



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA ABORDAGEM COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

UBERLÂNDIA - MG
2020

IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA ABORDAGEM COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo

UBERLÂNDIA - MG

2020

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

A467 Althaus, Iveliny Carvalho de Faria, 1979-
2020 A produção textual de alunos do 5º ano do ensino fundamental
numa abordagem complexa e transdisciplinar [recurso eletrônico]
/ Iveliny Carvalho de Faria Althaus. - 2020.

Orientador: Maurício Viana de Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.593>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Araújo, Maurício Viana de, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III.
Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	27 de julho de 2020	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	17h
Matrícula do Discente:	11812MPL008				
Nome do Discente:	Iveliny Carvalho de Faria Althaus				
Título do Trabalho:	A produção textual de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental numa abordagem complexa e transdisciplinar				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Saber e linguagem: experiências e vivências em contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa				

Reuniu-se em plataforma online, via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Gilson José dos Santos, Doutor em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Karin Claudia Nin Brauer, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) PUC-SP; Maurício Viana de Araújo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maurício Viana de Araújo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

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

Aprovado(a).

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

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Karin Claudia Nin Brauer, Usuário Externo**, em 05/08/2020, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iveliny Carvalho de Faria Althaus, Usuário Externo**, em 06/08/2020, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2020, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilson José dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2020, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2150165** e o código CRC **54EC1E94**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu protetor e me amparar nos momentos de fraquezas, por andar comigo nessa caminhada e por sustentar meu espírito.

À minha mãe Ivete (*in memorian*), que sempre foi um exemplo em minha vida de simplicidade e humildade e que acreditou em meus sonhos.

Ao meu esposo Vitor Hugo, pelo apoio incondicional, paciência, tolerância e por me motivar sempre nessa jornada.

Aos meus filhos que colaboraram nos momentos das distâncias e das ausências.

À minha sogra Elci e ao meu sogro Albano, por me ajudar nos cuidados dos meus filhos durante a minha ausência.

Ao meu orientador Maurício, pela paciência, valorosa orientação e por caminhar ao meu lado em todas as etapas, me dando o suporte necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas da escola onde ocorreu a pesquisa, em especial, à Liliane, companheira de trabalho e que sempre me apoio e me orientou para tomar as melhores decisões.

Aos colegas do PROFLETRAS, pela companhia agradável durante as aulas, por compartilhar desse sonho.

Aos professores do PROFLETRAS, que se dedicaram e contribuíram para a nossa formação e, principalmente nos deram a oportunidade de experienciar novos horizontes do conhecimento.

À banca examinadora, professor Gilson e professora Karin, por suas orientações no exame de qualificação e por aceitarem o convite de fazer parte desse momento importante e decisivo na concretização desse sonho.

Às companheiras de viagem, curso e amigas da “*TransUFU*”: Andreia e seu esposo Messias, Marcela, Taiza, Sônia e Sunamita, por compartilhar cada momento vivenciado desta experiência gratificante, o curso de mestrado!

“As aprendizagens escolares podem e devem ser direcionadas no sentido do desenvolvimento de percepções multissensoriais e transdisciplinares, que as relacionem e contextualizem com a não dicotomização das relações das pessoas com o mundo, percebendo-as inteiras e interligadas com o todo.”

(SUANNO, 2012, p. 173)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno produção textual, nos gêneros memória e relato de experiência, de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e do campo do Distrito Federal. Nela, busquei uma compreensão da essência desse fenômeno nas experiências vividas pelos alunos e pela professora, numa perspectiva complexa e transdisciplinar. Teoricamente, esta investigação se baseia na epistemologia da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), (D'AMBROSIO, 1993), (CREMA, 1993), (WEIL, 1993) e MORAES (2010; 2012), epistemologia da complexidade (MORIN, 2007; 2008), (PETRAGLIA, 2013), com ênfase na auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2003); (SOMMERMAN, 2003); (GALVANI, 2002) e na autopoiesis (MATURANA, 1999); (MATURANA e VARELA, 1995); (MORAES, 2010). (MARCUSCHI, 2008), (GERALDI, 1997), (KOCH e ELIAS, 2015) fundamentaram a abordagem adotada nos desenvolvimentos das atividades textuais dos alunos. A linha metodológica adotada foi a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) baseada em (FREIRE, 2012) e (van MANEN, 1990), que consiste em uma abordagem metodológica de pesquisa na qual se busca descrever e interpretar as experiências vividas pelos sujeitos, tendo em vista a compreensão da essência do fenômeno investigado, seguindo as etapas do ciclo de validação: da textualização, refinamento e ressignificação e definição de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos. A proposta intervenciva, enquanto instrumento de planejamento da prática pedagógica das aulas de produção de textos, foram estruturadas de acordo com a pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2009) e (SAVIANI, 2003) e por meio da unidade didática, seguindo as etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa pesquisa revelou que o fenômeno investigado está representado por meio dos temas: trabalho, dinheiro, família, comida, cicatriz, vida, animais, amizade e dificuldades.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Complexidade. Produção de textos. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.

ABSTRACT

This work aims to describe and interpret the phenomenon of textual production through memories and experience report genres, by students of the fifth grade of a public elementary school from the area of the Federal District. In this study, I sought to understand the essence of life experiences of students and the teacher, in a textual production teaching learning, in a complex and transdisciplinary way. Theoretically, this investigation is based on the transdisciplinarity epistemology (NICOLESCU, 1999), (D'AMBROSIO, 1993), (CREMA, 1993), (WEIL, 1993) and MORAES (2010;2012), the complexity epistemology (MORIN, 2007, 2008), (PETRAGLIA, 2013), with emphasis in *self-hetero-eco formation* (PINEAU, 2003), (SOMMERMAN, 2003), (GALVANI, 2002), and in Autopoiesis (MATURANA, 1999), MATURANA and VARELA (1995), (MORAES, 2010). (MARCUSCHI, 2008), (GERALDI, 1997) and (KOCH & ELIAS, 2015) are the basis of the textual approach. The research methodological approach was the hermeneutical-phenomenological complex approach (AHFC), based on (FREIRE, 2012) and van MANEN (1990), a qualitative research methodology intends to describe and interpret the life experiences with a view to the comprehension of the investigated subject essence, following the cycle of validation steps: textualization, refinement, re-signification and definition of themes. The pedagogical textual intervention was structured according to the critical historical pedagogy (GASPARIN, 2009), (SAVIANI, 2003), by means of teaching unit following the steps: initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and final social practice. This research revealed that the investigated phenomenon was represented by the themes: work, money, family, food, scar, life, animals, friendship and difficulty.

Key words: Transdisciplinarity. Complexity. Textual Production. Hermeneutic-Phenomenological Complex Approach.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - proposta de formação do indivíduo por Galvani (2002).....	32
FIGURA 2 - Esquema de uma pesquisa transdisciplinar elaborada por Angela Kleiman.....	38
FIGURA 3 - Mural confeccionado pelos alunos do 5º ano na aula de produção de texto na Prática Social Inicial	57
FIGURA 4 - Trecho do capítulo, Emília resolve escrever suas memórias	58
FIGURA 5 - Mural “Quem sou eu” confeccionado pelos alunos do 5º ano	61
FIGURA 6 - Teia de palavras construída por uma aluna do 5º ano	62
FIGURA 7 - Desenho realizado pelo aluno do 5 M e 5 N, respectivamente	64
FIGURA 8 - Relato escrito em lista de palavras da aluna do 5 T - atividade na etapa da catarse.....	66
FIGURA 9 - Diagrama representativo do pensamento complexo	71
FIGURA 10 - Relato de experiência da aluna do 5 G.....	72
FIGURA 11 - Relato de experiência da aluna 5 C do 5º ano	72
FIGURA 12 - Relato de experiência do aluno 5 N	74
FIGURA 13 - Texto de memória imaginativa da aluna 5 T	74
FIGURA 14 - Produção de texto do aluno 5 G	77
FIGURA 15 - Produção de texto memória imaginativa da aluna 5 V	79
FIGURA 16 - Produção do texto memória imaginária do aluno 5 M	82
FIGURA 17 - Relato de experiência do aluno 5 B	82
FIGURA 18 - Texto de memória do aluno 5 J.....	83
FIGURA 19 - Produção de texto do aluno 5 JP	85
FIGURA 20 - Texto de memória da aluna 5 T	87
FIGURA 21 - Produção de texto da aluna 5 G	88
FIGURA 22 - Produção de texto memória, da aluna 5 H	89
FIGURA 23 - Produção de texto da aluna 5T, texto de memória	91
FIGURA 24 - Produção de texto da aluna 5G, texto de memória	92
FIGURA 25 - Desenho do aluno 5 J e aluna 5 M	95
FIGURA 26 - Desenho da aluna 5 M	96
FIGURA 27 - Produção de texto de memória do aluno 5 L	98
FIGURA 28 - Teia de palavras realizada pelo aluno 5J	100
FIGURA 29 - Teia de palavras da aluna 5 G	101
FIGURA 30 - Produção de texto relato de experiência da aluna 5G.....	102
FIGURA 31 - Produção do relato de experiência da aluna 5 T	103
FIGURA 32 - Produção do relato de experiência da aluna 5 T	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Concepção ternária dos processos formativos: visão constrativa ...	33
QUADRO 2 - Esquema representativo da rotina de organização e interpretação .	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 REVISÃO TEÓRICA	23
1.1 Complexidade	24
1.2 Transdisciplinaridade	27
1.3 A Autopoiesis	33
1.4 Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada	36
1.5 Produção de textos nos gênero memórias e relato de experiência	39
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	44
2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC).....	44
2.2 Contexto da pesquisa	46
2.3 Os participantes	47
2.4 Os procedimentos de geração e registro dos textos	49
2.5 Procedimentos de interpretação	49
CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO DO FENÔMENO: PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS GÊNEROS MEMÓRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	52
3.1 A Prática Social Inicial.....	55
3.2 Problematização.....	59
3.3 Instrumentalização	60
3.4. Catarse	65
3.5 Produção Social Final ou prática social final	67
CAPÍTULO 4 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO	68
4.1 Trabalho	70
4.2. Dinheiro	75
4.3 Família	80
4.4 Comida (alimentos)	83
4.5 Cicatrizes.....	86
4.6 Vida	89
4.7 Animais.....	96
4.8 Amizade.....	98
4.9 Dificuldades	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICE A - Atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa.....	114
APÊNDICE B – Autoavaliação	138
ANEXOS	139
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS	139
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	141
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO -CEP.....	143

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, em minha experiência profissional, venho questionando a respeito da educação na sociedade brasileira. Em especial, o ensino de língua portuguesa, que, diante das hierarquias disciplinares e do próprio sistema educacional, é considerada disciplina fundamental na aprendizagem de um indivíduo.

Sou professora alfabetizadora com 20 anos de experiência no ensino fundamental, anos iniciais. Nesse tempo de prática, tive várias funções nos espaços escolares, tendo sido professora, coordenadora e gestora e, em cada memorando de apresentação entregue nas escolas onde eu chegava como professora regente, meu coração se enchia de expectativas e ansiedade de que algo novo estivesse por vir. A esperança contínua me perseguia na busca de um novo olhar sobre a aprendizagem.

A vantagem de se trabalhar nos anos iniciais é que se tem diversos conteúdos a serem trabalhados em bastantes áreas do conhecimento e um único professor regente, que pode transitar livremente; a desvantagem é o acúmulo de ações pedagógicas a serem realizadas durante o ano letivo. Contudo, em todas as escolas que trabalhei, a realidade era a mesma, um retrato fiel uma das outras, ou seja, mudava-se apenas o nome da instituição, nada daquele “novo olhar” tão ansiado e desejado por mim. Os projetos, os conteúdos, as metodologias, as avaliações, as reuniões de pais, as datas comemorativas, tudo sempre voltado para a mesma dinâmica pedagógica, os mesmos processos de execução, os mesmos discursos, tanto dentro da escola quanto nos ambientes de formação profissional.

Nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, os formadores procuram apresentar aos profissionais, por meio das propostas, algo novo na área de alfabetização. As temáticas principais estão nas perspectivas de “alfabetizar na abordagem do letramento”, “aulas interdisciplinares”, “avaliação formativa”, “educação integral” etc. Temas que realmente sugerem um novo olhar para a prática de ensino, mas com pouco efeito, pois esses formadores quase não se adentram na sala de aula, limitando apenas às salas de formação continuada e às discussões teóricas das coordenações pedagógicas coletivas. Apesar dos

esforços nesses cursos de formação para transformar a teoria em prática pedagógica aplicável, o ensino produz e reproduz uma aprendizagem fragmentada e descontextualizada, organizada na forma compartimentada dos conteúdos, tradicional e linear, voltada a um modelo cartesiano vigente ainda no sistema educacional. Esse mesmo modelo não satisfaz e não atende ao processo de reconhecimento e compreensão do mundo no atual cenário globalizado em que estamos inseridos, cujo acesso aos acontecimentos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos acontecem de forma rápida, e com a onipresença da informação.

O processo de alfabetização não será objeto de pesquisa deste trabalho e nem as metodologias de ensino das escolas ou a formação continuada, embora sejam temas de grande importância a serem debatidos. O que apresentarei é a experiência de produção de texto dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, numa abordagem complexa e transdisciplinar, buscando contribuir de forma significativa para o ensino de língua portuguesa em atividades de escrita. Encontrei, na complexidade (MORIN, 2003, 2007) e na transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008) e seus pressupostos, direcionamentos e suportes para desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que contemple a busca desse novo, que tanto procuro e anseio. As primeiras ideias surgiram a partir de uma leitura sobre a autopoiesis (MATURANA e VARELA, 1995), que consiste na compreensão da capacidade de autoformação e autotransformação dos seres vivos, que são unidades autônomas que se reproduzem a si mesmos, estando diretamente conectados com seu semelhante e seu meio.

A princípio, pensei em um projeto que tivesse como objetivo principal uma releitura das questões emergentes sobre o currículo escolar, numa perspectiva autopoética, tendo em vista a formação docente. Em seguida, as leituras da teoria de Maturana e Varela (1995) levaram-me ao encontro com o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, bem como seus conceitos, como a autoformação, heteroformação e ecoformação (PINEAU, 2005) e (GALVANI, 2002), e assim pude ter uma visão melhor do que pesquisar, consolidando uma abordagem teórica que desse suporte para esse novo olhar, trazendo essas teorias para a área de língua portuguesa. Foi diante desse novo desafio, de buscar uma aprendizagem que se contraponha ao modelo tradicional vigente e se alicerça na conectividade dos

saberes, do conhecimento do todo, que direcionei o projeto a uma proposta de ensino de língua portuguesa em atividades de escrita, produção de texto, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF.

O ensino de Língua Portuguesa, em todas as modalidades de ensino na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), é fundamentado no Currículo em Movimento da Educação Básica¹, documento norteador para prática de ensino com eixos transversais e disciplinas básicas e numa proposta de organização do trabalho pedagógico fundamentada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003). É baseando-me no mesmo, que desenvolvo minha prática de ensino, pautada juntamente nas diretrizes de aprendizagem e avaliação. Apesar desse currículo ainda apresentar seu perfil prescritivo, normatizado e fragmentado, encontra-se abertura para o desenvolvimento na abordagem interdisciplinar nos eixos de conhecimento no caderno dos pressupostos teóricos. No Caderno específico da disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental, séries finais e iniciais, esse mesmo documento traz como um dos objetivos, a prática de ensino relacionada com a leitura e escuta de textos, com a produção de textos orais e escritos e numa perspectiva de circulação de gêneros:

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental contempla temas definidos pelos PCN (1998): oralidade e expressão, leitura, conhecimentos literários, produção de textos orais e escritos, análise e reflexão sobre a língua, presentes em todo o processo de desenvolvimento curricular, por meio de trabalhos com gêneros textuais, de forma articulada. (SEDF, 2014, p. 18)

Mesmo com esse perfil fragmentado, também identifico no currículo da SEDF (2014) propostas de desenvolvimento das competências e habilidades da língua portuguesa sob um viés do letramento vinculado a “[...] eixos Transversais: Educação para a diversidade, cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade [...]” (p.19), numa intenção inicial de

¹O currículo em Movimento da Educação Básica (2014-2016) é o atual documento que norteia a prática de ensino na educação básica em todas as modalidades. Nesse trabalho coletivo, por meio de grupos de estudo, houve a participação de representantes da carreira do magistério e assistência das regionais de ensino do DF, para a elaboração do mesmo.

um diálogo dos conteúdos por meio desses eixos. Além disso, o Currículo em Movimento da Educação Básica objetiva, em suas concepções teóricas, o ser em formação num processo multidimensional: sua identidade, suas histórias, experiências, desejos, sonhos e necessidades.

