mesma novidade que na época em que me interessei por ela.

A proximidade que percebi entre Mariana e eu não se limitou à predileção pela aprendizagem de idiomas, isto é, pelo conhecimento de um idioma construído a partir de um processo de aprendizagem formal do mesmo, mas também se confirmou na forma como essa experiência foi vivenciada, isto é, a maneira como aprendemos uma língua estrangeira, como nos constituímos como aprendizes.

Discorrendo sobre a forma como se dá sua aprendizagem de idiomas, Mariana relata que costuma prestar atenção às aulas, fazer muitas anotações e perguntar muito. Comigo, o processo ocorre de maneira semelhante, sendo que, quando estudo um idioma, costumo imaginar situações variadas em que desejo me comunicar, mesmo quando ainda não tenho conhecimento suficiente para tanto. Escrevo as frases em português e peço ajuda ao professor para construí-las. A visualização das sentenças me ajuda muito na compreensão da estrutura das mesmas. Já para Mariana, a memorização – como ela menciona - acontece a partir de repetições de estruturas e de uma revisão contínua do que foi estudado. Ela não costuma usar fichas para registro de informações, listas ou tabelas, mas gosta “de usar materiais assim, se já vem prontos.” Temos em comum um certo preciosismo, no que diz respeito a produzir estruturas comunicativas e semântico-gramaticais com o maior grau de correção possível. Temos uma postura estruturalista em relação aos idiomas que aprendemos.

Retomando as características inerentes ao processo de aprender idiomas, tanto para Mariana quanto para mim, é notória a necessidade de ambos de estruturar sua aprendizagem, seja por meio de tabelas, anotações ou esquemas; além disso, é clara a preocupação em *reproduzir estruturas corretas*, evitando o erro. Essa postura é característica de uma visão de aprendizagem que valoriza a correção e o resultado, em detrimento da visão de processo, em que erros e acertos contribuem para a solução de

problemas, em um processo contínuo de reorganização. Com base nessa caracterização, posso afirmar que temos uma visão tradicional da aprendizagem de uma língua estrangeira.

É intrigante reconhecer que a necessidade de linearizar a aprendizagem, tratando seus processos inerentes de forma padronizada, pré-estabelecida, tende a afastar a possibilidade de lidar com o conhecimento de forma complexa, como ocorre no trabalho com projetos. A disposição de adotar a prática de trabalho com projetos, para professores cuja formação escolar se deu, predominantemente, a partir de uma abordagem tradicional de ensino (Mizukami, 2001:7-17), está relacionada com uma característica presente no pensamento complexo, o da ambigüidade (Demo, 2002:31), em que o processo de desconstrução de princípios já estabelecidos proporciona a reorganização de saberes e conceitos. Essa percepção explica o motivo de dois aprendizes tradicionais, que tentam construir conhecimento em língua estrangeira de forma linear, se apresentarem como professores que desenvolvem sua prática, calcados na não linearidade do conhecimento, professando, portanto, uma visão complexa da forma como seus alunos construirão conhecimentos em língua estrangeira.

Essa visão de aprendizagem que temos, eu e Mariana, certamente, é resultado da educação escolar que *recebemos*, baseada em uma abordagem tradicional de ensino e *de* aprendizagem, em que a realidade é fragmentada, no sentido de simplificá-la, e transmitida ao aluno para que ele a armazene (Mizukami, 2001:10). Enfim, é um tipo de aprendizagem em que o aluno é levado a deduzir resultados e a interiorizar conteúdos. Não cabe, no escopo deste trabalho, julgar abordagens metodológicas, mas destacar o processo de construção complexa de conhecimento da forma como ocorre no trabalho com projetos e que foi discutida no capítulo 2.

No senso comum, muito se diz quanto à melhor forma de se aprender um idioma: um bom curso, estudar no exterior, aulas particulares, etc. No

tocante à construção de conhecimento em língua estrangeira, Mariana acredita na importância de uma aprendizagem formal, precedente ou simultânea a uma vivência do idioma no país onde é falado. Concordo com a professora quanto à importância de aprender o idioma no seu país de origem, mas não, necessariamente, em formalizar essa aprendizagem, prévia ou concomitantemente, por meio de procedimentos didático-pedagógicos, que envolvam a participação formal em aulas e realização de tarefas escolares. Apesar do tipo de aprendiz que reconheço ser, acredito que a construção de conhecimento lingüístico pode ocorrer a partir da interação do indivíduo com o meio em que vive, utilizando informações e conhecimentos disponíveis de forma recursiva, no sentido de construir/reconstruir saberes no idioma e sobre a cultura em que está, ou não, imerso.

Tanto na construção de um saber lingüístico de maneira experiencial, durante uma vivência no exterior, como em situações formais de aprendizagem, aquelas vivenciadas em cursos específicos de idiomas, ou com professores particulares, existe um propósito maior a ser alcançado: aprender o idioma. Essa é uma percepção que Mariana e eu compartilhamos. Para esse fim, acreditamos ser necessário planejar essa aprendizagem, tanto por parte do aluno quanto do professor, estabelecendo uma meta a qual se deseja alcançar. Isso pode envolver, desde a construção de um conhecimento elementar do idioma, com elementos que proporcionem compreender o outro e ser compreendido, até um nível de conhecimento que permita a formulação mais elaborada de frases, a apresentação de palestras ou a participação em negociações, por exemplo. Entretanto, um elemento essencial para o bom termo dessa aprendizagem é a vontade de aprender, com o que ambos concordamos.

Contrastando nossas histórias e percursos de aprendizagem, vejo que há semelhanças – e também diferenças. As diferenças, contudo, não são muito expressivas e estão relacionadas, basicamente, com estratégias de aprendizagem adotadas por ambos. Mariana manifesta suas percepções, ao dizer:

“Ao longo do tempo, a necessidade de ter bastante vocabulário para a compreensão e para a produção [fala] e da memorização de padrões [lingüísticos autênticos] principalmente para a produção [fala], já que há muitas frases gramaticalmente corretas, mas que nenhum falante nativo diria.”