O que percebo, contudo, é que essas orientações curriculares, em relação ao tratamento dos objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula, apesar de apresentarem uma proposta que visa mudanças no ensino, buscando a inter-relação dos conhecimentos, ainda —encontra-se distante de uma educação propriamente complexa e transdisciplinar, de uma aprendizagem transformadora e integrada às realidades e aos saberes que nos rodeiam.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está reiterado que os conteúdos de língua portuguesa devem ser desenvolvidos segundo a abordagem de gêneros discursivos na leitura e na escrita, acrescentando ao trabalho pedagógico o uso dos textos em várias mídias e semioses, ou seja, textos multimodais, nos quais as atividades de escrita, produção de textos, precisam ter um objetivo multissemiótico. Considero aqui que as escolas devem agregar esses importantes pressupostos de ensino, apesar das fragilidades descritas anteriormente, para que os docentes levem para a sala de aula uma proposta de aprendizagem fundamentada na compreensão e reflexão do uso da língua, em diversas situações, e na ampliação de visão de mundo, ou seja, que busquem nos textos lidos e escritos as temáticas que promovam a formação integral do ser humano em todas as dimensões, valorizando as experiências de vida, o meio social e o contexto. Este, creio, é um convite generoso para o desenvolvimento da prática de ensino da Língua Portuguesa em atividade de produção de texto, numa perspectiva complexa e transdisciplinar.

As produções de textos, como parte de instrumento de expressão de ideias, configuram-se em atividades que permitem a interação do aluno com seu meio social. Segundo Marcuschi (2008, p.77), “[...] a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa [...]”. Nesse sentido, busco trabalhar a produção de texto sob o viés do pensamento complexo e da transdisciplinaridade e acredito que esta é uma forma de resgatar uma aprendizagem que articula diversas dimensões, de buscar

realmente esse novo olhar no processo de aprendizagem da escrita, direcionando o ensino para a religação do saber. Desse modo, apresento, nesta pesquisa, uma descrição e interpretação das experiências em sala de aula, das atividades de produção de texto, nos gêneros memórias e relato de experiências, pois os alunos apresentam muitas dificuldades, tanto na escrita em si, quanto na expressão das ideias, tornando-se na maioria das vezes, essas produções, atividades penosas, desmotivadoras e sem sentido para a maioria dos alunos. A consequência desse sistema de ensino, quando superficial e descontextualizado, são os baixos rendimentos dos alunos nos índices de avaliação de aprendizagem e de larga escala, que descaracterizam a educação de qualidade a que tanto venho ansiando.

Os resultados de rendimento dos alunos do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) são preocupantes, principalmente no desempenho das aprendizagens de Língua Portuguesa. De acordo com os dados estatísticos do INEP, segundo BOF (2016), os níveis de proficiência em Língua Portuguesa são baixos. Cerca de 42% dos alunos do 5º ano (EF09) obtiveram resultados abaixo do satisfatório. Já nas séries finais, esses resultados são ainda mais alarmantes, pois neste caso, foram 59% dos alunos do 9º ano com índice insatisfatório (os resultados de proficiência de matemática também tiveram índices insatisfatórios).

Observando a descrição do nível de desempenho dos alunos nas habilidades de língua portuguesa, os mesmos demonstram dificuldades em análise dos gêneros textuais, tanto na escrita quanto na leitura, bem como em expressar suas ideias e experiências. Desse modo, esses dados podem sugerir que o sistema educacional, como está hoje, não tem conseguido suprir as demandas de uma educação de qualidade satisfatória para a maioria, especificamente na proficiência em Língua Portuguesa. É importante ressaltar que a meta 07 do PNE (2014 - 2024) tem a proposta de fomentar a melhoria desses índices por meio das estratégias estabelecidas no plano vigente. (DOURADOS, 2016).

Esses dados apresentados configuram a necessidade de reflexão e de um novo olhar para práticas de ensino, para aprendizagens que articulem os diversos saberes, “[...] resgatando o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Este é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica [...]”. (SANTOS, 2008, p. 76). O ensino fragmentado reforça a redução das competências da aprendizagem, refletindo

diretamente no desempenho dos alunos, uma vez que as avaliações das aprendizagens internamente nas escolas, bem como as avaliações em larga escala, estão cada vez mais articuladas com a realidade e o meio social, o que não acontece proporcionalmente nas práticas educacionais. A maioria das escolas em que atuei como professora efetiva não tinha um momento coletivo para refletir sobre esses dados além disso, infelizmente, muitos profissionais encontram-se desmotivados e desinteressados dessas questões emergentes.

Articular os conhecimentos com as disciplinas, no entanto, não é algo novo na esfera educacional, uma vez que os PCNs já tratavam dos temas transversais inseridos nas disciplinas curriculares, temas estes voltados ao cotidiano, ao convívio social, à natureza, à ética, entre outros, tendo em vista derrubar as barreiras epistemológicas das disciplinas. (BRASIL,1998). A realidade escolar, no entanto, não contempla esses temas no planejamento diário. Os professores das séries iniciais, em sua prática pedagógica, priorizam o aprender a “ler e escrever” e o “domínio” das quatro operações matemáticas, confirmado uma hierarquia de disciplinas tão presente na educação brasileira, em virtude de uma série de fatores que caberiam numa outra discussão temática. Conforme Santos (2008, p. 75) salienta “[...] os temas transversais, tendo em vista um tema social, transgridem as fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida [...]”.

Nessa conjuntura, será oportuno o desenvolvimento de estudos que abordem a produção textual numa perspectiva complexa e transdisciplinar, em que o texto possa ser uma atividade que se desenvolva num contexto constituído enquanto diálogo permanente entre diferentes saberes. Creio que esta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa, em especial para os alunos do 5º ano. Certamente, desenvolver as atividades de escrita nessa perspectiva poderá permitir o resgate de ações que privilegiem as relações existentes entre os conhecimentos não disciplinares e as disciplinas: os alunos poderão, por meio da produção textos, escrever e refletir sobre suas experiências, suas impressões e compreensões do mundo vivido e, também poderão ver-se como seres com história e memória, participantes no jogo das experiências humanas significativas.

As minhas experiências vividas em sala de aula deixam claro que o “chão da escola” configura-se em espaço fértil para desenvolver o pensamento complexo e transdisciplinar. O sentido de complexo a que me refiro, não se trata de algo complicado de se entender, mas sim uma rede de ligações entre os saberes, na reflexão dos contextos, na consciência de uma existência múltipla e nas experiências dos alunos. Percebo que a cada aula trabalhada, o pensamento dos alunos não se manifesta de forma fragmentada e sem sentido. Desde um simples diálogo informal até nos eventos de explanação dos conteúdos, há uma ligação constante entre cada assunto. Lembro-me de um texto informativo trabalhado em sala de aula, cujo tema proposto de atividade era a conservação da água. Os alunos conversaram a respeito das ideias contidas no texto e, em seguida, falaram da água que gastavam em casa, a seca do nordeste relatada por alguns alunos que residiram naquela região, sobre a luz elétrica que os pais pagavam, o cano que estourou na casa do vizinho, entre muitos outros assuntos. Este é apenas um exemplo de diálogos de natureza complexa, na contextualização do saber, da relação entre o homem e o seu meio. Tal fato, passa desapercebido na rotina de sala de aula, pois muitos profissionais desconhecem a importância desses diálogos que se desenvolvem a todo o momento. A este respeito, abordarei com mais detalhe o pensamento complexo e a trasdisciplinaridade na seção de fundamentação teórica desta pesquisa.

É relevante compreender o pensamento complexo e a perspectiva transdisciplinar, a fim de desenvolver uma educação significativa, articulada em diferentes eixos da aprendizagem, valorizando os sentimentos, as emoções, as memórias, a imaginação e a espiritualidade do indivíduo. Isso é afastar-se daquele modelo tradicional, linear e fragmentado que a escola insiste em conservar com a justificativa de preparar o indivíduo para o trabalho. Segundo (PETRAGLIA, 2013, p.55 - 56)

A educação escolar não serve só para capacitar o sujeito para o mercado profissional, fornecendo a ele um diploma, mas, sobretudo, cabe-lhe a tarefa de estimular a descoberta dos sonhos e formas de realizá-los. (...) Incentivar o direito à cidadania e aos deveres do cidadão é função de toda organização de aprendizagem e das linguagens educacionais, quer sejam artísticas, míticas, racionais, empíricas. Esse é papel de uma educação complexa, ética e solidária, que leva em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a religação dos saberes e reintegração da cultura científica à cultura humanística.

Restabelecer o diálogo entre as disciplinas, entendo que seja um dos primeiros passos para uma formação integral e multirreferencial dos alunos em todas as dimensões. Levar para a sala de aula esta perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade é possível. Creio que contribuirá de forma significativa tanto para a prática de ensino do professor quanto para a aprendizagem dos alunos. Portanto, para desenvolver esta pesquisa, elaborei um projeto cujo principal objetivo é descrever e interpretar uma experiência de ensino-aprendizagem de produção textual, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Distrito Federal, sendo o modo da investigação, a produção de textos nos gêneros memórias e relatos de experiências. A proposta intervencional didático-pedagógica será apresentada em forma de unidade didática, como um instrumento de planejamento sistemático das aulas de produção de textos, organizado em etapas.

A pergunta da pesquisa que norteou este estudo é: Qual a natureza do fenômeno experiência de ensino-aprendizagem de produção textual, com alunos do 5º ano do ensino fundamental, numa perspectiva complexa e transdisciplinar?

Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e interpretar uma experiência de ensino-aprendizagem de produção textual numa perspectiva complexa e transdisciplinar com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Este estudo, trouxe como objetivos específicos: a) Fazer uso de um diário crítico-reflexivo, onde são anotadas as impressões e reflexões da pesquisadora a respeito de todos os passos da pesquisa, na medida em que eles acontecerem. Pelo diário reflexivo, a pesquisadora faz um acompanhamento crítico-reflexivo do seu próprio fazer como professora-pesquisadora; b) Planejar atividades de produção escrita, fundamentadas nos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade. Essas atividades devem privilegiar temas dos eixos transversais; c) Desenvolver as atividades de produção de texto previamente elaboradas com os alunos do 5º ano, nos gêneros textuais memórias e relatos de experiências; d) Avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos, dando atenção especial aos possíveis ganhos na relação de ensino e aprendizagem advindas da adoção da metodologia pedagógica adotada; e) Ter conversas hermenêuticas com os alunos sobre as suas experiências vividas,

enquanto alunos ao desenvolverem as atividades escritas; f) Gravar as conversas hermenêuticas e depois transcrevê-las para que possam ser analisadas e interpretadas; g) Descrever e interpretar, por meio da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa - AHFC, os textos decorrentes das experiências vividas pela pesquisadora, registradas em seu diário reflexivo, e dos alunos, ao se envolverem nas atividades escritas, observando os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade.

Na próxima seção, o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa: a transdisciplinaridade, a complexidade, a autoformação, heteroformação e ecoformação, o gênero textual memória e o relato de experiência.

CAPÍTULO 1 REVISÃO TEÓRICA

Esta pesquisa teve como pilares teóricos a complexidade e a transdisciplinaridade. A epistemologia da complexidade, ou pensamento complexo, é baseada em Morin (2007, 2008) e Petraglia (2013), e “Trata-se de um pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas, que considera a diversidade e a pluralidade de ideias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade.” (PETRAGLIA, 2013, p. 19)

A abordagem dos estudos da transdisciplinaridade é baseada nos estudos de Nicolescu (1999; 2008), D’Ambrósio, Crema e Weil (1993). Estes autores contribuíram fundamentalmente para o entendimento da síntese dialógica, a reconstrução dos saberes, a compreensão da vida e a valorização dos sentimentos humanos, da intuição e do espírito. Tendo em vista a complexidade e a transdisciplinaridade, abordarei a concepção de formação tripolar auto-hetero-ecoformação, apresentada por Pineau (2003) e discutida também por Galvani (2002), Sommerman (2005), Moraes (2010; 2014) e Freire (2005). Esses três movimentos de formação nutriram a elaboração da proposta intervintiva pedagógica que apliquei e desenvolvi nas aulas de produção de textos, por meio da unidade didática.² As reflexões sobre a autopoiesis de Maturana e Varela (1995) também fundamentaram este trabalho, que embora nascidas no âmbito da biologia, extrapolam esse campo, pois estão relacionadas ao conhecimento e à interação entre os indivíduos com o seu meio social.

Neste capítulo, além do citado no parágrafo anterior, também realizei alguns apontamentos a respeito da presença da transdisciplinaridade na Linguística Aplicada (LA), assim como são apresentados por Moita-Lopes (2004) e Celani (1998). E, por último, serão discutidas algumas ideias de Koch e Elias (2015), Gerald (1997) e Marcuschi (2004), sobre o ensino e estratégias de produção de textos como atividade de escrita.

²Instrumento de organização do trabalho pedagógico, conforme orientação das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: Bloco Inicial de Alfabetização.

1.1 Complexidade

O ensino sistemático escolar apresenta-se defasado no que diz respeito ao desenvolvimento e construção do conhecimento, tratando-o de forma fragmentada, dicotômica e, consequentemente, descontextualizado, o que impossibilita estabelecer relação e sentido em tudo o que se aprende. Diante desse contexto, Morin (2007) nos apresenta o que vem a ser o pensamento complexo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2007, p. 38)

É importante entender que para a complexidade não há um modo homogêneo para o pensamento, assim como também não há uma única forma de ensinar e aprender. Nesse sentido, o pensamento, de fato, se comporta como uma “teia”, na qual tudo é interligado, conectado, em que o conhecimento é concebido como uma rede de conexões (SANTOS, 2008). A linguagem, por sua vez, a partir da criação dos signos, permite que estas conexões tenham sentido a partir da comunicação que transmite o conhecimento e organiza as ideias. A complexidade se evidencia na linguagem humana, em qualquer situação de comunicação. Quando ocorre a comunicação, expõem-se os pensamentos em todas as dimensões (valores, ideologia, religião, conceitos, julgamentos etc.), tudo vem à tona, de forma organizada e interligada. Segundo Costa (2006, p. 136):

[...] comunicar requer discurso. A linguagem articulada – o discurso por excelência – mais pobre em significação que a imagética, nem por isso logrou a exata tradução do pensamento. Mas viabilizou a argumentação. A linguagem escrita estabeleceu uma ainda maior circunscrição do significado, conservando a mensagem no tempo e no espaço, independente de seu emissor ou receptores. O que, em muito contribuiu para a fixação de valores, normas e padrões de comportamento social e vice-versa. (COSTA, 2006, p. 136).

Nesse sentido, o pensamento se dá de forma ligada, como um tecido junto, uma rede de conexões. Possivelmente todas as atividades humanas tenham essa natureza, inclusive a aprendizagem escolar, as competências curriculares das

disciplinas, a avaliação processual da evolução do conhecimento, entre outros. O que vale também para a aprendizagem e aquisição da habilidade de escrever. O pensamento complexo dá suporte à produção de textos como atividade de escrita, pois um texto, em determinado gênero, representa de alguma forma um contexto, que o influencia e modifica as experiências vividas, as histórias e as percepções individuais.

A complexidade tem uma contribuição importante para uma ação educativa criativa, rompendo com o pensamento único e fragmentado. Numa educação complexa e também transdisciplinar, na qual os sentimentos humanos estão presentes, a solidariedade, o amor, as experiências, as emoções, tudo está interligado nas atitudes individuais e coletivas, colocando a razão e a subjetividade em um mesmo patamar hierárquico (PETRAGLIA, 2013). A complexidade aponta uma reflexão importante no contexto da educação, trazendo a necessidade de um rompimento com o pensamento linear, reducionista e descontextualizado da realidade. Para Petraglia (2013, p. 23):

A complexidade promove uma educação emancipadora porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, ao passo que concepções revestidas de pensamentos lineares e fragmentados valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação. (PETRAGLIA, 2013, p. 23).

Ainda, de acordo com a autora, baseando-se em Morin (2003), a complexidade, pauta-se em três princípios: O Princípio Dialógico que mantém o uno, ou seja, “[...] une o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos [...]”. A seguir, a autora descreve o Princípio Recorrente³, que nega o pensamento linear e promove uma rede interligada de pensamentos. Por último, ela apresenta o Princípio Hologramático, que “[...] apresenta o paradoxo dos sistemas em que a parte está para o todo assim como o todo está para a parte [...]. A autora nos chama a atenção para a compreensão de que esses princípios estão inter-relacionados e indissociáveis. (PETRAGLIA, 2013, p. 22)

³ Também conhecido como Princípio Recursivo.

Suanno (2010, p. 208) afirma que a “[...] complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades [...]”. Cabe aqui uma reflexão acerca das práticas de ensino, em que os erros e acertos na aprendizagem estão colocados em polaridades opostas. Os “equívocos” que os alunos cometem são vistos como algo negativo sem aproveitamento, devendo ser erradicado imediatamente. Nas atividades de produção de textos, queremos que os alunos escrevam corretamente, o que de fato constitui uma importante competência e, acabamos por esquecer de observar *o que o aluno tem para nos dizer*. Contudo, na visão complexa e transdisciplinar, os erros são fontes inesgotáveis da aprendizagem. O professor deverá se permitir a aceitar o erro dos alunos como um processo de aprendizagem para o desenvolvimento da formação, pois é o diálogo construtivo entre erros e acertos que leva à emergência de outras possibilidades, anteriormente não percebidas ou não valorizadas. (MORAES, 2010, p. 193). Tendo isso em conta, as atividades de produção de textos, durante as aulas, deverão ser focadas nos relatos de experiências vividas pelos alunos, em suas memórias, em suas percepções de mundo, suas emoções e, principalmente, em como o aluno se vê em função de si mesmo, em função do outro e em função do ambiente. Outro aspecto importante que Suanno (2010) revela, é que o pensamento complexo no contexto educacional está ligado aos valores humanos e éticos, à solidariedade, à convivência, à harmonia e ao equilíbrio com a natureza de forma a atingir uma consciência planetária na formação humana, bem como a participação de todos os integrantes nesse contexto:

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões; todos aqueles que participam contribuem para a aprendizagem do outro, não se excluindo ninguém das interferências exercidas mutuamente nesse momento. Dele, participam obviamente, o professor, o aluno, a Coordenação pedagógica, a direção escolar e por que não falar do porteiro que recebe todos logo na entrada da escola: o pessoal da merenda, da limpeza e outros. (SUANNO, 2010, p. 212)

Levar essa perspectiva para a sala de aula, abre espaço para se trabalhar diversas dimensões que vão além do currículo, proporcionando a participação de todos os sujeitos no ambiente escolar e criando situações em que os alunos se

envolvam na construção de conhecimentos por meio de atividades escritas. A complexidade e também a transdisciplinaridade redirecionam o fazer pedagógico para momentos de grande troca de experiências, para oportunidade de desenvolvimento de uma escuta sensível e solidária em relação ao próximo, de valorização da criatividade como elemento constitutivo da formação do indivíduo etc. A prática de ensino voltada para essas abordagens nos dá fôlego para a busca de novas ações transformadoras no âmbito da função docente.

É fundamental que os professores possam levar a consciência do pensamento complexo para a sala de aula, promover a religação dos saberes em diferentes áreas do conhecimento, tornando vivo um currículo autopoietico, voltado para os movimentos de formação da auto-hetero-ecoformação. Para Petraglia (2013, p. 56)

A escola deve incentivar a comunicação das culturas e dos saberes. Essa integração está indiscutivelmente associada a subjetividade humana, com a sua afetividade intrínseca. Há de nascer uma escola que se transforme num espaço de acolhimento, de alegria e de prazer, onde se constrói conhecimento. (PETRAGLIA, 2013. p. 56)

Há um longo caminho para percorrer que vai ao encontro dessa proposta e que almeja valorizar o ser humano, em sua plenitude, nas questões subjetivas de suas experiências, visto que, cada vez mais, se abre espaço para a tomada de reflexão e a necessidade urgente em promover uma educação emancipadora.

1.2 Transdisciplinaridade

O processo de ensino-aprendizagem, em Língua Portuguesa ou em qualquer área do conhecimento, necessita de uma reflexão, de um diálogo aberto que vá além do que é feito em sala de aula. Buscar uma prática de ensino com mais profundidade, ampliar a capacidade de percepção e maior atenção aos fenômenos que acontecem a nossa volta, bem como buscar a contextualização da realidade dos conteúdos têm sido um desafio constante para o docente que busca na transdisciplinaridade, e também na complexidade, uma interação e religação dos saberes, perdidas numa realidade educacional de aprendizagens isoladas e fragmentadas, que vão além do que preconizam os currículos, no âmbito do ensino da língua portuguesa, marcadamente na produção dos textos dos alunos, onde se

manifestam as experiências humanas, a comunicação, a história, visões do mundo de forma diversificada, abrindo espaços para o professor trabalhar de forma multirreferencial e multidimensional a prática pedagógica. A transdisciplinaridade e a complexidade e seus pressupostos poderão dar conta dessas conexões, promovendo sentido na promoção de habilidades e competências na escrita.

Por meio da transdisciplinaridade, a prática pedagógica do docente pode transitar entre os saberes, sem as fronteiras impostas pelo sistema educacional vigente, levando a uma percepção mais refinada dos fenômenos vivenciados. Conforme Moraes (2014, p. 34) salienta:

A transdisciplinaridade implica uma **atitude** (grifo da autora) do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos, a partir do reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade do objeto. Implica uma atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos. Uma atitude que envolve curiosidade, reciprocidade, intuição de possíveis relações existentes entre os eventos, coisas, processos e fenômenos, relações que normalmente escapam à observação e ao senso comum. (MORAES, 2014, p. 34)

A transdisciplinaridade, como um princípio epistemo-metodológico (MORAES, 2014), possibilita um espaço para discussão a respeito das práticas educacionais, não só em língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. Ela representa uma “[...] tentativa de sair da crise de fragmentação em que se encontra o conhecimento humano [...]” (WEIL, 1993, p. 30)

Nossa incompreensão a respeito da vida, da natureza, do ser humano, do planeta etc... é consequência da visão fragmentada do conhecimento. A escola ainda está condicionada a um modelo compartimentado dos conteúdos, obedecendo sistematicamente à hierarquia das disciplinas, resultando em uma aprendizagem limitada e muitas vezes descontextualizada e sem sentido. Segundo Crema (1993, p. 131) “[...] o enfoque disciplinar, na atualidade, pode ser considerado um dos frutos mais típicos e substanciais do racionalismo científico, que modelou, nos últimos séculos, a mente e a atitude básica do ocidental [...]. O presente modelo não satisfaz e não atende ao processo de reconhecimento e compreensão do mundo, com o atual cenário globalizado em que estamos inseridos, onde se tem acesso aos acontecimentos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, o ensino necessita de um suporte de

aprendizagem multidimensional que atenda a essas questões, entre outras, para a formação integral do indivíduo.

O reconhecimento de uma nova visão a respeito do ensino vai ao encontro da aprendizagem na perspectiva transdisciplinar, ou seja, busca na transdisciplinaridade sentido para a realidade. Nicolescu (1999) traz um conceito claro a respeito da transdisciplinaridade e seu objetivo:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 11).

A unidade do conhecimento é uma busca constante no enfoque transdisciplinar, “[...] é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade [...]” (WEIL, 1993, p. 31). A visão transdisciplinar em sala de aula, especificamente nas atividades de produção de texto, trará implicações metodológicas sem fronteiras entre as disciplinas, agregando temáticas pautadas na vida e nas experiências dos estudantes, uma vez que, nesse contexto, “[...] admitimos que toda a atividade humana resulta da motivação proposta pela realidade na qual está inserindo o indivíduo [...].” (D’AMBROSIO, 1993, p. 92). Na produção de texto, é revelado o conhecimento que o aluno possui de si mesmo, de suas relações com o próximo e do mundo que está à sua volta, de suas experiências, atitudes perante os seus semelhantes e o meio ambiente.

A prática pedagógica, nessa abordagem, privilegia a abertura de espaços, a troca de experiências, a interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Moraes (2014) reforça que:

A transdisciplinaridade é, portanto, um princípio epistemo-metodológico constitutivo dos processos de construção do conhecimento e que ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas. (MORAES, 2014, p. 34)

Assim, assumir uma atitude transdisciplinar é ser flexível e transcender a lógica clássica da fragmentação, abrindo a possibilidade para uma nova visão da realidade (SANTOS, 2008). Não se trata de deixar de lado uma das disciplinas para criar outras, ao contrário, “[...] o conhecimento transdisciplinar associa-se à

dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar [...]” (p. 75). Trata-se de uma nova forma de lidar com os diferentes níveis de realidade, da existência humana e da compreensão dos processos de construção do conhecimento.

A transdisciplinaridade abre caminhos para questões que fazem parte da natureza humana, de suas relações consigo mesmo, com o próximo e com seu meio. Ela considera as emoções humanas, as sensações, o conhecimento, a sensibilidade, a espiritualidade, as relações sociais, os valores da vida, como partes da formação do conhecimento, ligando o ser humano ao universo.

É, sem dúvida, um desafio direcionar a prática de ensino rumo a esses propósitos. Questões como: Como trazer para a prática, a atitude transdisciplinar que vislumbra esse novo olhar para o ensino? Quais problemáticas deverão ser abordadas na sala de aula para que de fato seja feita uma educação que aspira a atitude transdisciplinar? Como ter ciência dos diferentes níveis de realidade existentes no espaço escolar? Parece, a princípio, questões que requerem uma reflexão mais profunda acerca da prática docente, para que se possa ir além do que estamos acostumados. Nesse sentido, Moraes (2010) nos diz:

Isto porque a transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, pela lógica ternária e pela compreensão da dinâmica existente entre os diferentes níveis de realidade que se complementam, implica, na prática, uma atitude aberta do espírito humano, uma maneira de pensar complexa e uma percepção mais apurada da realidade. Consideramos também a transdisciplinaridade como um princípio epistemológico para a reconstrução dos saberes, capaz de superar fronteiras disciplinares na tentativa de um conhecer mais global e de uma melhor compreensão da realidade, aquilo que está além dos limites do conhecimento ou das fronteiras estabelecidas. (p. 17)

Neste contexto, vislumbrar uma atitude transdisciplinar é levar em consideração pontos importantes que, até então, a educação tradicional vem negando aos sujeitos envolvidos com ela. Numa atitude transdisciplinar, a intuição, os sentimentos, a ética, a estética, a valorização dos saberes etc... estão presentes na formação do indivíduo e isso nos leva a outro questionamento importante a respeito dos diferentes níveis de realidades. O professor deverá ser capaz de dominar esses diferentes níveis de realidade para realizar a religação com os saberes? Ou até mesmo terá a obrigação de dominar todas as áreas de

conhecimento para ser capaz de se engajar em uma atitude transdisciplinar em sua prática? Acredito que somos capazes de desenvolver a capacidade de observação, de um olhar mais atento e sensível para questões da vida, para dimensões da formação humana e de seus movimentos. Esses movimentos contidos no processo formativo do indivíduo é o que Pineau (2003, p. 131) chama de autoformação, heteroformação e de ecoformação. De acordo com o autor, esses três movimentos interferem na formação do indivíduo, ou seja, conforme Sommerman (2003, p. 59) explica esta concepção tripolar:

A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação, [...] o termo heteroformação designa o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativo da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras. (Sommerman, 2003, p. 59)

Pascal Galvani (2002) também acrescenta:

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotando por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). [...] O processo de formação conduzido pelo pólo hétero, inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, etc. Essa heteroformação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural. A formação conduzida pelo pólo eco, se compõem das influências físicas, climáticas, e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Ela incluiu também uma dimensão simbólica. O meio físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas, etc.) produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido à experiência vivida. (GALVANI, 2002, p. 3)

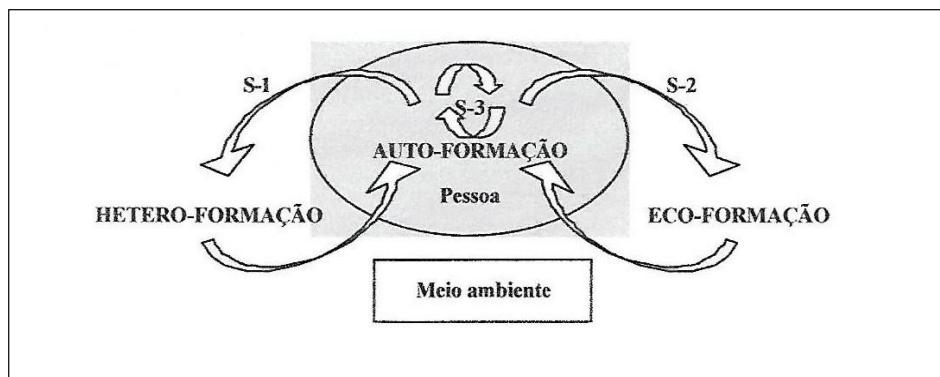
Segundo Sommerman (2003), não há uma hierarquização na formação tripolar, citando Pineau (2003) explica:

Em sua formulação da teoria tripolar de formação, Pineau pretendeu não priorizar um dos três pólos em detrimento dos outros dois, nos processos formativos ou no exercício da função de formação, mas colocar os três em ação e estudar a complexidade de sua interação ao longo de toda a vida. Ele observa que esses prefixos (auto, hétero e eco) indicam que cada uma dessas polaridades da formação é extremamente complexa. (Sommerman, 2003, p. 59).

A figura abaixo representa os três processos de formação do indivíduo, apresentado por Galvani (2002, p. 195), em que “S-1 e S-2 simbolizam as tomadas

de consciência e as retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas [...]. O processo S-3 simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento”.

FIGURA 1 - proposta de formação do indivíduo por Galvani (2002)



Fonte: Galvani (2002, p.195)

Desse modo, atentando para esse movimento tripolar, os processos de formação do indivíduo podem ser trabalhados na sala de aula, em todas as disciplinas, buscando o conhecimento de si mesmo e a conquista da autonomia (autoformação), o convívio com o outro, reforçando o respeito à diversidade cultural (heterofomação) e a relação com o eu e o meio ambiente (ecoformação). As atividades de produção de textos podem ser um caminho prático para identificar esses movimentos de formação presentes na vida dos alunos e, principalmente, buscar nestes, um sentido para a compreensão dos textos produzidos por eles. Na autoformação, os alunos são convidados a buscarem uma experiência de se autoconhecer, percebendo-se como protagonistas das aprendizagens. Conforme ressalta Freire (2009, p. 18) “[...] pensando e gerindo a própria formação, torna-se sujeito e objeto de seu desenvolvimento intelectual, afetivo, político, histórico, ético e moral [...]”, Na heterofomação, o processo formativo se volta ao eu em função de suas relações com o próximo, ou seja, sua formação social, suas amizades, a relação com os familiares, com a comunidade escolar, com as pessoas que estão à volta. E a ecoformação emerge a formação ecológica do ser, a consciência e ação sobre o meio ambiente, as interações do sujeito com o ambiente físico (FREIRE, 2009). A autora demonstra, no quadro abaixo, essa formação tripolar em que esses movimentos estão interligados e são indissolúveis em suas dimensões.

QUADRO 1 - Concepção ternária dos processos formativos: visão construtiva

		POLOS		
		AUTOFORMAÇÃO (personalização)	HETEROFORMAÇÃO (socialização)	ECOFORMAÇÃO (ecologização)
DIMENSÕES	AÇÃO	Individual (ação do indivíduo sobre si mesmo)	Social (ação de indivíduos uns sobre os outros)	Ambiental (ação do meio ambiente sobre os indivíduos)
	SUJEITO	Sujeito individual	Sujeito social	Sujeito ecológico
	OBJETO DA FORMAÇÃO	O sujeito	A coformação	A relação entre o humano e o ambiente
	RELACIONES	Internas (prioritariamente)	Externas (prioritariamente)	Ecológicas (prioritariamente)

Fonte: FREIRE, 2010, p.19.

Esses movimentos de formação dos sujeitos, a *auto-hetero-ecoformação*⁴ são inerentes à complexidade e são revelados potencialmente na sala de aula, o que desafia o professor de forma positiva e significativa a uma atitude transdisciplinar em suas aulas, de forma que motive cada estudante a refletir sobre as suas experiências de vida, das pessoas à sua volta e do mundo que o rodeia.

1.3 A Autopoiesis

Muitos estudiosos já vinham levantando a questão da construção do conhecimento, antes mesmo da proposta do princípio da autopoiesis por Maturana e Varela (1995). Cito aqui o psicólogo e educador Piaget (1983), que abordou questões de interação entre o sujeito e o meio físico e social, o desenvolvimento cognitivo, a construção do conhecimento por meio das interações. A cultura e o conhecimento são considerados como uma “[...] espécie de redes, dotada de certa

⁴Segundo FREIRE (2009, p.20) “[...] Essa nomeação única, que ressalta a interconectividade e simultaneidade dos construtos que a compõem, liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora [...]”.

plasticidade de uma capacidade de auto-organização [...]” (MUNARI, 2010, p. 25). Cito também Morin (2008), que discorre acerca do pensamento complexo contrapondo-se ao pensamento reducionista, linear e simplificador, em que os sujeitos são indissociáveis do mundo. E ainda Paulo Freire, no âmbito da formação docente, uma vez que insiste na importância da prática pedagógica como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 2011).