Mariana destaca a importância da memorização de frases, no sentido de se aproximar, tanto quanto possível, de uma expressão lingüística autêntica, isto é, da forma como seria utilizada por um falante nativo. Esse processo de memorização, a que se refere Mariana, pode estar ligado a demandas consolidadas por padrões de ensino-aprendizagem, experimentados pela docente durante sua vida escolar, como foi mencionado, anteriormente. Entretanto, a necessidade ou a predisposição para memorizar pode estar ligada a mecanismos complexos de construção de conhecimento, revelando estratégias pessoais de organização do saber, que são idiossincráticas, próprias de cada indivíduo.

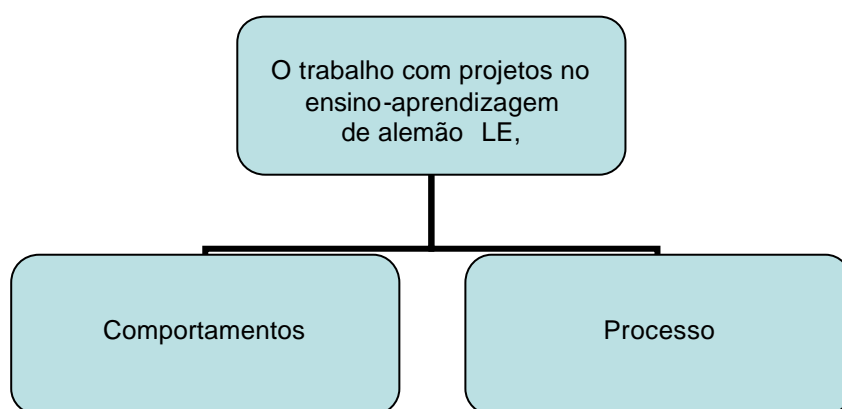
Apesar de me esforçar por compreender o outro e falar corretamente, a observação de padrões lingüísticos autênticos não é minha preocupação *a priori*; concentro-me em me comunicar com meu interlocutor, prioritariamente. Assim como Mariana, tenho uma boa memória, mas procuro ocupá-la com as peculiaridades da língua, em um momento posterior.

Ao concluir esta seção, retomo o aspecto intrigante que a pesquisa revelou: como dois aprendizes tradicionais se revelaram professores abertos a uma prática docente que se mostra incompatível com a reprodução de modelos e a memorização, e valoriza a co-construção não linear de conhecimentos, como se revela o trabalho com projetos.

### 3.2 O trabalho com projetos, no ensino de alemão como língua estrangeira: o fenômeno em foco

Resgato os pressupostos teóricos de van Manen (1990:92-93), tratados no segundo capítulo deste trabalho, para interpretar a natureza do fenômeno do trabalho com projetos no ensino de alemão LE, que propõem a interpretação de textos de experiências vividas no sentido de detectar unidades de significado, com o intuito de, posteriormente, identificar os temas que estruturam o fenômeno estudado.

A partir da definição dos temas e orientando-me pela indagação que me levou a realizar esta pesquisa, verifiquei que a estrutura do fenômeno do trabalho com projetos, no ensino de alemão como língua estrangeira compõe-se de dois temas maiores: *comportamentos* e *processo*, cuja interpretação será apresentada ao longo deste capítulo, mas que podem ser graficamente representados pelo diagrama abaixo:



**Diagrama 3.1 – O fenômeno e os dois temas que o constituem**

Os temas que estruturam o fenômeno estudado e que estão representados no diagrama acima, serão apresentados nas subseções seguintes, com suas respectivas subdivisões

#### 3.2.1 Comportamentos

O tema *comportamentos* foi identificado a partir das informações contidas no texto das conversas *e-hermenêuticas* com a professora participante da

pesquisa. Esse tema, devido à sua amplitude, está dividido em quatro subtemas, que serão tratados separadamente: *motivação, autonomia do aluno, entrosamento e comprometimento*.

### 3.2.1.1 Motivação

Um aspecto que emergiu nas conversas *e-hermenêuticas* com Mariana, e que relacionei com comportamentos, foi o da motivação dos alunos durante o desenvolvimento do trabalho com projetos. Na primeira conversa que tivemos, Mariana declarou:

“O trabalho com projetos contribui para a motivação, à medida que desperta o interesse dos alunos por algo específico.”

Quando indaguei a professora o que entendia por “algo específico”, o esclarecimento foi o seguinte:

“A motivação aumentava, à medida que os alunos percebiam que estavam se divertindo e aprendendo, tanto sobre um determinado tema [assunto] quanto à língua, e que estavam fazendo parte de um grupo.”

A afirmação de Mariana se refere à possibilidade de aliar componentes importantes ao processo de aprendizagem, o divertir-se e o aprender, tornando a aprendizagem uma atividade prazerosa. A propósito, a docente retoma suas impressões sobre o aspecto motivacional do trabalho com projetos, ao reconhecer a importância da construção coletiva do trabalho, desde a escolha do assunto a ser tratado no projeto, e afirmar:

“Acho que o fato de o tema ser escolhido pelos alunos ajuda a aumentar o interesse, e o fato de eles poderem determinar o que querem fazer e como apresentar já aumenta a motivação.”

A possibilidade de escolher um tema a ser pesquisado remete a uma característica importante do ensino-aprendizagem, como destaca Freire (2002:95-97), o de pesquisar a partir de uma inquietação legítima, um

aspecto democrático do ensino-aprendizagem que permite o exercício da curiosidade, de forma espontânea e crítica, sobre um determinado assunto e a possibilidade de construir conhecimento sobre esse objeto de pesquisa.

A motivação demonstrada pelos alunos no desenvolvimento de seus trabalhos pode contribuir para a reorganização de sua aprendizagem. Ao elegerem assuntos que desejam pesquisar no desenvolvimento do projeto, os alunos se orientam pelo conhecimento de que dispõem no sentido de construir novos saberes, que demandarão novas pesquisas, visando a responder novos questionamentos que surgem ao longo de sua investigação. É uma dinâmica complexa que culmina com a (re)construção de conhecimento e que, como aponta Demo (2002:15), estabelece uma rota criativa que “avança no imprevisível [e] ultrapassa o horizonte do desconhecido.”