Neste contexto, relativo às interações, à auto-organização e à autonomia, a autopoiesis abre um diálogo com o mundo e com os seres que vivem nele, como explica Maturana e Varela (1995, p. 10)

Vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. (MATURANA E VARELA, 1995, p. 10)

A etimologia da palavra autopoiesis vem do grego: *autos*: próprio + *poiein*: fazer, autofazer-se. Termo empregado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para designar a autoreprodução dos seres:

Portanto, na medida em que a organização autopoética determina a fenomenologia biológica ao conceber os seres vivos como unidades autônomas, um fenômeno biológico será qualquer fenômeno que envolva a autopoiesis de pelo menos um ser vivo. (MATURANA e VARELA, 1995, p. 92).

Nesse sentido, a visão autopoética dos seres está ligada a uma relação de dependência, autorreprodução e interação deles com o meio. A visão autopoética tem em vista o conhecimento humano, as relações com suas experiências, a formação integral do indivíduo mediante as aprendizagens, as suas interações e o conhecimento criador dessas convivências. Conforme salienta Maturana e Varela (1995, p. 26) “[...] criar o conhecimento, o entendimento, que possibilita a convivência humana, é o maior, mais urgente, mais grandioso e mais difícil desafio com que se depara a humanidade atualmente”. A convivência com o próximo em diferentes grupos sociais, a atuação de cada indivíduo na sociedade corresponde a

uma consciência participante nos processos de formação. Diante disso, as aprendizagens estão diretamente ligadas a um processo autopoietico.

Adentrando na esfera curricular, considero o “currículo como expressão da vida” (PEREIRA, 2004, p. 53), chamo a atenção para a necessidade de releitura do mesmo, especialmente no que diz respeito à língua portuguesa. Essa releitura, numa abordagem autopoietica, permite fazer um diálogo mais próximo com os conteúdos que poderão ser percebidos nas produções de texto dos alunos. Assim, promover a reflexão e o diálogo são estratégias urgentes, pois a educação, a escola e principalmente o currículo dissociaram o homem e a mulher da sua corporeidade, das suas raízes históricas, ou seja, das referências do seu entorno. A exemplo, as aulas de língua portuguesa ainda são pautadas em estudos descritivos gramaticais, limitando-se em sua maioria, às regras. Nas aulas de produções textuais, os alunos geralmente estão preocupados apenas em escrever de forma ortograficamente correta e se esquecem de expressar suas experiências, impressões e memórias. Nesse contexto, o mundo da experiência, que o currículo autopoietico precisa, há muito tempo vem sendo negado.

Maturana e Varela (1995) revelam a visão autopoética do conhecimento dos alunos quando os mesmos descrevem um exemplo prático da interação entre professor e aluno: “[...] assim o saber de nossos alunos é algo que damos a eles. E o nosso conhecimento é algo que nossos alunos nos dão [...]”. (MATURANA, 1999, p. 85). O autor também diz que na educação os seres são autônomos e autoprodutores do conhecimento e as interações entre o ser e o meio fazem parte desse processo, pois estão inseridos em um mundo onde não podemos desassociar o corpo da nossa cultura, da linguagem, da história. Segundo Moraes (2010):

Sob o olhar autopoietico, educar é um fenômeno biológico fundamental que envolve todas as dimensões do viver humano, em total integração do corpo com a mente e com o espírito [...] Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver em parceria com outros seres. (MORAES, 2010, p. 41).

No contexto da educação, Moraes (2010) acrescenta ainda:

Vale a pena lembrar que o conceito de autopoiesis de Maturana e Varela (1995) ratifica esta capacidade autoformadora e autotransformadora dos seres vivos. Assim, todo processo de formação acontece a partir de uma dinâmica autopoietica e enativa, algo que ocorre de dentro para fora,

mediante processos codeterminados que acontecem a partir do acoplamento estrutural entre o indivíduo e o meio em que está inserido. MORAES (2010, p. 197).

Desse modo, a formação do indivíduo se dá em sua relação com o meio em que está inserido, estando inclusive, imbricada com o ser e o fazer, com a corporeidade, ligada às reflexões e às ações.

No espaço escolar, a produção de textos se constitui tendo em vista várias dimensões, como as interações entre os sujeitos, entre saberes, a autonomia do educando, etc.., ou seja, é uma porta aberta para transcender as barreiras das disciplinas e se aproximar do real vivido. A maneira de compreender a aprendizagem de escrita como processo de construção do conhecimento na visão da autopoiesis vai ao encontro dos processos de autoformação, heteroformação e da ecoformação. (PINEAU, 2003)

1.4 Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada

De acordo com Signorini (2006), as pesquisas sobre a linguagem na Linguística Aplicada (LA) não se resumem à linguística, mas se estendem a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e até mesmo a Medicina, evidenciando seus estudos de natureza interdisciplinar. O que não poderia ser diferente, uma vez que os pesquisadores linguistas dessa área buscam explicar fenômenos que estão diretamente ligados à comunicação e ao meio social. Essa interação é um fator determinante para o desenvolvimento das interfaces postas ao objeto investigado. Desse modo, “A natureza interdisciplinar da Linguística Aplicada tem sido reconhecida, já algum tempo, e é uma das poucas áreas em que um consenso parece ter sido alcançado [...]. (CELANI, 1998, p. 83).

Além dessa natureza interdisciplinar já vigente e consolidada, da Linguística Aplicada e, como contribuição ao ensino de língua portuguesa, ela pode ser considerada ainda como transdisciplinar, quando assume a natureza dinâmica, que dialoga com outras áreas do saber, indo além dos pressupostos disciplinares. Moita Lopes (2004) ressalta que a LA não é uma área específica da transdisciplinaridade, contudo, em sua concepção nela é possível pesquisas de natureza transdisciplinar.

Celani (1998, p.117) já aponta que a LA no Brasil é desenvolvida como área transdisciplinar, onde “[...] novos espaços de conhecimentos são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos, e daí, a interação das metodologias [...]”. Essa interação implica ir além das particularidades de cada área do conhecimento, desse modo a autora observa:

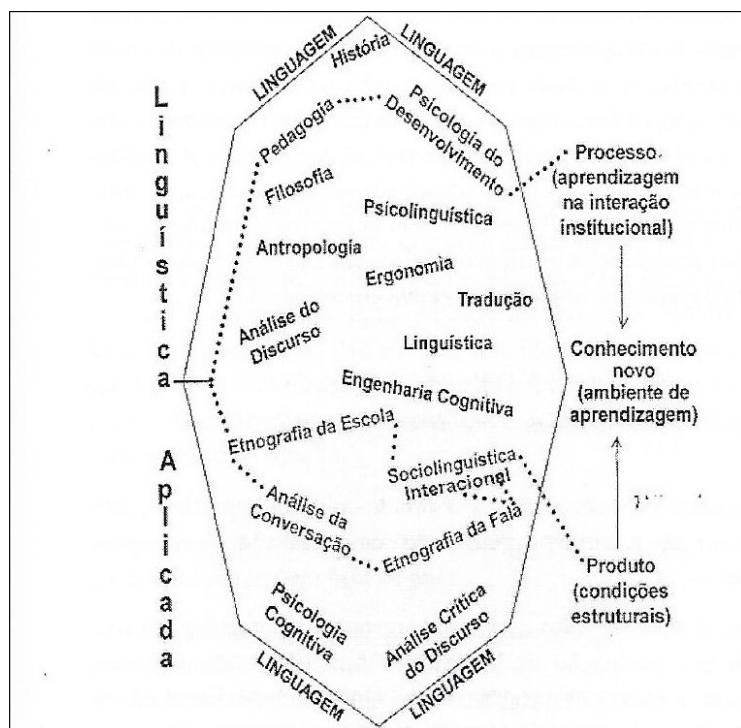
A linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina. (CELANI, 1998, p.118)

De fato, não se pode desassociar a linguagem humana das experiências da vida, do meio social, da cultura e de suas interações. Portanto, a pesquisa numa concepção transdisciplinar em Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (1998, p. 106), abrange cinco pontos principais: a) tipo de conhecimento produzido e contexto de produção; b) modo de produção do conhecimento; c) organização do conhecimento; d) responsabilidade social e reflexão; e) mecanismo de controle de qualidade do que é produzido. O tipo de conhecimento produzido e contexto de produção refere-se à prática social ou a ação que envolve a colaboração dos participantes: “[...] isto quer dizer que o tipo de conhecimento produzido é “altamente contextualizado [...]”, priorizando o modo de investigação. No modo de produção do conhecimento, o próprio contexto gerará o conhecimento, ou seja, ele é altamente contextualizado, levando em consideração as múltiplas realidades, o meio social em que os sujeitos estão inseridos, as crenças, as culturas, os costumes, configurando-se em trabalho colaborativo.

A pesquisa transdisciplinar causa impacto no meio social, pois “[...] os atores sociais do contexto de aplicação” ajudam na compreensão do objeto a ser estudado de forma que o envolvimento dos participantes assume papel de grande importância na pesquisa. E, por fim, o controle de qualidade assume uma natureza multidimensional, ou seja, “[...] os resultados são necessariamente comunicados àqueles engajados na própria produção do conhecimento ou àqueles envolvidos em outros problemas sob investigação [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 109), o que consequentemente implicará maior responsabilidade social no que diz respeito aos resultados obtidos e à divulgação dos mesmos.

O esquema abaixo representa a visão transdisciplinar de uma situação de pesquisa na área da Linguística Aplicada:

FIGURA 2 - Esquema de uma pesquisa transdisciplinar elaborada por Angela Kleiman



Fonte: Celani, 1998, p.119.

Nesse contexto, os pesquisadores “[...]” precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto sensu* [...]”, (CELANI, 1998, p. 116), o que torna evidente que os resultados obtidos a partir de uma investigação de natureza transdisciplinar implicará uma leitura complexa das respostas obtidas, portanto, “[...] os limites disciplinares não dão conta da complexidade do que se estuda [...]”.

Diante desse contexto, os estudos de natureza transdisciplinar no campo da Linguística Aplicada indicam grande interesse nas pesquisas dessa abordagem, consolidando-se potencialmente no Brasil e abarcando vários projetos nas áreas da Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Educação, Pragmática,

Teoria literária, Antropologia, Linguística, Análise do Discurso Crítica, Sociolinguística Interacional⁵.

1.5 Produção de textos nos gêneros memórias e relato de experiência

Desde o início da caminhada escolar, os alunos têm contato com inúmeros textos, em seus diferentes gêneros, orais e escritos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 72) “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico [...].” Essa definição de texto é fundamentada numa perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Numa abordagem sociolinguística, a concepção de que trabalhar com textos, em seus diversos gêneros, configura-se como uma prática de ensino apoiada na discursividade, na atribuição dos sentidos, na relação entre os interlocutores, no contexto. O texto se torna o ponto de partida para diversas atividades, entre elas a atividade de produção de textos. Na prática pedagógica, as atividades de produção de textos, são essencialmente significativas no processo de aquisição de competências para uso da língua escrita, e é onde se percebe uma grande dificuldade tanto para o docente, no sentido de intervenções, quanto para o aluno, em expressar suas ideias e exercitar a escrita. Geraldi (1997) afirma:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

⁵ Dados fornecidos de acordo com os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada ou em Ciências da Linguagem, a saber, os programas da Universidade Estadual de Campinas, das universidades federais do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, Fluminense, de Alagoas, do Rio Grande do Norte e da Católica de São Paulo. (CELANI, 1998, p. 120)

Na produção de textos, como atividade de escrita, o educando tem abertura para articular suas ideias, experiências, seu ponto de vista em relação ao mundo, se houver permissão e condições para tais aberturas. Segundo Geraldi (1997, p. 160): “[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer [...].” No item “a”, ter o que dizer envolve o que o aluno já sabe “[...] a experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão [...] o vivido é o ponto de partida para a reflexão [...]” Geraldi (1997, p.162). No item “b”, os envolvidos em um trabalho de produção de texto precisam ser motivados à realização dessa atividade. Já no item “c”, *se tenha para quem dizer* se limita, na maioria das vezes, à escrita para o professor, o que torna a produção limitada para um determinado fim, deixando, muitas vezes, de ser um ato solidário e interativo.

O gênero proposto, para quem escrever e onde circulará os textos produzidos são aspectos importantes para uma atividade de escrita multidimensional. A definição dos interlocutores reais e possíveis agrupa ações diversas nas intervenções do professor, tais como, esclarecer os objetivos da atividade proposta e utilizar estratégias de mediação.

É importante permitir que o aluno construa sentidos de um texto por meio da leitura, pois “[...] o trabalho com leitura é interligado à produção em dois sentidos, primeiramente, recai sobre o que o aluno tem a dizer, e em segundo, as estratégias utilizadas do dizer [...].” (GERALDI, 1997, p. 166). Desse modo, as produções de textos propostas requererão necessariamente gêneros específicos que se adéquam a um determinado contexto. No caso dessa pesquisa, os gêneros propostos para essas atividades serão as memórias e os relatos de experiências.

Um texto produzido não pode ser uma mera imitação do que já foi dito, e sim, deve ser um produto do trabalho discursivo, em que o aluno assume um papel de locutor efetivo e central na produção, que não pode ser somente do professor. Conforme Marcuschi (2008, p. 79) “O texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas [...].” Essas ações são as experiências vividas, as memórias “guardadas” que se configuram como ponto de partida, para se construir o sentido de um trabalho de produção de textos, dar voz ao educando para que o mesmo possa “nutrir” seu texto de ideias criativas, de identidade, e de reconhecimento de sua história, pois,

escrever não se trata somente de “expressar o pensamento no papel”, mas se alicerça nas interações do escritor e de suas experiências (KOCH e ELIAS, 2015).

É preciso também reconhecer que os conhecimentos linguísticos são essenciais para a produção de um texto, independentemente do gênero textual a ser produzido. “Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua [...]” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 37). Estes são pontos importantes a serem considerados nas atividades de produção de textos, uma vez que fazem parte da caracterização formal do processo. Vale ressaltar, que a revisão textual ou a reescrita é um momento importante para a adequação do texto produzido à norma padrão da língua. Contudo, as intervenções precisam ser de caráter interativo, procurando conscientizar o aluno de que seu texto é importante e valorizando as ideias construídas.

De acordo com Koch e Elias (2015), para se escrever, deve-se utilizar das seguintes estratégias:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “Balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objeto da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo de produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (p. 34)

Essas estratégias de escrita apresentadas pelas autoras devem ser desenvolvidas de forma interativa, o que de fato mostra que a escrita não é apenas o uso do código, mas um meio de interação do indivíduo com seu mundo, resgatando suas memórias, em que, conforme reforça Koch e Elias (2015, p. 37) “[...] O escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória, relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas interacionais [...].”

Tomando como base os princípios da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), da complexidade (MORIN, 2007; 2008) e os movimentos de formação da auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2003), os gêneros relatos de experiência e memória, como forma de atividade de escrita interativa, favorecem o processo de

aprendizagem da produção de textos, uma vez que estes, valorizam as experiências vividas, a subjetividade de quem escreve, evidencia o pensamento complexo, promove a reflexão do “eu” escritor, suas percepções e interação com o processo de escrita. Ao escrever textos cujos gêneros sejam esses que proponho, os alunos poderão se ver como parte do processo de uma escrita reflexiva e atenta aos eventos, pois tanto o relato de experiência quanto a memória recorrem às lembranças de fatos vivenciados.

O gênero memória é uma atividade de escrita que recorre às lembranças e experiências vividas no passado. De acordo com Bosi (1994), as memórias não só fazem parte do passado, mas também se misturam com as percepções do presente, ocupando todo o espaço da consciência, ou seja, o comportamento humano está marcado por essas memórias. Os fatos presentes nas lembranças, de alguma forma, influenciam a visão de mundo, a formação do sujeito, dando sentido ao presente, proporcionando liberdade na escrita e o desenvolvimento do pensamento complexo, ou seja, as memórias ajudarão na compreensão autoformadora do educando. “[...] O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas [...]” Arcoverde (2007, p. 3). Segundo a autora, esse gênero apresenta como características principais, marcas estilísticas de seu autor, por se tratar de um gênero “mais livre”, produção de uma linguagem mais leve, o tipo textual sendo o narrativo em primeira pessoa, numa sequência definida e de não possuir um roteiro rígido dada a subjetividade do registro.

O relato de experiência, assim como o memorial, se caracteriza pela subjetividade e se constitui em textos que descrevem fatos ocorridos, acrescidos das análises e opiniões das experiências vividas. De acordo com Signorini (2006):

“[...] o relato enquanto de auto-referenciação, auto-elucidação, é orientado em função de duas linhas de força que regulam o processo contínuo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do “eu” narrador no fio de seu discurso (MALET, 2000). A primeira delas é a da pretensão à verdade na narração e descrição de fatos cenas e experiências, tendo o acontecimento como elemento estruturador. A segunda linha é a do cálculo das motivações e expectativas do interlocutor”. (SIGNORINI, 2006, p. 61)

Dentre as especificidades dos gêneros memória e relato de experiência, encontramos a rememoração, a imaginação e a expressão de experiências e

sentimentos. Evidencia-se, portanto, uma estratégia pedagógica que favorece o mergulho do aluno em sua produção escrita. Desse modo, esses dois gêneros são ferramentas propícias a serem usadas na sala de aula, como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC)

No que diz respeito à linha metodológica da pesquisa, tendo em vista sua natureza transdisciplinar e complexa, optei em desenvolver a mesma numa abordagem de *caráter qualitativo*, uma vez que neste tipo de pesquisa há uma interpretação dos fenômenos humanos e seus significados (RICHARDSON, 1999). Para isso, lancei mão da Abordagem *Hermenêutico-Fenomenológica Complexa*, que “contempla o interesse investigativo que é essencialmente baseado nas experiências vividas”. (FREIRE, 2012, p. 182)⁶. Nessa abordagem, se busca a descrição e interpretação dos fenômenos da experiência humana, materializados na sua textualização. O que busco é a compreensão das experiências vivenciadas no contexto das produções de textos nos gêneros relato de experiência e memória dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, como forma de atividade de escrita contextualizada e que faça sentido aos alunos.

A pesquisa no contexto da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa pretende uma compreensão aprofundada das experiências de vida, num dado momento social e histórico, realizada por meio da textualização dessas experiências e da sua tematização, buscando os conceitos nucleares da natureza desse fenômeno investigado. Nesse sentido, “[...] uma investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que ele é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível, como ressalta van Manen (1990)”. (FREIRE, 2012, p. 189).

Segundo Freire (2012, p. 185) “[...] a fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem [...]”, um fenômeno, conforme Heidegger (2005, p. 61), “[...] é o que mostra-se em si mesmo (...) e pode-se mostrar tematicamente [...]. Na fenomenologia, busca-se o sentido

⁶ O termo Complexo foi acrescentado ao nome da abordagem metodológica posteriormente ao texto citado, tendo em vista a incorporação pela mesma da Epistemologia da Complexidade.

profundo do fenômeno observado, sem caracterizá-lo ou enquadrá-lo em algo previamente estabelecido, dá espaço à compreensão daquilo que se dá à consciência, do que está presente nas experiências humanas, oportunizando o conhecimento profundo e valendo-se de um fenômeno que se mostra em seu sentido (HEIDEGGER, 2005). O fenômeno se constitui na complexidade das vivências humanas, surgindo na teia das relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

A hermenêutica busca interpretar as experiências por meio da textualização, engajada numa compreensão mais profunda dos seus significados (FREIRE, 2012), sendo uma vertente filosófica que se posiciona em relação aos textos, compreendendo-os e explorando seus sentidos, tendo como fonte os diálogos, a fala materializada na escrita, explicando o que está escondido por meio da linguagem. Segundo Hermann (2002, p. 24): “Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica, renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis [...]. A educação, como um espaço de diálogo, abre um fecundo território para a hermenêutica, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem são resultados de construções desses diálogos, permitindo um entendimento consigo mesmo e com o outro. A relação dialógica entre professor e aluno se dá mediante um contexto e condicionada à realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, a hermenêutica conduz um processo investigativo de inúmeras possibilidades por meio dos discursos no âmbito da educação, como explica Hermann (2002, p. 95) “A abertura de horizontes que o diálogo possibilita, permite a educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos[...]”.

Essas duas abordagens, articuladas em uma mesma metodologia, permitem definir como objetivo desta pesquisa a descrição e a interpretação dos fenômenos apresentados no contexto de sala de aula em atividades de produção de textos, tendo em vista as experiências vivenciadas pelos alunos no núcleo familiar, escolar, das amizades etc. Segundo Freire (2012, p. 187) citando van Manen (1990),

Enquanto a fenomenologia engloba descobrimento e se refere a “como a experiência de vida é orientada”, a hermenêutica se relaciona à compreensão e procura entender “como se pode interpretar os ‘textos’ da vida”. Para ele, essa distinção revela que as duas orientações

metodológicas em questão não são conflitantes e que uma conexão entre elas transcende o destaque à experiência humana que cada uma pode fazer, isoladamente. (FREIRE, 2012, p.187)

Ricouer (1986) já havia sugerido uma articulação entre essas duas abordagens filosóficas, compreendendo que mantêm uma relação de interdependência e Freire (2012) adota a terminologia abordagem hermenêutico-fenomenológica, a partir da proposta de van Manen (1990), como metodologia de pesquisa que descreve e interpreta um dado fenômeno por meio da textualização das experiências vividas, identificando o que está “escondido”, ou seja, os temas e subtemas principais e significativos que só podem ser identificados analiticamente e, nas palavras de Neves (2014, p.85), “[...] são, então, aquilo que se consegue alcançar através de um processo de interpretação ao dialogar com os textos”. Freire (2012) explica que os temas são unidades de significados obtidos por meio de um processo recursivo de análise, leitura e releitura do material textualizado.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa escola do campo da Coordenação Regional de Planaltina, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa unidade de ensino atende as comunidades do núcleo rural local, formadas por famílias que trabalham na fazenda da comunidade escolar, chácaras menores e na agroindústria existente no núcleo. A escola foi fundada no ano de 1981⁷ e funcionava em tempo integral para atender essas mesmas famílias. Hoje, possui aproximadamente cento e vinte alunos matriculados, no período matutino, na modalidade educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais. A comunidade atendida se divide em três polos distintos: alunos que residem em chácaras pequenas com atividade agrícola familiar, alunos que residem na agrovila, onde está situada a escola, com atividade econômica do agronegócio e da agroindústria.

A escola, apesar de estar localizada no campo, apresenta características de escola urbana, uma vez que a maioria das famílias possuem residência na cidade de Planaltina – DF e o estilo de vida vivenciado pelos moradores se assemelha ao

⁷A data de inauguração da escola está registrada na seção do histórico no Projeto Político Pedagógico da escola de 2019.

meio urbano. Muitos trabalhadores também realizam curso de capacitação na cidade, pois esses cursos de formação são exigidos pelas empresas locais. As famílias se deslocam com frequência para a área urbana nos momentos de entretenimento, lazer e visita aos parentes. Nesse contexto, entendo que há uma interface próxima entre o campo e o meio urbano, e que, diante desse cenário, os temas a serem trabalhados poderão estar vinculados a esses dois contextos sociais. No que se refere ao campo, as famílias dos alunos mantêm uma rotina integral de trabalho, frequentam também festas regionais e feira de produtos que são cultivados na região.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola possui salas amplas, quadra de esportes, espaço no pátio externo, pátio coberto interno, onde ocorrem os eventos da escola, tais como reunião de pais, festas temáticas e culminância de projetos, acesso à internet, material de multimídia e um acervo considerável de livros de literatura infanto-juvenil. O transporte escolar é o meio utilizado para atender toda a demanda de acesso dos alunos à escola, tanto para os alunos quanto aos pais em datas específicas de reuniões, o que facilita a presença da família no ambiente escolar.

Na dimensão pedagógica, as ações de planejamento estão inseridas no Projeto Pedagógico da escola, elaborado no início do ano com a participação dos representantes da comunidade escolar, onde constam as metas a serem alcançadas, os projetos, os eventos e as festas temáticas. O corpo docente, é participativo e colaborativo nessas ações, bem como, motivados a participarem das propostas inovadoras de aprendizagem.

2.3 Os participantes

Os participantes da pesquisa foram os alunos do 5º ano, a professora-pesquisadora, a diretora da escola, a coordenadora e a monitora de alunos com laudo de deficiência intelectual. Descreverei, a seguir, o perfil destes mesmos, para melhor compreensão das informações que esta pesquisa traz.

Os alunos do 5º ano participantes residem, em sua maioria, no núcleo rural da comunidade da Rajadinha e da Comunidade da fazenda COPERBRÁS de Planaltina - DF. São alunos que vieram remanejados de outra comunidade escolar,

pois aquela não oferta o 5º ano do ensino fundamental por se tratar de uma escola pequena e número de salas de aula insuficientes para ofertar a série questão. As famílias são de origem local e vindas da região nordeste em busca de trabalho em Planaltina. São alunos de famílias com renda baixa cujas expectativas de futuro encontram-se voltadas para mudança de residência para a cidade. A faixa etária está entre 10 e 12 anos de idade, com poucos repetentes do ano anterior. Os mesmos chegam à escola por meio de transporte escolar cedido pela Secretaria de Educação, permanecendo nela no período matutino. Todas as refeições são oferecidas aos alunos, inclusive o almoço. Os alunos apresentam disposição para irem à escola, apesar da distância percorrida diariamente. Na maioria das vezes, gostam de participar das atividades, dos trabalhos em grupo e demonstram motivação durante as aulas ministradas, com exceção das aulas de produção de texto, em que muitos alunos relatam dificuldades diversas. Nessa turma pesquisada, há poucas situações de conflito e ocorrência de indisciplina.

A diretora e a coordenadora pedagógica da escola que participaram da pesquisa estão lotadas nesta unidade de ensino há mais de 10 anos. Elas conhecem, com detalhes, a comunidade escolar, desenvolvendo o Projeto Pedagógico em todas as suas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. A diretora exerce o cargo na equipe diretiva desde 2009, por meio da gestão democrática e, a coordenadora, escolhida pelo grupo de professores, está há 4 anos desenvolvendo o trabalho na coordenação pedagógica. Convidei-as para participarem da pesquisa, a qual, prontamente aceitaram o convite, trazendo também relatos de experiências, conforme a proposta de intervenção didática. Foi cedida uma aula para as participantes contarem memórias de suas aventuras e brincadeiras da infância para a turma participante, interagindo com os alunos no momento dos relatos.

A monitora participante faz parte do Programa Educador Social Voluntário⁸ da Secretaria de Educação do Distrito Federal e esteve presente em todas as aulas, acompanhando um dos alunos diagnosticado com deficiência intelectual durante as

⁸ Trata-se de um programa de voluntariado, regulamentado por meio de portaria anual. São contratos monitores que se enquadram no perfil para dar suporte ao atendimento pedagógico de alunos com diagnósticos de deficiências e transtornos. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/portaria-ESV-2020.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

atividades propostas. E, por último, atuo como professora regente na Secretaria de Educação do Distrito Federal em séries iniciais e finais, como professora de língua portuguesa e, nesta escola, estou como professora regente desde 2007, tendo participado de vários projetos na área de língua portuguesa e em diversas áreas do conhecimento. Entre esses, este projeto de produção de textos, pois é notório que os alunos apresentam diversas dificuldades⁹ em atividades de escrita e muitas vezes estão desmotivados a escrever, seja qual for o gênero proposto.

2.4 Os procedimentos de geração e registro dos textos

O material resultante da textualização das conversas hermenêuticas realizadas na sala de aula foi o objeto de interpretação desta pesquisa. Freire (2012, p. 191) afirma que a conversa hermenêutica “[...] é concebida como o diálogo mantido entre o pesquisador e o pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua e na construção conjunta de significados [...]”, configura-se em um diálogo participativo e solidário entre os indivíduos participantes, que, segundo Gadamer (1997, p. 565), “[...] têm de elaborar uma linguagem comum, em condição de igualdade com a conversação real [...]”.

As conversas foram gravadas durante a aplicação da pesquisa e posteriormente transcritas e serão interpretadas no capítulo seguinte. A materialização escrita das gravações é essencial para os procedimentos interpretativos do fenômeno experienciado em forma de textos. Como bem acrescenta Gadamer (1997, p. 569) “[...] na escrita a linguagem chega à sua verdadeira espiritualidade, pois face a tradição escrita, a consciência compreensiva alcançou sua plena sabedoria”.

2.5 Procedimentos de interpretação

⁹Por meio de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011) realizada no início do ano, as dificuldades (escrita ortográfica, pontuação, coerência e coesão textual, assuntos a serem descritos), foram percebidas ao longo das aulas de produção de textos. Os alunos relataram desmotivação e desinteresse nessa atividade de escrita, porque as propostas de produção de textos contidas no livro didático adotado não levavam em conta os contextos vivenciados pelos eles.

Os procedimentos interpretativos dos fenômenos de experiência vivida no processo vivenciado nessa pesquisa estão alicerçados na abordagem hermenêutica-fenomenológica complexa, sistematizados nas etapas da textualização, tematização, refinamento, ressignificação e definição dos tema e subtemas (FREIRE, 2012). Estas etapas, são nomeadas por van Manen (1990) como ciclo de validação (FREIRE 2010; 2012), conforme apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 2 - Esquema representativo das rotinas de organização e interpretação

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

Fonte: (FREIRE, 2010).

Os textos oriundos do procedimento das transcrições e das atividades propostas, nessa abordagem devem ser lidos e relidos num processo contínuo e cíclico, permitindo, assim, a busca de unidades de significados que podem passar despercebidas numa primeira leitura, favorecendo um contato mais profundo do pesquisador com os temas que emergem no material textualizado da investigação. “Quanto mais o pesquisador se sente próximo dos textos que investiga, mais percebe ligações, de algum tipo, entre as experiências relatadas e as que vive/ viveu pessoal e/ ou vicariamente”. (FREIRE, 2012, p. 195)

Conforme o ciclo de validação, a textualização inicia-se pela transcrição das conversas hermenêuticas gravadas, capturando as experiências vividas, em

seguida, realiza-se as primeiras leituras, processo este nomeado por refinamento (FREIRE, 2012) em que já são identificadas as primeiras unidades de significados. Posteriormente, as transcrições obtidas passam por um processo recursivo de refinamento e ressignificação, até que se chegue à identificação dos temas e subtemas. Segundo Freire (2012):

“[...] corresponde à etapa da interpretação desse fenômeno, à busca de identificação dos *temas hermenêutico-fenomenológicos* (FREIRE, 2007, 2010, 2011) que, de forma sintética, expressam como se constituiu e o que está envolvido na experiência interpretada, fornecendo em última instância, sua estrutura, sua essência.” Freire (2012, p.192).

Essas rotinas de interpretação descritas acima são, portanto, traços distintivos da AHFC. Nesta pesquisa, elas se iniciaram logo após processo de textualização, em que registrei as experiências das aulas em forma de texto e minhas impressões e reflexões registradas no diário reflexivo.

O material textualizado da pesquisa passou, então, pelo procedimento da tematização, que, segundo Freire (2012, p. 192), consiste neste “[...] procedimento hermenêutico-fenomenológico típico que comprehende as inúmeras leituras do material resultante da textualização das experiências vividas e a identificação das unidades menores – unidades de significados”.

Esse foi um momento importante para a compreensão do fenômeno pesquisado. Busquei por unidades de significado, que a princípio foram um tanto imprecisas, mas que pelo processo de refinamento dos procedimentos se tornaram mais precisas, com redefinições, acréscimos e exclusões das primeiras unidades de significados encontradas. O processo analítico é cílico e contínuo até a definição final dos temas. Este processo de interpretação será tratado no capítulo quatro.

CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO DO FENÔMENO: PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS GÊNEROS MEMÓRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

A proposta apresentada aqui, como atividade de mediação na prática de ensino de produção de textos, foi elaborada segundo as etapas previstas pela pedagogia Histórica-Crítica, Gasparin (2009) e Saviani (2003), e pelas Diretrizes de Alfabetização do 2º Ciclo de alfabetização. Nela, desenvolvi os conteúdos e as habilidades de escrita referentes à produção de textos dos alunos do 5º ano, conforme os objetivos da pesquisa já descritos. O material textualizado da experiência vivida será interpretado por meio da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC).