### 3.2.1.2 Autonomia do aluno

Outro subtema que emerge do tema *comportamentos* diz respeito à autonomia do aluno, no desenvolvimento do trabalho.

Mariana destaca que, além da motivação gerada pela possibilidade de eleger assuntos a serem explorados, o trabalho com projetos valoriza a autonomia<sup>9</sup> do aluno no sentido de gerir seu processo de aprendizagem, e no tocante às renegociações de desenvolvimento e produção do trabalho.

A docente explica:

“Acho que é fundamental em termos motivacionais. Ninguém gosta de ser obrigado a fazer nada, principalmente se é algo que parece ser útil ou interessante. Escolher o que fazer e como fazer parece estimular os alunos, que ficam mais interessados e se empenham mais.”

---

<sup>9</sup> A nomenclatura *autonomia*, neste trabalho, foi adotada como sinônimo de independência.

Além da autonomia, a professora se refere à possibilidade do aluno atuar de forma crítica com relação à sua aprendizagem e que valoriza sua curiosidade como forma de “inquietação indagadora” (Freire, 2002:35).

O ser autônomo, aqui, como sói ocorrer em uma teia complexa, se estabelece em uma relação do todo com as partes, na possibilidade de negociar essa autonomia, como ressalta Demo (2002:22-23), visto que “só é possível ser autônomo com referência aos outros, nunca sozinho.”

### 3.2.1.3 Entrosamento

Relacionado com o tema comportamentos, o relato de Mariana aponta para o fato de que o trabalho com projetos pode desencadear o entrosamento dos alunos. Esse subtema, contudo, se desdobra em dois sub-subtemas: *colaboração* e *conteúdo*, discutidos a seguir

A docente declara que trabalhar com projetos, no curso de alemão, consistiu em um diferencial importante:

“Fazer o projeto contribuiu para um lado muitas vezes esquecido que é o entrosamento do grupo e a criação/manutenção de uma boa atmosfera em sala de aula.”

Além disso, buscando reforçar o aspecto de trabalho colaborativo necessário ao desenvolvimento de projetos, a docente estabelece uma comparação entre a obrigatoriedade de se realizar uma tarefa escolar (lição de casa) e o trabalho com projetos, afirmando:

“... muitas vezes a tarefa de casa não é muito atraente: os exercícios repetitivos - de que alguns alunos gostam, entretanto -, ou redações sobre os assuntos da lição - que muitas vezes nada têm a ver com a realidade ou com os interesses do grupo. O trabalho com projetos era mais prazeroso, pois havia sido definido pelo grupo e, portanto, tinha mais a ver com a realidade/com os interesses da equipe.”

Nessa declaração de Mariana, podemos detectar a importância de valorizar a visão de mundo dos alunos, seu conhecimento prévio e a colaboração dos elementos do grupo, no sentido de construir conhecimentos, aliando suas expectativas de construção de novos saberes a um contexto que lhes desperte interesse e que demande essa composição, constituindo a reorganização complexa do conhecimento.

Como apontado anteriormente, a *colaboração* emerge como sub-subtema de *entrosamento*, no estudo do tema *comportamentos*.

A propósito do que Mariana havia declarado sobre o entrosamento do grupo, não é de esperar que, no desenvolvimento de projetos, esse entrosamento ocorra como regra geral. Muitas vezes os alunos não compartilham o mesmo interesse sobre assuntos a serem tratados, queixam-se da falta de tempo para pesquisar e, outras vezes, simplesmente não demonstram interesse pelo trabalho, como aponta Mariana:

“Nem todos os alunos aderem ao trabalho da mesma forma. Alguns relutam bastante e outros acabam não participando por falta de tempo – pelo menos é o que alegam, ou de interesse – pelo menos é o que parece.”

Quando questionei a professora sobre uma possível razão para a falta de interesse demonstrada por alguns alunos, Mariana destacou que muitos não estavam acostumados a essa modalidade de trabalho pois, em sua vida escolar, e mesmo em outros cursos de idiomas, haviam-se adaptado às orientações de um paradigma educacional voltado para a instrução, isto é, à assimilação de saberes.

Essa postura dos alunos com relação ao trabalho com projetos revela uma certa hesitação quanto à possibilidade de gerir sua aprendizagem. Além disso, é uma atitude que resgata o que já havia sido tratado, anteriormente, com relação à forma como Mariana e eu aprendemos uma língua estrangeira.

A propósito, pondera a professora:

“O trabalho sem projetos também é válido; elementos como motivação e entrosamento – apontados como positivos durante o trabalho – também podem ser despertados e estimulados de outras maneiras, na medida do interesse despertado no grupo.”

Essa forma de forma de ver o processo de ensino-aprendizagem, valoriza o aspecto complexo da construção de conhecimento, na medida em que leva em consideração a complexidade dos mecanismos de aprendizagem dos alunos. Também representa, como destaca Freire (2002:33), respeito aos saberes dos educandos e à sua forma de aprender.

#### **3.2.1.4 Comprometimento**

Ainda relacionado ao tema comportamentos, destaca-se o subtema *comprometimento*, que se refere ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Ao descrever o aspecto de comprometimento do grupo no desenvolvimento do trabalho, Mariana retoma uma questão relacionada com motivação para realizar atividades extraclasse *versus* motivação para pesquisar e para construir o projeto:

“Havia um sentimento de grupo, de não decepcionar a equipe, de se comprometer não só com o professor, mas também com os colegas. Nesse sentido, os próprios alunos se cobravam em relação ao projeto – a si mesmos e uns aos outros.”

Segundo essa perspectiva e orientando-me por Behrens (2006:68) sobre o trabalho com projetos, a produção coletiva motivará o trabalho entre os pares, no sentido de interconectar as produções realizadas, mesmo individualmente, no sentido de discutir dados coletados.

O subtema comprometimento, da forma como emergiu nas conversas com Mariana, apontou para dois outros sub-subtemas: o *comprometimento intra-grupo* e o *comprometimento com a aprendizagem*.