Quando pensei em desenvolver atividades transdisciplinares e complexas, senti a necessidade de estar aberta às múltiplas realidades existentes e às dimensões que formam o ser humano em sua integralidade. Sem estar presa às hierarquias disciplinares, procurei fazer com que o sujeito (aluno) se reconhecesse em todo seu processo de aprendizagem. As etapas, pensadas em função das aulas de produção de textos, puderam favorecer o desenvolvimento da escrita, bem como, ao aluno identificar-se em seu texto criativo, e, entender o que acontece à sua volta.

Um aspecto significativo nessa pesquisa que possui relevância é que, por meio das intervenções, pude mostrar aos alunos como os temas abordados poderiam ser identificados em diversas disciplinas, estando interligados numa “grande teia”, como na percepção das características do texto de memórias nos livros didáticos em diversas áreas de estudo, nos livros de literatura e em outros suportes.

As atividades desenvolvidas na pesquisa foram realizadas em um ambiente de aprendizagem que proporcionou a participação ativa dos alunos, em todas as suas fases, quando os mesmos se tornaram protagonistas de suas aprendizagens, por meio de seus textos de memória. As aulas de produção de texto puderam se tornar um espaço de troca de experiências, convivência e de transformação, ou seja, desenvolvendo o processo de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2003).

Os ambientes de aprendizagem, como a sala de aula, numa abordagem transdisciplinar e complexa, são necessariamente ambientes de integração entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem (MORAES, 2010, p. 55), para

que os objetivos sejam alcançados. “São espaços relacionais, vivos, criativos, por onde fluem e confluem informações, emoções, sentimentos, intuição, desejos, linguagens de diferentes naturezas e procedências, materializadas de diferentes formas”. Nesse caso, essas temáticas foram representadas na produção de textos dos alunos, revelando as multidimensões de formação do sujeito. Para tanto, as aulas de produção de textos precisaram ser convertidas em situações de interação e transformação, permeadas por estratégias inovadoras que desenvolveriam a auto-hetero-ecoformação do indivíduo e intervenções direcionadas a uma atitude transdisciplinar por parte do professor.

Durante o processo de aplicação, procurei estar atenta a todas as situações, para que os alunos desenvolvessem uma escrita mais sensível e identitária que tivesse significado: o ambiente da sala de aula, a energia envolvente, os temas propostos, a participação efetiva dos alunos, a mediação do professor, as estratégias a serem utilizadas, a promoção de oportunidades de troca de experiências e momentos de fruição, concentração, materiais utilizados, como multimídias, textos, filmes, imagens etc..., foram os pontos a serem observados durante a aula.

Além de uma postura diferenciada em relação à metodologia utilizada nas aulas de produção de textos, outras ações pertinentes e significativas foram tomadas no processo de aprendizagem, não só na aquisição de habilidades de escrita, mas também no desenvolvimento de competências de outras áreas, estabelecendo relações entre a educação e as pessoas. São estas ações¹⁰: 1) construção do conhecimento; 2) campo de religação dos saberes; 3) relação ecológica sustentável; 4) cidadania planetária; 5) visão axiológica e valores humanos; 6) satisfação das necessidades humanas, sociais e laborais; 7) saúde e qualidade de vida: em busca da felicidade; 8) futuras reformas educativas: formar cidadãos na sociedade do conhecimento; 9) educação para o futuro; 10) organização e estado de bem-estar em uma dimensão ética e social. Nesse sentido, essas ações foram norteadoras no trabalho efetivo em sala de aula, quanto à

¹⁰De acordo com SUANO, 2010, p. 211, essas ações foram orientadas por meio do decálogo da transdisciplinaridade e da ecoformação da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes- RIES.

natureza das temáticas abordadas em cada etapa de desenvolvimento da atividade didática, distanciando de temáticas fragmentadas e sem sentido.

Não é novidade afirmar que o professor é o principal mediador entre o ensino e a aprendizagem, contudo, nesse contexto descrito, é essencial o docente se sentir parte do processo em todas as dimensões, se conhecer como pessoa e profissional, compreender seu papel nessa dinâmica, relacionar-se de forma harmônica com seus alunos e com toda a comunidade que o cerca e, principalmente, se ver como sujeito transformador. Esse foi o caminho que procurei trilhar como docente.

A proposta de intervenção didática analisada nesta pesquisa foi pensada a fim de que os alunos escrevessem sem estarem presos a sistematizações e padrões disciplinares, pois não está condicionada apenas na esfera da língua portuguesa mas também numa rede de conexões do conhecimento, tendo em vista o estabelecimento de relações entre os temas que foram propostos com o ser humano, com o “eu”, o “eu” em relação a “você”, e o “eu” em relação ao ambiente que o rodeia. Os alunos escreveram textos nos gêneros memória e relato de experiência, seguindo as etapas propostas das atividades.

As aulas ministradas tiveram espaços para leituras de diversos textos, fala dos alunos, do professor, troca de ideias e experiências com os demais funcionários da escola. A fala aqui é essencial para formação das ideias e posteriormente inspiração para a escrita. Segundo Suanno (2010, p. 216), “Uma fala expressa muito mais do que está sendo dito verbalmente, expressa um conjunto de conhecimentos acumulados e, a todo o momento, relacionado e relacionável com a atualidade das relações”. Este é um importante princípio em sala de aula, para que o professor possa dar voz aos alunos e conduzir de forma harmônica o momento de aprendizagem:

Desse modo, a maneira de apresentação do conteúdo em sala de aula deverá permitir que cada aluno, do seu jeito, com sua forma de perceber a realidade que o cerca, possa elaborá-lo da forma mais próxima possível da aprendizagem desejada. (p. 216)

Para que os alunos produzissem textos de memórias e relatos de experiências de forma significativa, foram apresentados conteúdos de diversas

áreas dos eixos transversais e dos eixos integradores¹¹, temáticas complexas que favorecessem atividades transdisciplinares. Por exemplo, foram apresentadas pinturas para realização de leitura de mundo e em seguida a produção do texto, músicas, filmes, histórias contadas, histórias das famílias, do local, cartazes, entrevistas, descrição oral de fatos, confecção de murais, entre outros. A transdisciplinaridade e a complexidade nortearam as intervenções realizadas durante as aulas ministradas, buscando estabelecer sempre relações entre os temas apresentados com o aluno, com as pessoas que o cercam e com o seu meio ambiente, ou seja, redimensionando a aprendizagem para uma concepção de formação tripolar da auto-hetero-ecoformação. Nessas condições, os alunos demonstraram desenvolver a capacidade de escrever textos com sentido para eles e de fácil compreensão para seus leitores, os alunos puderam se ver na sua produção escrita, identificando-se em suas memórias e em seus relatos pessoais, percebendo as transformações de si mesmos e do meio que os rodeia, possibilitando que tornem-se protagonistas de suas aprendizagens. Nas seções seguintes, detalharei o percurso que trilhei no desenvolvimento dessa pesquisa, a metodologia que utilizei nas aulas dadas.

3.1 A Prática Social Inicial

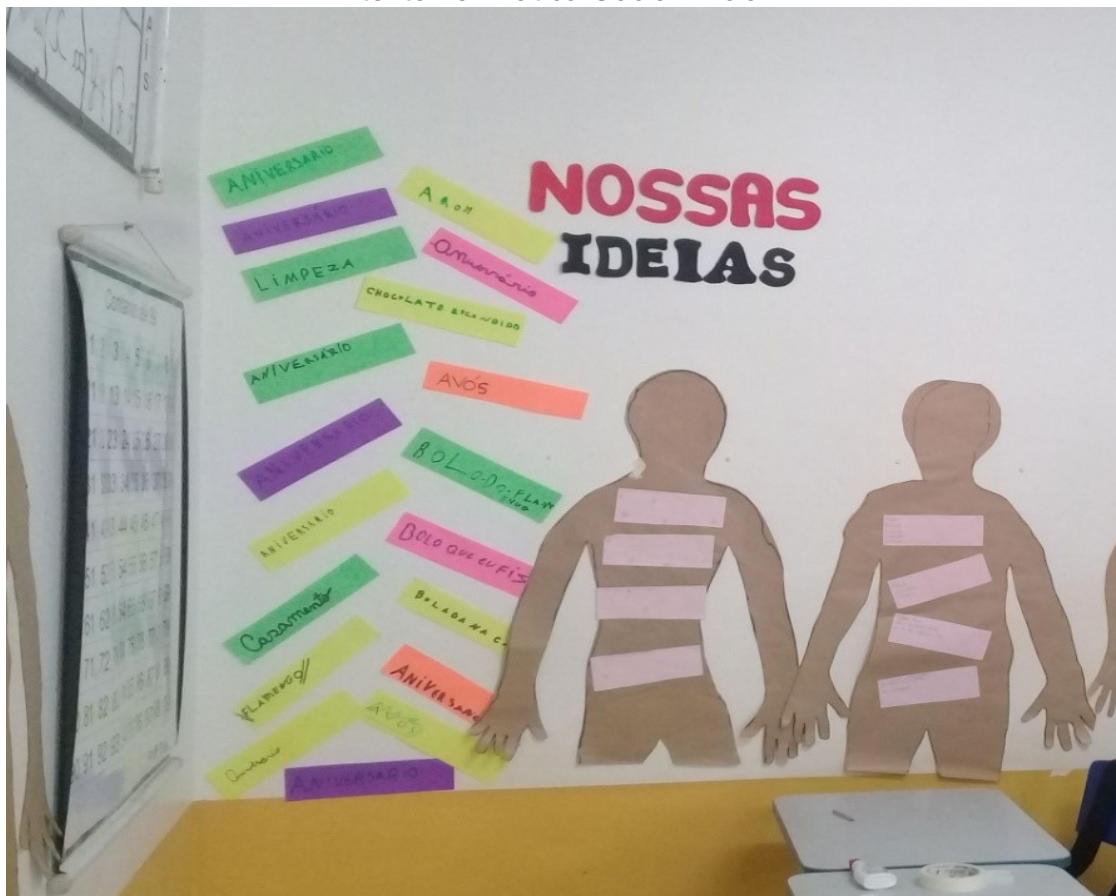
A proposta interventiva aplicada, baseada na unidade didática da pedagogia histórica-crítica está dividida em etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final. Na prática social inicial do conteúdo desenvolvido, os alunos foram informados da proposta de atividade e foram convidados a participarem. De acordo com Gasparin (2009, p. 21)

“A Prática Social Inicial, é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela”.

¹¹Os eixos transversais e integradores estão presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica, sendo eles: Educação para a diversidade, cidadania, direitos humanos e educação para a sustentabilidade como eixos transversais; e ludicidade e letramentos para os eixos integradores.

Nessa primeira etapa, a atividade 1 da proposta interventiva parti de uma receita de bolo de chocolate, do processo de confecção do bolo, dos ingredientes a serem usados e da degustação, a fim de desenvolver o pensamento complexo e explorar outras áreas do conhecimento como: a matemática, no tempo de assar o bolo, no preço dos produtos, na quantidade usada dos ingredientes; a ciência nas reações químicas das misturas dos ingredientes e na leitura da receita e do modo de preparo; e até mesmo nas histórias de suas experiências de vida por meio das lembranças relatadas pelos alunos. Tomando esses relatos dos alunos, iniciei as ações pedagógicas, contextualizando o conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, os gêneros memória e relato de experiência como atividade de produção de textos. As intervenções, aqui, vão ao encontro das vivências cotidianas dos alunos, com o intuito de proporcionar um ambiente motivador durante as atividades realizadas. Desafiei os alunos a manifestarem o que já sabiam, sobre como preparar o bolo de chocolate, se já haviam feito outros bolos, ou presenciado alguém da família preparando o bolo e qual era o bolo preferido. As ideias apresentadas foram registradas nas fichas e, em seguida, os alunos formaram um mural intitulado *Nossas Ideias*, como demonstra a figura abaixo:

FIGURA 3 - Mural confeccionado pelos alunos do 5º ano na aula de produção de texto na Prática Social Inicial



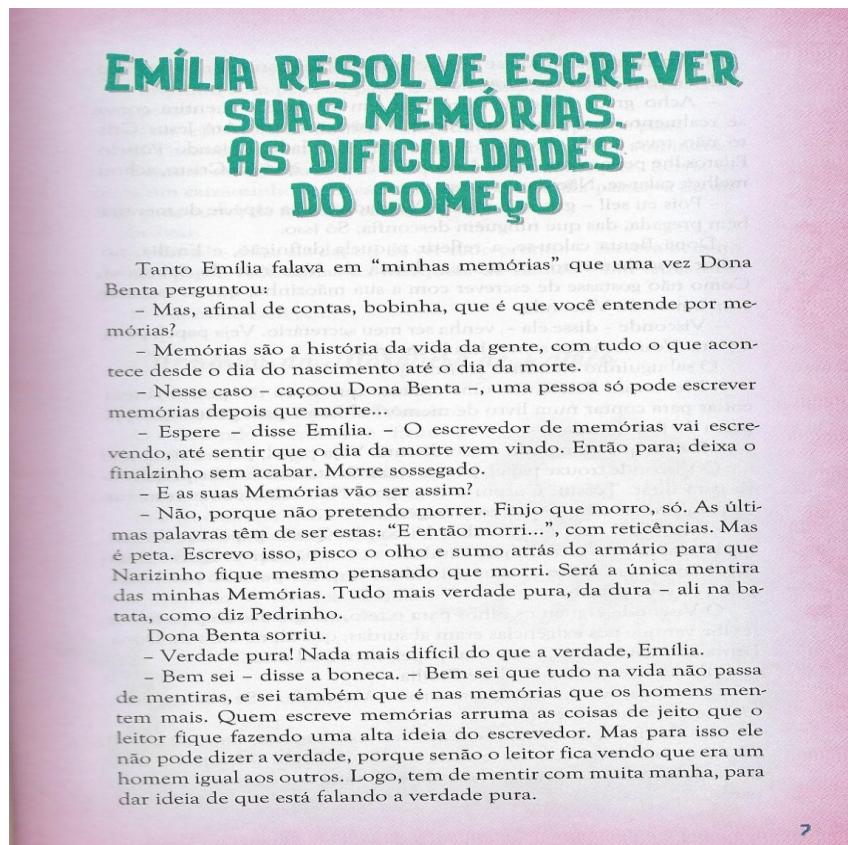
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, “a prática social inicial, primeiro momento do trabalho pedagógico, consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo” (GASPARIN, 2009, p. 34). A tomada de consciência nessa fase da atividade se deu por meio das lembranças que os alunos tiveram ao degustar o bolo. Muitos relataram as lembranças de eventos, tais como aniversário, casamento e outras festas com a participação da família e até sentimentos como saudades, tristezas, felicidades, entre outros. Ressaltei, nesse momento da aula, que tudo que foi relatado poderia fazer parte das produções de textos. Depois, solicitei uma pequena produção de textos no gênero relato de experiência, solicitando que os alunos apresentassem as impressões que tinham tido da aula de degustação do bolo de chocolate.

Na atividade 2, ainda na fase da Prática Social Inicial, os alunos realizaram a leitura *Emília resolve escrever suas memórias, as dificuldades do começo,*

primeiro capítulo do livro *Memórias de Emília* de Monteiro Lobato. Esse texto foi escolhido com o objetivo de apresentar aos alunos o gênero memória por meio da personagem Emília, que conceitua o que são as memórias e outras especificidades como a reflexão da personagem a respeito das mentiras e verdades, conforme o trecho que segue:

FIGURA 4 - Trecho do capítulo, Emília resolve escrever suas memórias



Fonte: Livro Memórias da Emilia, de Monteiro Lobato, 2019.

A personagem também levanta a questão da dificuldade de se iniciar um texto de memória, que pode ser verificado no trecho: “Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latininho: *Finis*. Mas começar é terrível”. (LOBATO, 2019, p. 09). Os alunos puderam também se colocar no lugar da personagem Emilia e relataram suas dificuldades de iniciar um texto. Para finalizar essa etapa, solicitei que os alunos pesquisassem em livros didáticos de diversas áreas do conhecimento, em revistas, jornais e em livros literários, fatos importantes registrados para uma reflexão sobre o que evidencia as memórias. Após essa dinâmica, a diretora e a coordenadora

foram convidadas a contar algumas memórias da infância, as brincadeiras e as travessuras realizadas.

3.2 Problematização

A problematização é o segundo passo no desenvolvimento dessa proposta, em que consiste no questionamento da prática social por meio do conteúdo apresentado, a análise da prática frente à teoria apresentada. Nesse sentido, os alunos apresentaram suas ideias, relataram suas memórias e foram levados a questionar de que forma essas memórias poderiam estar em seus textos. Segundo Gasparin (2009, p. 35) “A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo.” Vejo aqui, que o conteúdo aplicado está diretamente ligado com a realidade do aluno, está contextualizado a partir de suas experiências. Contudo, os conteúdos normalmente, apresentam-se “estanques” nos currículos, sendo esses separados e hierarquizados de forma disciplinar, o que muitas vezes, se torna um desafio para o professor levar seus alunos a pensar, refletir e questionar sobre o que irá aprender. Apesar desses desafios impostos por um sistema de ensino ainda fragmentado, a problematização foi iniciada nas primeiras atividades, quando a personagem Emília expôs suas dificuldades para escrever as suas memórias. Em seguida, apresentei aos alunos os seguintes questionamentos: *Você gostaria de escrever um texto em que revele algo importante que esteja em sua memória? Em sua opinião, as pessoas gostam de contar suas experiências do passado? Como seria o início de um texto de memória?*

As intervenções são importantes ferramentas para que os alunos possam refletir a respeito do conteúdo apresentado e a prática social. A atividade anterior de pesquisa nos livros didáticos, nas revistas e em jornais, ajudou os alunos a perceberem que as memórias estão presentes em várias práticas, bem como as respostas dos alunos frente aos questionamentos apresentados. Ressalto que a abordagem dessa pesquisa é transdisciplinar, o conteúdo proposto nas produções de texto dos alunos, pode e deve tramitar por diversas áreas do conhecimento, não estando subordinado apenas à disciplina de língua portuguesa. A exemplo dessa

dinâmica, foi a realização da atividade de relato de experiência da prática Social Inicial.

3.3 Instrumentalização

Após a apresentação da Prática Social Inicial e o levantamento das questões a respeito do tema exposto, dei prosseguimento à pesquisa por meio da etapa da instrumentalização dessa proposta pedagógica, quando as atividades desenvolvidas foram sistematizadas juntamente com o conteúdo proposto com a intenção de atingir os objetivos traçados. Nesse momento, os alunos se apropriaram da aprendizagem, sendo que, as intervenções realizadas por mim foram decisivas nesse processo, pois “A Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2009, p. 51). É na instrumentalização que se evidencia os estudos desses conteúdos em função dos questionamentos levantados na etapa da problematização. Segundo Saviani (1991, p. 81), ela condiz com a apreensão “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...]. Nesse caso, a produção de texto no gênero memória e relato de experiência está em função das questões levantadas na problematização.

A partir daqui as atividades dessa etapa foram divididas de acordo com conceitos vinculados a transdisciplinaridade, a formação tripolar auto-hetero-ecoformação. Na atividade 1, intitulada *Conhecendo o eu*, procurei desenvolver com os alunos uma consciência de autoconhecimento, de identidade, percepção corporal, e respeito consigo mesmo, baseando no conceito de autoformação (GALVANI, 2002). Em preparação à atividade de autoconhecimento, apresentei aos alunos, utilizando slides, autorretratos de pintores famosos nacionais e internacionais, como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Vincent Van Gogh e Frida Kahlo. Os alunos identificaram formas e contornos nos rostos dos pintores, tais como sobrancelhas, olhos, boca, nariz, orelha etc., numa atividade de apropriação do conceito de autorretrato. Posteriormente, os alunos realizaram uma

atividade em dupla na confecção de um boneco feito no papel pardo, em tamanho real, conforme demonstra a figura abaixo:

FIGURA 5 - Mural “Quem sou eu” confeccionado pelos alunos do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

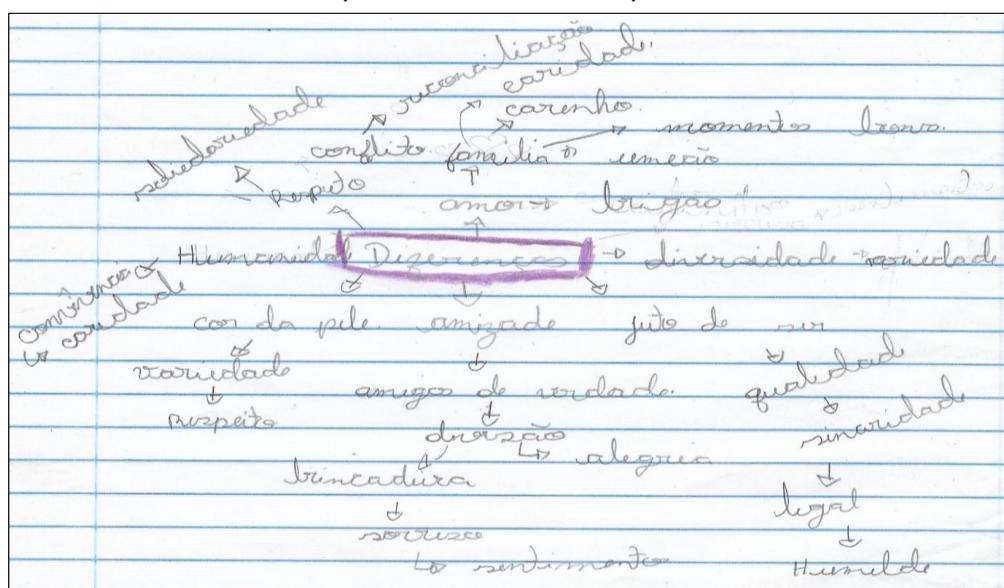
Os bonecos representaram cada aluno que participou dessa atividade, tendo como objetivos reconhecer-se a si mesmos e pelos alunos, suas características físicas e emocionais, suas qualidades e defeitos, por meio da autopercepção, identificando características de um autorretrato. A partir dessa experiência vivenciada na sala de aula, propus que escrevessem um relato de experiência, descrevendo o que gostaram, suas dificuldades, suas aprendizagens e o que lhes chamou mais atenção. No decorrer dessa dinâmica, entreguei quatro fichas aos alunos para descreverem suas qualidades e defeitos e depois colarem as fichas em seus respectivos bonecos. Essa proposta de atividade foi realizada com entusiasmo e motivação. Nela houve troca de ideias, autoavaliação, questionamentos sobre si mesmos e do próximo, perguntas como: *Qual é o meu defeito? O que você acha?*

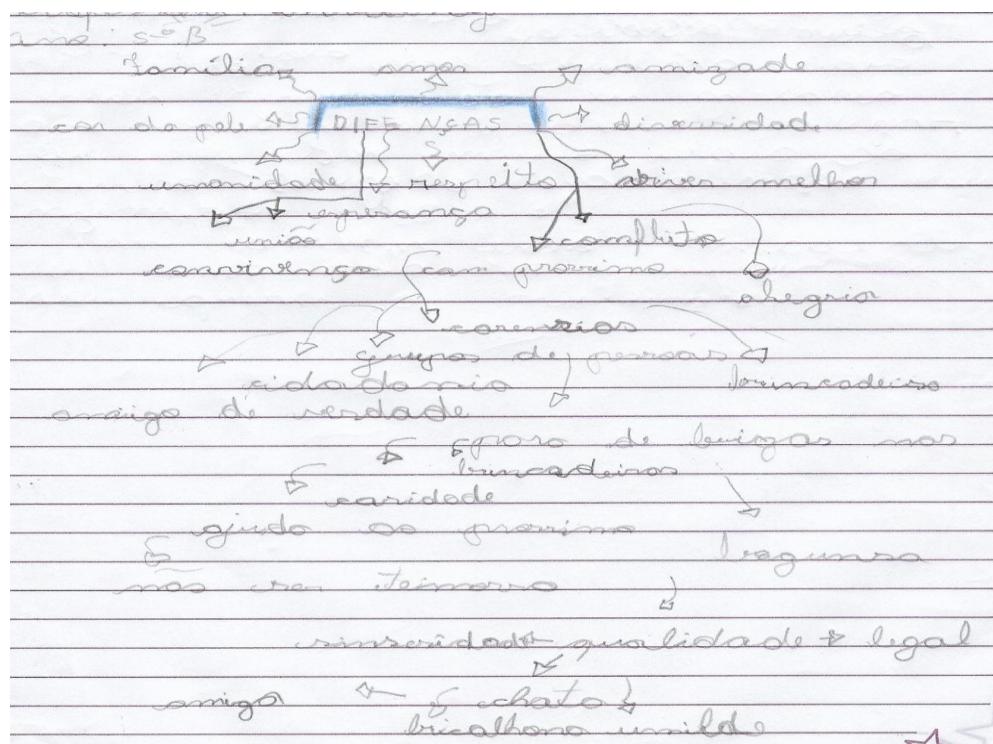
Finalizando esse bloco de atividades, a proposta seguinte trouxe, como objetivo principal, a produção de um texto no gênero memória em que estivessem evidentes os momentos de lembranças que ficaram registrados na memória. Expliquei que a “personagem principal” seria o próprio aluno, ou seja, a história narrada teria que fazer parte de sua vida. Nesse momento, realizei várias intervenções para iniciarem o texto, pois, assim como a personagem Emília relatou suas dificuldades em iniciar o texto, os alunos também o fizeram. Contudo, após iniciarem o texto, demonstraram autonomia e organização das ideias a serem

registradas no desenvolvimento e na conclusão. Esse trabalho de produção de textos encerrou a etapa que contempla a abordagem transdisciplinar da autoformação, tendo possibilitado a exploração das experiências vividas pelos alunos por meio de suas memórias.

Encaminhei as aulas para o desenvolvimento de trabalhos que contemplassem a heteroformação, que, diretamente ligada a autoformação, se configura como retomada de consciência do “eu” com o próximo. Nesse sentido, as atividades foram pensadas para contemplar a formação do “eu” em relação ao “meu próximo”; intitulei a atividade como *Eu e os meus próximos*. Os alunos representaram de forma significativa essa ligação, relatando suas experiências no meio familiar, escolar e nos círculos de amizades. Iniciei a aula convidando-os a realizarem a leitura do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinsky. Nessa leitura, os alunos puderam refletir, debater suas ideias, margeando a temática do respeito e diversidade. Após a leitura e a socialização de ideias, pedi aos alunos para fazermos juntos uma “teia de palavras”, onde estivesse a palavra *diferenças* no centro e, a partir daí, escrevessem as palavras que fossem ligadas com a palavra central. Muitas palavras surgiram e foram ligadas umas às outras, até formarem uma teia, como representa a figura:

FIGURA 6 - Teia de palavras construída por uma aluna do 5º ano





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O objetivo dessa atividade era que os alunos pudessem perceber que a partir de uma palavra podem ser desencadeadas várias outras, que revelam desejo, vontades, sentimentos, condutas, valores, entre outros, demonstrando uma pequena representação do pensamento complexo em um contexto de heteroformação. Em seguida, fiz alguns questionamentos para que fossem respondidos oralmente: *Vocês já tiveram contato com culturas diferentes ou já ouviram falar delas? Em rodas de conversa com a família, os assuntos envolvem culturas diferentes? Você convive bem com sua família e seus amigos? Se considera uma pessoa paciente, tolerante e aceita ideias diferentes das suas?* Percebi que essa atividade ajudou de forma significativa na produção textual realizada posteriormente, em que orientei os alunos a escreverem um relato de experiência real vivenciado por eles, por alguém da família ou por amigos da escola. Os alunos tiveram poucas dificuldades na execução desse trabalho, pois os temas que surgiram nesses relatos estavam diretamente ligados às palavras registradas na teia de palavras.

A última etapa da instrumentalização contemplou a abordagem transdisciplinar no contexto da ecoformação, que está diretamente ligada à

autoformação e à heteroformação, completando o percurso proposto pela teoria tripolar de formação sugerida por Pineau (2003).

Essas atividades foram pensadas para que os alunos pudessem escrever seus textos, tendo em vista o cotidiano real e vivido nos diversos ambientes que frequentam, buscando despertar a consciência de cuidado com a natureza e com o outro, com o ambiente em que estão inseridos, numa relação recíproca entre pessoa e ambiente. Busquei na ecoformação conceitos de valorização do meio em que os alunos vivem por meio da música “Que vida boa” de Victor e Léo. Eles cantaram com motivação a canção apresentada e em seguida, promovi uma roda de conversa, seguindo um roteiro de perguntas: *O que você considera uma vida boa? Você, sua família e seus antepassados se identificam com a vida descrita na música? Que ambiente a música faz referência? Você gostaria de ter uma vida como a música revela? Como você se imagina em um lugar típico da música? O que você faria em um lugar assim, quais as brincadeiras, como seria seu dia?*

Dando continuidade à proposta, pedi aos alunos que fizessem um desenho representando um lugar onde pudessem considerar ser possível uma vida boa.

FIGURA 7 - Desenho realizado pelo aluno do 5 M e 5 N, respectivamente





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, "Eu e o ambiente que me rodeia."

Finalizando a proposta de atividade, na etapa da instrumentalização, os alunos produziram um texto de memória imaginária, em que registraram a vida e o cotidiano desse lugar, as atividades realizadas no dia a dia, as brincadeiras etc. Percebi que os alunos tiveram maior dificuldade no texto imaginário, uma vez que foram necessárias várias intervenções na escrita dos mesmos.

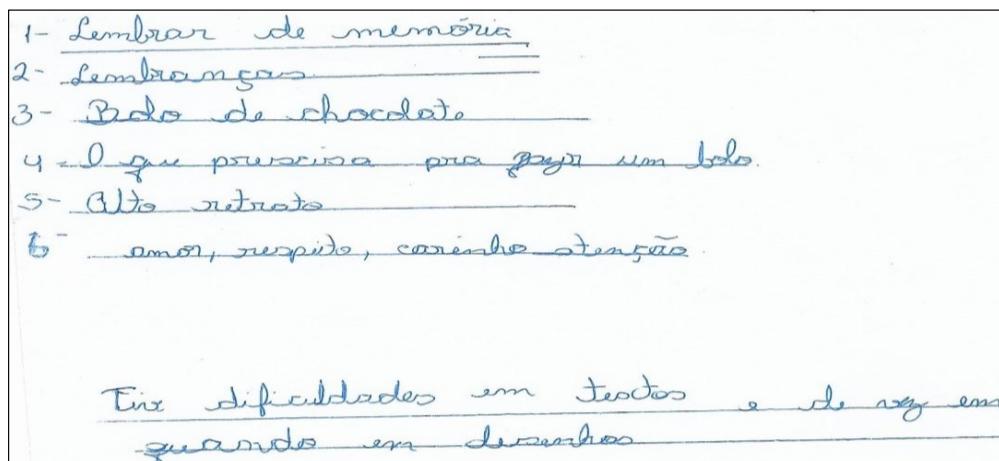
A instrumentalização, é a aprendizagem do conhecimento científico adquirido, como processo de sistematização e da apropriação dos conteúdos desenvolvidos (GASPARIN, 2009), permitiu que os alunos aprendessem a escrever um texto no gênero memória e relato de experiência. A próxima etapa dessa proposta pedagógica é a catarse, ou seja, a síntese do conhecimento adquirido.

3.4. Catarse

As atividades pensadas para essa etapa estão voltadas para a expressão do novo conhecimento adquirido. Entendo-a, como um instrumento de prévia avaliação, quando os alunos vão se manifestar a respeito do novo que aprenderam, no caso, a desenvoltura na produção de texto. Para a verificação da aprendizagem, solicitei que os alunos formassem grupos de quatro integrantes e discutissem sobre o conteúdo aprendido, os momentos mais interessantes, as dificuldades

encontradas durante as produções textuais e o que aprenderam de novo. Pedi que registrassem as mudanças de pensamentos decorrentes da produção dos textos de memória e do relato de experiência. Muitos alunos revelaram que ficaram bem motivados durante as aulas e que as lembranças causaram alegrias na maioria e tristezas em alguns. Demonstraram domínio do conteúdo, quando retomei as questões da problematização sobre a escrita dos textos de memória e do relato de experiência. Alguns também relataram dificuldade para fazer o texto de memória, conforme demonstra a figura abaixo:

FIGURA 8 - Relato escrito em lista de palavras da aluna do 5 T - atividade na etapa da catarse



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, atividade na etapa da catarse.

Durante a aplicação dessa atividade, os alunos fizeram uma síntese de tudo que tinham aprendido, e puderam perceber o conhecimento adquirido em sua totalidade, desde o início dessa proposta até alcançarem o novo sentido dado à produção de textos, em que encontraram espaço e liberdade para escreverem suas experiências vividas e revelarem seus desejos, medos e suas expectativas para com a vida. Realizaram também uma autoavaliação das aulas, do conteúdo, da professora e de si mesmos.

Importante frisar que até essa etapa, especificamente nas atividades de produções de textos, criei situações de reescrita, em que os alunos fizeram revisões ortográficas e de outros elementos de composição textual, durante todas as etapas dessa proposta.