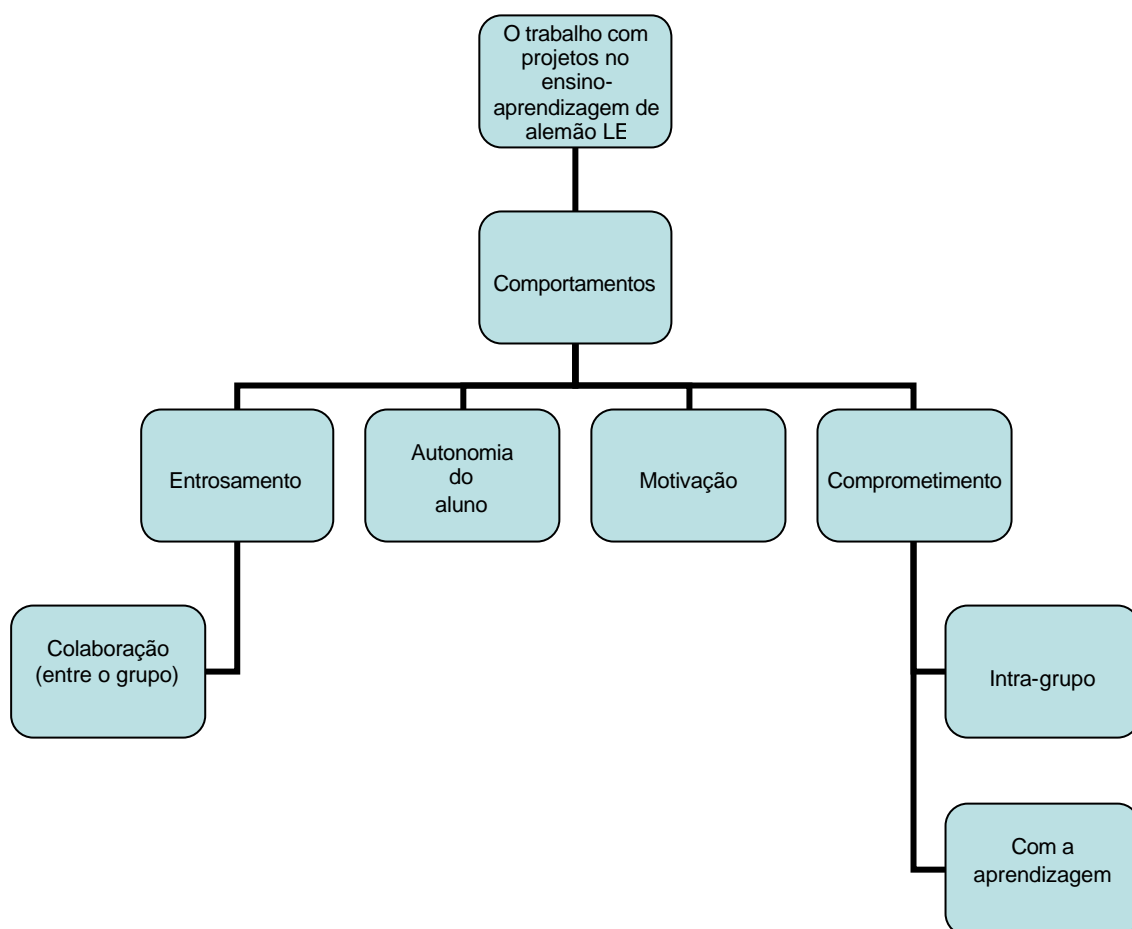
Em um momento de nossa conversa, Mariana declarou que, no trabalho com projetos, existe um maior envolvimento e comprometimento dos alunos entre si e com a própria aprendizagem, como explica:

“Por haver um comprometimento com os colegas, querem fazer o trabalho direito. Para isso, têm que apresentar um bom trabalho e aí se preocupam em redigir algo próprio, em procurar e corrigir os erros (lingüísticos).”

Desde o início do desenvolvimento de um projeto, quando o professor discute com os alunos sobre fontes a consultar em sua pesquisa, fica estabelecido que os textos a serem apresentados deverão ser redigidos pelos elementos do grupo e que não serão aceitos documentos copiados de uma fonte eletrônica, por exemplo. Escrever o próprio texto envolve tratar a língua com o cuidado necessário, no sentido de evitar inadequações. É esse o cuidado a que se refere a professora, na declaração anterior.

O trabalho com projetos no ensino de alemão LE, na perspectiva docente, se estrutura em comportamentos, que se manifestam de forma complexa ao longo do trabalho, convergindo para a consecução de um propósito comum, que é o de responder a um questionamento inicial por meio da construção de conhecimento.

O diagrama abaixo ilustra o tema estudado e seus sub-temas:



**Diagrama 3.2 – Comportamentos**

A descrição e interpretação do fenômeno do trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE, sob a perspectiva do professor, revelou que, além do tema *comportamentos*, outro tema também emergiu, com destaque: *processo*. Esse será o foco da próxima seção.

### 3.2.2 Processo

O tema *processo* se refere à maneira como foi conduzido o trabalho, aos procedimentos adotados no desenvolvimento do projeto e que será apresentado, a seguir, a partir de seus sub-temas: *organização*, *comunicação* e *construção de conhecimento*

### 3.2.2.1 Organização

Ao tratar do subtema *organização*, pretendo apresentar a forma como se constituíram os alunos no sentido de realizar o trabalho a que se dispuseram. Nessa perspectiva, serão considerados dois sub-subtemas resultantes de organização: a organização dos alunos e a organização do trabalho.

Durante a fase final do desenvolvimento do projeto, os alunos passaram a se preocupar sobre como apresentariam o produto de sua pesquisa. Sobre esse aspecto, Mariana aponta que, na redação do trabalho, os alunos se organizaram de forma a comporem textos individuais, de acordo com as subdivisões do assunto, de que se incumbiu cada um dos grupos. Na medida em que cada integrante de um grupo escrevia seu texto, enviava-o aos demais colegas do grupo, resultando em um volume de informação que era convertido em um texto final, sintetizando a pesquisa realizada.

Essa decisão do grupo foi acolhida pela professora, que viu em tal procedimento a possibilidade de agilizar a troca de informações entre os alunos e de poder assisti-los individualmente, quando necessário, com relação a possíveis dificuldades lingüísticas enfrentadas. Em relação a isso, a docente explica:

“Várias partes do projeto foram feitas individualmente – ou seja, cada aluno acabou criando seu próprio texto, que seria depois juntado aos dos colegas – e com isso eu pude trabalhar com as dificuldades de cada um.”

A professora esclarece que esse expediente utilizado pelos alunos não ocorria quando, ao trabalhar com uma outra metodologia, pedia ao grupo, por exemplo, que produzisse um texto, em casa:

“Foi diferente de pedir aos alunos que fizessem uma redação em casa. Quando eu pedia alguma redação – geralmente sobre algum tema<sup>10</sup> do livro-texto -, poucos alunos faziam essa tarefa. O projeto pareceu ser mais significativo, fazer mais sentido para eles.”

Procurando, ainda, compreender o papel do produto final no desenvolvimento do projeto, indaguei a professora acerca de uma possível inquietação dos alunos acerca do foco do seu trabalho: produto ou processo? Mariana respondeu:

“Acho que houve ênfase em ambas as coisas. Grande parte do trabalho, como eu disse, acabou sendo feita individualmente, e, em alguns casos, a idéia do todo ficou clara somente na apresentação do produto final, embora houvesse conversas a respeito durante a fase de elaboração.”

Comparando essa reflexão a outras anteriores, referentes à sua experiência no trabalho com projetos, com outras turmas, a professora pondera:

“Em outros projetos, entretanto, os alunos ficaram bastante empolgados durante a realização e conversavam bastante a respeito, e o produto final não pareceu tão importante.”

Esse comentário de Mariana, comparado à reflexão anterior, revela uma visão de mundo complexa, de dialogicidade (Morin, 2005a), em que um mesmo processo é percebido e processado de formas distintas por grupos diferentes, isto é, maneiras diferenciadas de lidar com o binômio caos *versus* organização. Em outras palavras, os alunos, incumbidos de encontrar respostas a um questionamento legítimo, de seu interesse, sobre o qual dispunham de um saber ainda incipiente, se propuseram a prosseguir com sua investigação, no intuito de encontrar elementos que proporcionassem respostas às suas indagações.

Além do subtema *organização*, relacionado com o tema *processo*, outro componente identificado foi o da *comunicação*, que será tratado na próxima subseção.

---

<sup>10</sup> Tema é empregado aqui na acepção de *assunto*.

### 3.2.2.2 Comunicação

A *comunicação* é um subtema que emerge do tema *processo* e participa da construção de conhecimentos na língua alemã na medida em que emerge da troca de informações entre os participantes, ocorrendo ora na língua materna, ora na língua-alvo.

Mariana aponta que a comunicação nem sempre aconteceu no idioma-alvo, tanto entre ela e os alunos, bem com entre os mesmos. Isso se deveu a um temor dos alunos de se exprimir de forma inadequada, isto é, ao medo de cometer erros. A solução que encontraram foi a de elaborar sentenças em que se entremeavam o português e o alemão, com o predomínio do primeiro:

“Em geral, os alunos costumavam escrever em português, com algumas coisinhas em alemão. Eles não sabiam como falar diversas coisas em alemão, que precisavam dizer durante sua comunicação.”

O receio de cometer inadequações lingüísticas se agravou porquanto a comunicação a distância se realizava de forma escrita, permitindo o registro das falas dos alunos. O receio de cometer erros e de vê-los registrados é resquício de uma visão de aprendizagem que valoriza o acerto, considerando que a reprodução de uma informação aparentemente equivocada, segundo Demo (2002:23), pode representar um aspecto complexo da aprendizagem, que demandará reconstruções dialético-evolutivas no sentido de atingir uma resposta adequada a uma situação que se apresenta.

Tratando do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é justificável abordar a *construção de conhecimento* no idioma como um subtema de *processo*, que surgiu nas conversas mantidas com a professora e que será apresentado a seguir.

### 3.2.2.3 Construção de conhecimento

A *construção de conhecimento* surge no estudo do fenômeno em foco, e está relacionado com o que os alunos participantes construíram acerca do idioma-alvo.

A declaração de Mariana sobre o receio dos alunos em usar o alemão para sua comunicação me levou a questioná-la, mais uma vez, acerca da contribuição que o trabalho com projetos pode oferecer para a aprendizagem do idioma-alvo, indagando sobre sua apreciação a respeito da construção de conhecimento com o uso dessa metodologia. Mariana esclarece:

“[O *trabalho com projetos*] É uma oportunidade a mais de praticar o idioma, mas, diferentemente do que muitas vezes acontece em sala de aula, isso se dá em um contexto mais real mais autêntico: o aluno quer desenvolver um trabalho, quer dizer algo, e não apenas repetir estruturas ou falar sobre assuntos impostos pelo livro didático.”

O aspecto de *realidade* a que se refere a docente está ligado à possibilidade de o aluno poder exprimir o conhecimento que tem a respeito de assuntos tratados, e de negociar seus saberes com seus colegas, no sentido de construir novos conhecimentos.

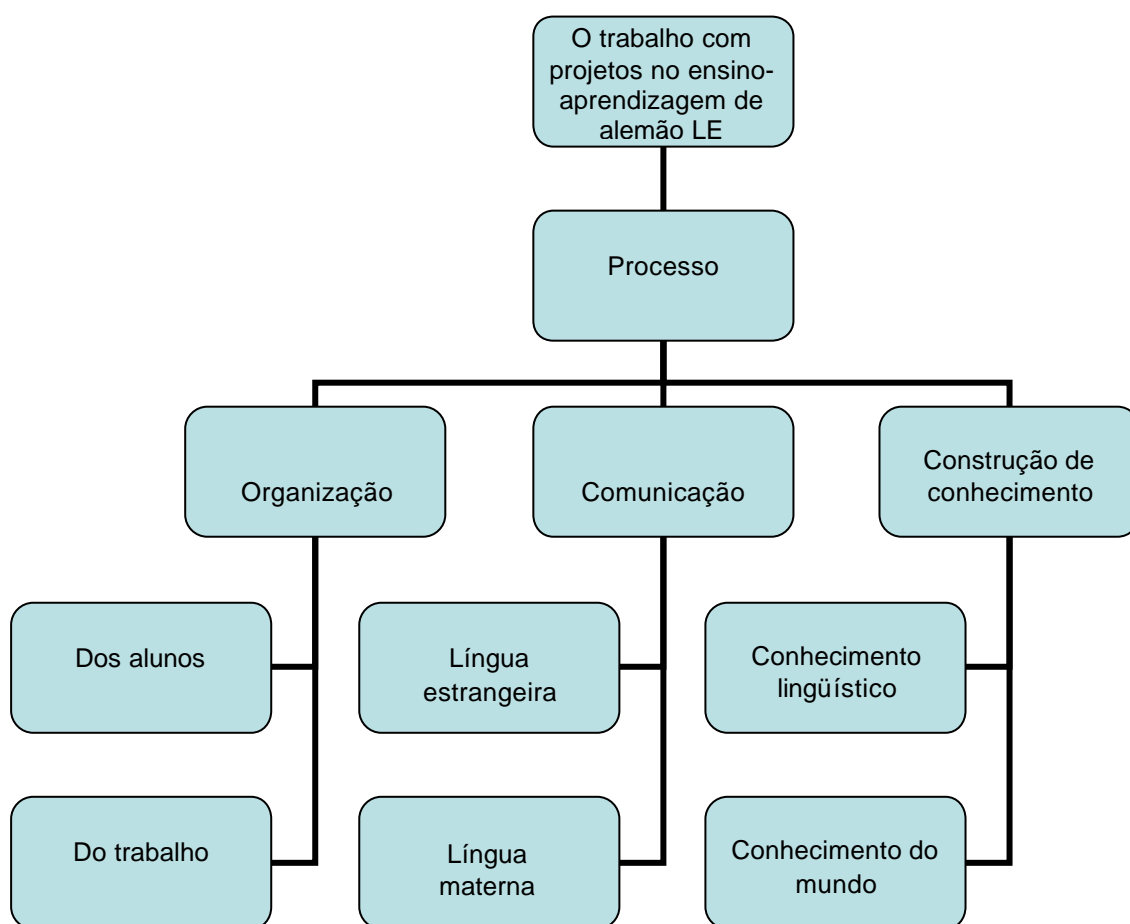
Ainda sobre a aprendizagem do idioma, a professora aponta:

“[O *trabalho com projetos*] é mais significativo e acredito que esse fator ‘emocional’ [o *desejo de se expressar corretamente*] envolvido auxilie na verdadeira aprendizagem. Além disso, há uma prática ainda maior e mais autêntica se as conversas entre os participantes do grupo acontecem no idioma. E como há sempre um retorno por parte do professor, o aluno vai constantemente se avaliando, se corrigindo, o que contribui para a construção do conhecimento do idioma e no idioma.”

A construção de conhecimento no idioma ocorreu como processo inerente ao trabalho com projetos no ensino de alemão LE, em que os alunos

utilizavam a língua-alvo de acordo com o conhecimento de que dispunham. O uso do alemão se tornou mais intenso na medida em que os alunos sentiam-se mais seguros sobre sua competência na utilização do idioma, para cujo fim a mediação da professora representou um papel importante.

A título de sintetizar o tema *processo* e os sub-temas que emergem da investigação deste, apresento o diagrama, a seguir:

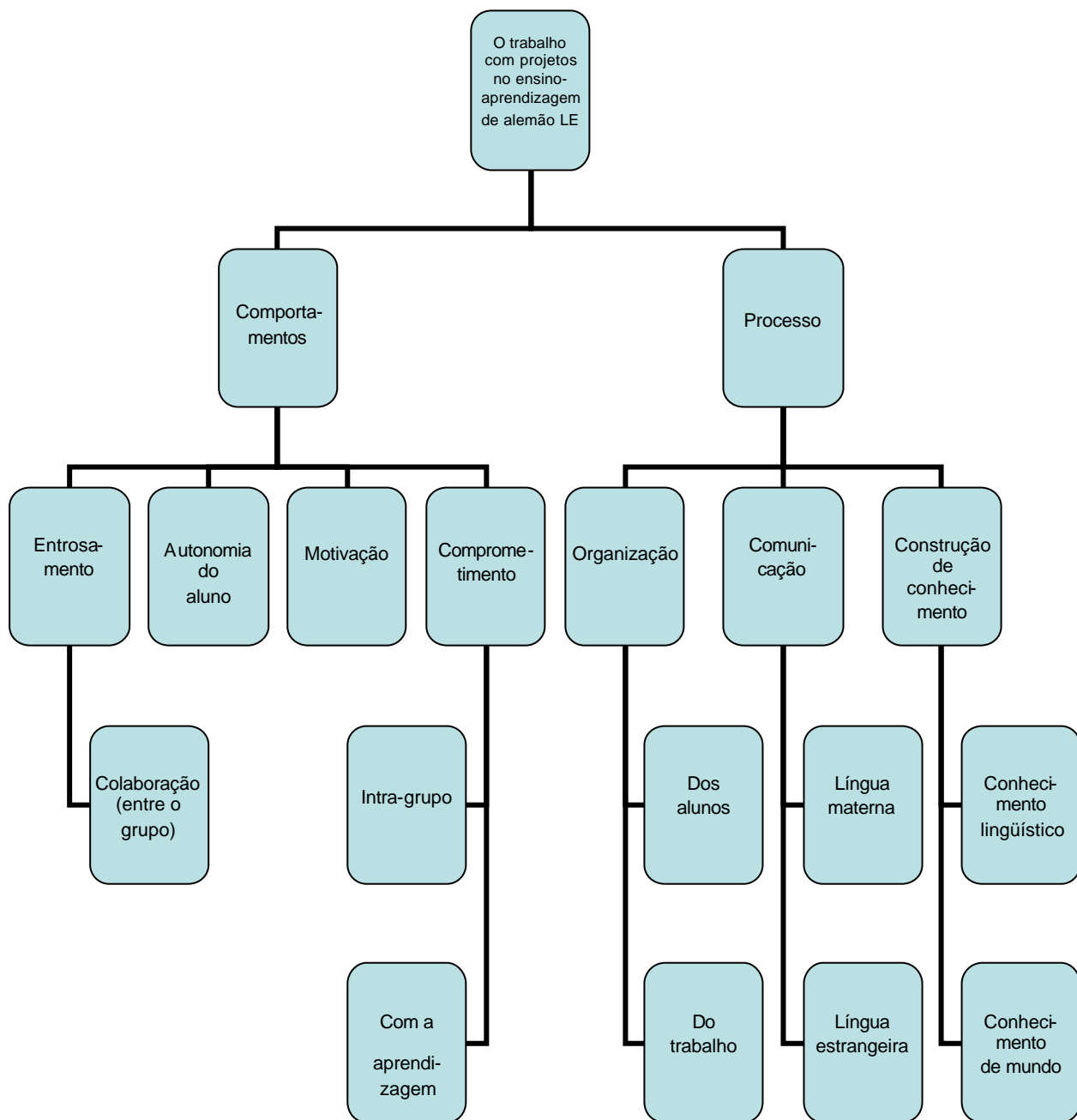


**Diagrama 3.3 – Processo**

O estudo do fenômeno *o trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE* revelou a existência dos temas *comportamentos* e *processo*. O tema *comportamentos* se refere aos componentes atitudinais dos alunos no desenvolvimento do trabalho, envolvendo aspectos de entrosamento do grupo, de autonomia do aluno no tocante à tomada de decisões e na gestão de seu processo de aprendizagem, de motivação e comprometimento com o trabalho a ser desenvolvido.

O tema *processo* apresenta aspectos relacionados com a operacionalização das tarefas envolvidas no fenômeno do trabalho com projetos no ensino de alemão LE, revelando os subtemas organização, comunicação e construção de conhecimento como integrantes de tal processo.

A partir de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica da experiência vivida pela professora participante desta pesquisa, pude identificar, nos textos colhidos em nossas conversas *e-hermenêuticas*, unidades de significado, temas e sub-temas inerentes ao fenômeno do trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE, cuja estrutura apresento no esquema a seguir:



**Diagrama 3.4 – Estrutura do fenômeno: o trabalho com projetos, no ensino de alemão LE**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei esta pesquisa com o intuito de, a partir dos pressupostos teóricos sobre a complexidade, do trabalho com projetos e da abordagem hermenêutico-fenomenológica, compreender o fenômeno da trabalho com projetos, no ensino de alemão LE.

Para tanto, minha investigação se orientou pelo reconhecimento de uma teia complexa em que estamos imersos, sob o ponto de vista ontológico, contemplando o nosso estar no mundo, até as relações interpessoais que desenvolvemos e que repercutem na construção de conhecimento. Nesse processo incessante e que é parte de nossas vidas, procuramos respostas a questionamentos, (re)organizando os conhecimentos de que dispomos, buscando a colaboração do outro e oferecendo apoio, constituindo uma trama complexa do viver e do aprender.

No trabalho com projetos, o processo de construção de conhecimentos se realiza pela valorização de saberes construídos pelos participantes e pelas experiências que viveram, constituindo um elemento importante na rede complexa de saber que, então, se estabelece.

No tocante ao fenômeno tratado neste trabalho, procurei identificar relações e correlações existentes entre seus aspectos estruturantes, os temas e subtemas, no sentido de descrever e interpretar os fenômenos da experiência vivida pela docente participante desta pesquisa.

Os relatos de Mariana, a professora com quem interagi, revelaram *comportamentos* individuais e coletivos dos alunos, envolvendo entrosamento do grupo, autonomia, motivação para a realização do trabalho e comprometimento dos participantes no sentido da consecução de sua tarefa, o desenvolvimento do seu projeto.

Outro aspecto que se destacou nas atividades do grupo está relacionado com o *processo* envolvido na realização do trabalho, de que participam

elementos como a organização dos alunos no sentido da pesquisa e elaboração de material, a comunicação estabelecida entre os participantes e a construção de conhecimento que ocorreu, tanto no tocante ao conhecimento do idioma, quanto à visão de mundo.

Esse resultado – ou seja, a trama tecida pelos temas, subtemas e sub-subtemas - configura uma questão central no trabalho com projetos na medida em que vai ao encontro do aspecto conceitual dessa modalidade de trabalho, proporcionando uma (re)organização de saberes e sua globalização, numa perspectiva de (re)construir conhecimentos, integrando e valorizando saberes e experiências.

Atuando como professor de alemão LE., havia adotado o trabalho com projetos em minhas aulas e tive a oportunidade de participar de situações de ensino-aprendizagem semelhantes às aquelas relatadas por Mariana, nesta pesquisa. São experiências que, somadas aos relatos feitos pela professora acerca do trabalho com outros grupos, bem como os de outros professores de alemão na utilização desta modalidade de trabalho, reforçam o aspecto dos projetos de trabalho como possíveis mediadores da construção de conhecimentos, sob a perspectiva da complexidade, integrando e valorizando saberes transdisciplinares e experiências prévias dos alunos.

Ao realizar esta pesquisa, não tive a intenção de esgotar as possibilidades de investigação sobre a complexidade envolvida no ensino de alemão LE. O propósito foi o de entender, um pouco mais e melhor, os mecanismos envolvidos na prática docente ao trabalhar com projetos, e utilizar essa experiência no sentido de construir novos saberes acerca dessa modalidade pedagógica e suas implicações.

Retomando o objetivo deste trabalho que é o de descrever e interpretar o trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE, na visão da professora participante da pesquisa, avalio que pude apresentar elementos que alicerçam o meu propósito, ao investigar o aspecto

complexo da construção de conhecimento no trabalho com projetos e examinar as relações que surgem no desenvolvimento dessa prática.

No estudo do fenômeno do *trabalho com projetos no ensino-aprendizagem de alemão LE*, descrevi e interpretei as experiências vividas pela professora com seus alunos no desenvolvimento de um projeto, a partir de elementos que identifiquei como constituintes daquela ocorrência do fenômeno, que consistem nos temas, subtemas e sub-subtemas que dela emergem e que o compõem, conferindo-lhe identidade. Contudo, para atingir a essência do fenômeno em foco, em uma completude maior, serão necessárias novas pesquisas, com outros professores e grupos, em cenários distintos, o que será, possivelmente, objeto de estudo para uma nova investigação. Essa reflexão, que consiste em um conhecimento que construí ao longo deste trabalho, norteará a realização de novas investigações que realizarei.

A pesquisa que realizei para construir esta dissertação foi muito importante, na medida em que me proporcionou um entendimento teórico mais extenso acerca do trabalho com projetos, bem como sobre os mecanismos complexos envolvidos na construção de conhecimento e, sobretudo, me possibilitou aprender mais acerca da abordagem hermenêutico-fenomenológica de pesquisa.

Para mim, como pesquisador, foi muito enriquecedor poder contar com a visão de Mariana, professora comprometida com a construção de conhecimento por meio de projetos, na medida em que reforçou alguns aspectos que eu havia detectado, anteriormente, como professor, dentre os quais se destaca a necessidade de contemplar a complexidade dos conhecimentos no sentido da construção de novos saberes. Essa valorização dos saberes prévios no sentido da (re)construção do conhecimento é um aspecto corroborado pela teoria que alicerça o trabalho com projetos.

Além do trabalho construído com Mariana, muito aprendi nos dois anos em que frequentei o LAEL, procurando aplicar os conhecimentos construídos no sentido de dar rumo à minha pesquisa, com o apoio e incentivo de minha orientadora e dos colegas.

Finalizando minhas considerações, acredito que esta pesquisa possa servir como uma contribuição para investigações posteriores, na área da Lingüística Aplicada, no sentido de considerar a adoção do trabalho com projetos, no ensino de alemão L.E. e, de forma geral, na área do ensino de idiomas, como uma possibilidade de construir conhecimentos lingüísticos, a partir da diversidade de informações, de uma visão transdisciplinar do mundo e da colaboração de alunos e professor.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. (1982). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

ALMEIDA, M. E. B. (2005a). Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Integração das Tecnologias na Educação. TV Escola. Brasília: Secretaria da Educação à Distância - Seed. Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ (2005b). Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Integração das Tecnologias na Educação. TV Escola. Brasília: Secretaria da Educação à Distância - Seed. Ministério da Educação e Cultura.

ASSIS, M. De. (2003). *Dom Casmurro*. São Paulo: Martin Claret.

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

BOUTINET, J-P. (2002). *Antropologia do Projeto*. Porto Alegre: Artmed.

CARVALHO, E. A. (s/d). Edgard Morin. *Coleção Grandes Educadores*. Alta Mídia e Educação Vídeo.

DALLAPIAZA, R. M. & SCHÖNHERR, E. J. T. (2004). *Tangram aktuell*. Ismaning: Max Hueber-Verlag.

DEMO, P. (2002). *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas.

FREIRE, M. F. (1998). Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities. Tese de doutorado. Ontario Institute For Studies In Education (OISE), University of Toronto, Canada.

FREIRE, M. F. (2006a). *Processo de tematização na abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Seminário de Orientação: “Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital.” Oferecido no PEPG em LAEL, PUCSP.

FREIRE, M. F. (2006b). *A formação de professores e a abordagem hermenêutico-fenomenológica*. Comunicação apresentada no I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Florianópolis/SC.

FREIRE, M. M. (2007). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Primeiro Encontro do Grupo de estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. LAEL-PUCSP.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GADAMER, H-G. (2002). *Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.

\_\_\_\_\_ (1993). *Verdade e Método II – Complementos e índice*. Petrópolis: Editora Vozes.

HERMANN, N. (2003). *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. São Paulo: Editora Artes Médicas.

HOUAISS, A. (2002). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0.5 a*. Instituto Antônio Houaiss.

JOSGRILBERT, M. F. V. (2004). *O sentido do projeto em educação*. Tese de doutorado, PEPG em Educação: Currículo. Educação, PUCSP.

MATURANA, H. R. & VARELLA, F. J. (2007). *A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena.

MAYRINK, M. F. (2007). *Luzes. . . Câmera. . . Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de doutorado, PEPG em LAEL, PUCSP.

MIZUKAMI, M. G. N. (2001). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MORAES, M. C. (2006). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Editora Papirus, 12ª edição.

MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa crítica*. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf> Acesso em 03/01/08

MORESCO, S. F. & BEHAR, P. A. *Projetos: relacionando, analisando e construindo conhecimentos*. Disponível em: [http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas\\_2006/projetos/Projetos%20Artigo%20Final%20Pronto.doc](http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas_2006/projetos/Projetos%20Artigo%20Final%20Pronto.doc) Acesso em 03/01/08.

MORIN, E. (2005a). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Edições Sulinas.

\_\_\_\_\_. (2005b). *A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda.

PALMER, R. (2006). *Hermenêutica*. Coleção O Saber da Filosofia. Lisboa: Edições 70.

PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PRADO, M. E. B.B. (2005). Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Integração das Tecnologias na Educação. TV Escola. Brasília: Secretaria da Educação à Distância - Seed. Ministério da Educação e Cultura.

RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción – ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

STANGL, W. (2002). *Arbeitsschritte bei der Interpretation von Texten*. Disponível em: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/ERZIEHUNGSWISSE/NSCHAFTGEIST/Textinterpretation.shtml> Acesso em 06/07/07.

TESCAROLO, R. (2005). *A escola como sistema complexo – a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras.

VALENTE, J. A. (2005). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Integração das Tecnologias na Educação. TV Escola. Brasília: Secretaria da Educação à Distância - Seed. Ministério da Educação e Cultura.

van MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WOLFF, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Disponível em: [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch) Acesso em 04/03/05.