3.5 Produção Social Final ou prática social final

A prática social final pensada, foi realizada por meio de um relato de experiência escrito pelos alunos que posteriormente pedi para que fossem lidos na sala de aula e em outras turmas também. A princípio, ficaram envergonhados em ler seus textos; alguns o fizeram, outros apenas relataram o que aprenderam de interessante. A proposta dessa etapa era que os alunos colassem seus bonecos na parte externa da sala de aula e que fossem expostos para toda a escola, explicando as atividades que foram realizadas, contudo, o espaço da escola não comportou a montagem de um mural para os bonecos, não podendo ser realizadas essa atividade prevista.

Encerrei a proposta pedagógica fazendo um vídeo com alunos, onde eles relataram tudo o que tinham aprendido durante todas as aulas ministradas, suas dificuldades, o que mais chamou a atenção deles e o que eles fariam após aprenderem a fazer textos de memória e relato de experiência.

CAPÍTULO 4 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

Trabalhar com produção de texto é um grande desafio, principalmente para alunos de séries iniciais que estão em processo de alfabetização. Escrever ideias, pensamentos, experiências, opiniões, não é tarefa fácil para quem ensina e para quem aprende. Contudo, a produção de texto configura-se como uma importante atividade para aprendizagem da língua em suas diversas apresentações: na oralidade, na escrita, podendo servir para diferentes propósitos em inúmeros gêneros textuais.

Por ser uma atividade completa e complexa é necessário que haja uma atenção especial nesse processo, a fim de se tornar uma atividade que realmente contribua de forma positiva e essencial na aprendizagem dos alunos. A turma do 5º ano que participou da pesquisa apresentava muitas dificuldades em produção de textos em diversos gêneros textuais. A maioria dos alunos não conseguia escrever um texto, conforme os objetivos propostos pelas atividades adotadas até então, muitos relataram que não sabiam o que escrever ou não entendiam dos assuntos a serem expostos em seus textos. Desse modo, organizei e desenvolvi uma outra forma de trabalhar com essas atividades, por meio de uma compreensão mais profunda à luz da transdisciplinaridade e da complexidade.

Neste capítulo, apresento a interpretação do fenômeno experienciado em sala de aula, a fim de responder à pergunta que norteou essa pesquisa: *Qual a natureza do fenômeno experiência de ensino-aprendizagem de produção textual com alunos do 5º ano do ensino fundamental numa perspectiva complexa e transdisciplinar?* A partir do material textualizado, do processo de refinamento das unidades significativas, da tematização e dos temas obtidos, etapas estabelecidas pelo ciclo de validação proposto por Van Manen (1990) e Freire (2012), cheguei aos temas e subtemas identificados num movimento cílico de releituras e reflexão. O processo de leituras e releituras do material textualizado fez emergir os temas que de acordo com o conceito de Neves (2014, p. 85), “[...] são, então, aquilo que se consegue alcançar através de um processo de interpretação ao dialogar com os textos”.

Van Manen (1990) apresenta três possibilidades para a realização da interpretação dos fenômenos, a abordagem holística, em que a atenção se volta

para o texto como um todo em seu sentido geral; a abordagem seletiva, que busca responder qual a parte essencial que é revelada na experiência do fenômeno, percebendo a parte significativa na sentença temática e por último a abordagem detalhada que visa os núcleos temáticos das sentenças. Nesta pesquisa em questão, busquei uma abordagem detalhada para a identificação desses núcleos, ou seja, os substantivos que se configuram em temas e subtemas para serem interpretados posteriormente. Esses foram identificados a partir das análises e interpretações dos trechos selecionados e se caracterizam como a essência do fenômeno pesquisado.

Seguindo as etapas do ciclo de validação, os temas identificados por meio de processo de análise e interpretação hermenêutico-fenomenológico complexo foram: **trabalho, dinheiro, família, comida, cicatrizes, vida, animais, amizade e dificuldade**. Os temas trabalho, família, comida, dinheiro e dificuldade se revelaram na análise e interpretação das experiências, nas conversas transcritas e nas produções textuais, sendo percebidos nos processos dos movimentos de autoformação, heteroformação e ecoformação. Os temas cicatrizes, amizade, são mais frequentes na heteroformação, já os temas animais e vida são predominantes tanto no processo de heteroformação quanto na ecoformação.

As aulas de produção de textos, seguiram a estrutura da proposta interventiva em que se desenvolveram as conversas, uma fonte essencial do material textualizado. Considerei também o diário crítico reflexivo, a autoavaliação e as atividades de produção de mural intitulada “Nossas ideias”, como recurso de análise e interpretação. Na atividade de confecção do mural, as ideias dos alunos foram primeiramente escritas nas fichas e em seguida coladas para apresentação. Dos temas descritos acima, surgiram também os subtemas aniversários, lembranças em que estão relacionados ao tema trabalho, e brincadeiras e valores relacionados ao tema amizade. Esses subtemas estão contidos nas conversas dessas mesmas aulas. Nas sessões seguintes, me dedicarei à interpretação desses temas e subtemas.

4.1 Trabalho

Iniciei a proposta interventiva utilizando a prática social inicial, como atividade introdutória. Demonstrei, por meio do bolo de chocolate, algo que faz parte da rotina dos alunos, as questões que fazem parte do cotidiano deles, de suas vivências. Por ser uma aula com degustação do bolo, os alunos ficaram motivados em sua participação, tendo conversado sobre várias questões, tais como, os ingredientes do bolo, preferência por sabores, as pessoas em casa que fazem o bolo, a mãe ou a avó, conforme o trecho da descrição:

Pesquisadora: preciso comprar no mercado. A farinha de trigo. Como posso obter a farinha de trigo?

Aluno: comprando.

Aluno: Não... tem farinha de mandioca, pra fazer da mandioca.

Pesquisadora: Só que essa aqui é farinha de trigo né! Como que a gente faz pra ter a farinha de trigo?

Alunos: comprando!

Pesquisadora: comprando onde?

Aluno: no mercado

Pesquisadora: é pra comprar a gente precisa ter o quê?

Alunos: **Dinheiro!!!**

Aluno: E pra ter dinheiro precisa de quê?

Aluno: **Trabalhar**

Pesquisadora: tá vendo ai ó. E pra **trabalhar** precisa de....

Alunos: **Emprego**

Pesquisadora: E pra ter emprego?

Aluna: Precisa de **estudar**.

Alunos: Estudar

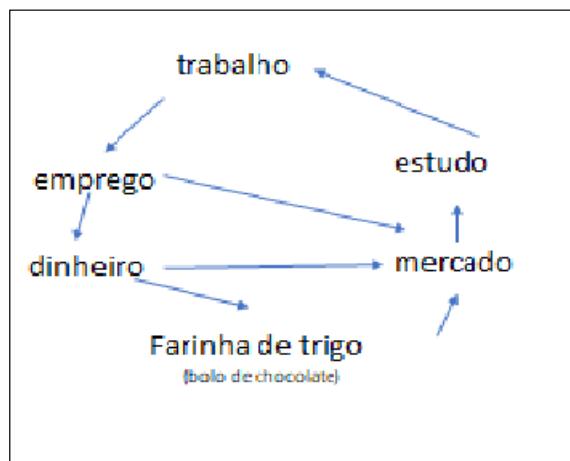
Pesquisadora: estudar, dedicação...olha só, gente! Pra fazer um bolo de chocolate, eu preciso disso tudo.

(Trecho 1 da transcrição p. 03, 2019).

Nesse trecho, os alunos apresentaram o raciocínio do pensamento complexo, quando perceberam que as ações estão interligadas, tecidas juntas, voltando o olhar para a multidimensionalidade. Como Petraglia (2013, p.60) elucida

“[...] trata-se de olhar para várias direções e reeducar o olhar para a complexidade da vida, levando-se em conta que não há uma resposta única para cada problema [...]”. Levantei a questão de como poderia obter a farinha de trigo para fazer o bolo, desencadeando um processo de reflexão entre os alunos que represento por meio do diagrama:

FIGURA 9 - Diagrama representativo do pensamento complexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para a etapa prática social inicial.

O tema trabalho emergiu a partir de um questionamento que fiz, conforme pode ser verificado na transcrição do trecho acima. Os alunos manifestaram uma consciência de visão de mundo no qual eles estão inseridos, trazendo um olhar multirreferencial das experiências de vida, estabelecendo relações entre os temas que emergiram. Essas relações reveladas na complexidade que aponto como a religação dos saberes, ou seja, um pensamento que integra e associa as condições humanas, experiências e vivências à aprendizagem. (PETRAGLIA, 2012).

Essa atividade inicial provocou nos alunos uma reflexão significativa sobre a ação de se fazer um bolo de chocolate e a complexidade envolvida na mesma, o que resultou no processo de produção de textos de relato de experiência dessa aula. Os alunos escreveram em seus relatos, o que aprenderam na aula da prática social inicial, relataram oralmente algumas lembranças que tiveram inicialmente e, em seguida, na atividade de escrita, conforme a amostragem de algumas produções abaixo:

FIGURA 10 - Relato de experiência da aluna do 5 G

No dia 25 de Setembro nós conseguimos o primeiro bolo com a professora Iseliny e nós aprendemos muito coisa legal. Coisas que quase não sabíamos, nós aprendemos como a importância de um bolo pode lembrar muitas coisas legais, engrossadoras e especiais.

É preciso para fazer um bolo: Ingredientes, modo de preparo, matemática, português. Quando comecei a fazer percebi que nunca quer parar de fazer o bolo, tem várias lembranças por exemplo quando eu vou comer eu lembro dos meus avós de quando minha avó fazia o bolo eu sempre fui pra lá parte pra depois eu pegar e bolar o chocolate e ela sempre fez brigadeiro comigo.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 11 - Relato de experiência da aluna 5 C do 5º ano

Slog, dia 15 de setembro, a tua Iseliny, uma professora muito legal. Ela nos fez ver que para fazer um bolo de chocolate precisa de mais coisas do que eu pensava e me fez lembrar de que aconteceu na pessoa da minha avó que deu um bolo de chocolate deliciosa.

Eu tenho várias lembranças: No meu aniversário quando eu comi com a professora da bolo antes da festa, se quando um menino que parou a moça da minha turma rubinha rubinha e a dela no bolo de aniversário da minha mãe e parou na minha cintura também lembra que ela estragou a festa de aniversário da minha mãe e agente não janta mais com ela.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As produções das alunas C 5 e 5 G são exemplos do que foi revelado por meio da degustação do bolo, quando emergiram as lembranças dos alunos, seus momentos com seus familiares, que foram primeiramente externados de forma oral. Em seguida, percebi que os alunos se sentiram mais motivados a escreverem seus textos, apesar de alguns apresentarem dificuldades no gênero relato de experiência. Por meio das conversas, os alunos tiveram liberdade em expressar suas ideias, seus sentimentos, suas memórias, o que provocou o desejo de escrever, devido à maneira como foi dado o conhecimento e do assunto discutido. Desse modo, o tema *trabalho* desencadeou uma reflexão sobre a dinâmica de fazer um bolo, juntamente aos subtemas lembranças e aniversário que estiveram presentes nos relatos de experiência e que estão relacionados diretamente a trabalho: a necessidade de trabalhar para comprar os ingredientes do bolo e que este, por sua vez, desencadeou as lembranças do evento aniversário.

O tema *trabalho* aparece novamente no material textualizado, na etapa da autorformação. O conteúdo trabalhado foi o autorretrato, quando os alunos falaram de si mesmos, de suas características, ressaltando suas qualidades e identificando alguns defeitos. No relato de experiência da redação da figura 11, o aluno 5 N manteve, de maneira geral, uma escrita com coerência, seguindo a ordem de apresentação de si mesmo, de seus familiares e seguido o relato de experiência que teve. Ressalto, que esse aluno além de ser repetente, durante o ano, apresentava muitas dificuldades em atividades de escrita e leitura, principalmente em produção de textos. O resultado dessa atividade foi satisfatório, pois o mesmo conseguiu, ainda que de forma breve, escrever seu texto, pois a atividade proposta de autoformação foi contextualizada e teve sentido para o mesmo.

FIGURA 12 - Relato de experiência do aluno 5 N

03/10/19

Escola Classe COTERBÁS

memória

Produção de texto

Então eu tinha 13 anos e tive que ir morar
muito longe de casa.

Na minha mãe é **trabalhadora**, ela é dirigente
morrerellense e tinha de mais.

O meu pai é homem de muita **trabalhadora**.
Nessa época muito tempo eu ainda não era nascido
de minha **trabalhadora** mãe.

Eu estudei na Escola Classe COTERBÁS e lá eu
me fui dividindo com meus pais quanto morei.

Eu valli para de novo lembrança que o conto
que sei que é filme de animação e eu fui na espera
de um ônibus que ele é trabalhador e comandante permanecendo
na volta de passar imaginando pra mim o que ia fazer
e caminhos dele e trabalhadora e etc.

Agora fomos mais volta que posso contar!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, atividade de autoformação.

FIGURA 13 - Texto de memória imaginativa da aluna 5 T

Data: 01/11/2019

Produção de texto

Memória imaginativa

Quando eu tinha 13 anos. Eu morava
em um lugar cheio de fruta, flor, árvores, em um
lugar cheio de vida e ar fresco, os trabalhadores
grande. Eu morava em uma campina. Tinha me
mha própria casa, sua casa grande.

Vocês 13 anos eu já **trabalhava** ajudava
minha mãe, num lugar grande cheio de cores.
Aí posso dizer que quando eu não fazia as coisas
do dia a dia cheirando as flores, flor no balanço
solo e o vento no rosto.

Tinha mãe que dona dona dona, casinha,
casas muito felizes. Nós duas sempre apronta

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, atividade de heteroformação.

4.2 Dinheiro

Para que os alunos entendessem o gênero memória, recorri, primeiramente, a relatos orais, convidando duas participantes para contarem histórias que tivessem acontecido na infância delas e que tivessem marcado suas vidas. Essa atividade foi significativa para que os alunos identificassem o que é um texto de memória na oralidade, que depois seria desenvolvido no texto escrito. A participante P1 contou algumas memórias de infância em sua cidade natal. Os alunos ouviram atentamente as histórias contadas, interagindo com a participante, conforme o trecho da transcrição:

Participante P1: É igual a um geladinho que tinha aqui na escola. Quem lembra do geladinho? Aquele que a gente coloca o suco dentro do saquinho amarra e coloca no congelador [...] Não, é porque tem uns dindin que é feito de vitamina e coloca no saquinho e eu e minha irmã mais nova, a gente fazia dindin pra vender pra ganhar **dinheiro**, porque naquela época a gente não tinha **dinheiro** pra comprar as coisas, pra ganhar **dinheiro** a gente ia lá pra vender os geladinhos. Tudo bem, quando não vendia, a gente chupava tudo né! Mas... Era isso gente!

(Trecho 2 da transcrição de uma memória pela participante P1, p. 13)

O relato da participante P1 foi realizado na etapa da autoformação da proposta da pesquisa. Para reforçar o conceito de texto de memória, os alunos fizeram a leitura do texto “Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo” de Monteiro Lobato e responderam algumas perguntas referente a esse texto. Nos trechos seguintes, o tema dinheiro também aparece em vários momentos:

Pesquisadora: Sua família não conversa sobre isso? Conversam sobre o quê?

Aluno: Sei lá!

Aluno: Sobre viagem.

Pesquisadora: Viagem? Uai, viagem, tem um monte de coisa, coisa diferente.

Aluno: Sobre **dinheiro**

Pesquisadora: Sobre dinheiro? Conversa sobre **dinheiro**, contas pra pagar?

Aluno: Mãe, me dá um real... Tem não, estou juntando pra pagar as contas.

Aluna: A gente conversa sobre **dinheiro** pra poder fazer as contas.

(Trecho 3 da transcrição, p. 59)

Pesquisadora: Ficar o dia inteiro? É cada um tem uma visão diferente do que é uma vida boa, né!?

Aluno: Só viajar, mas ninguém tem **dinheiro** para viajar!

Pesquisadora: Vida boa é viajar, né!? Só falta **dinheiro** pra viajar, exatamente. Certo! Olha só, atenção para a próxima pergunta. Você e sua família ou seus antepassados se identifica com a vida descrita na música?

(Trecho 4 da transcrição, p. 65 - 66)

O trecho 3, refere-se à aula “Eu e os meus próximos”. Baseando no conceito da heteroformação, apresentei a palavra-chave VIVER EM SOCIEDADE na lousa. Os alunos manifestaram que conheciam pouca coisa no que diz respeito às outras culturas, mas relataram algumas experiências de conhecimento de outras culturas. Fizeram referência a algumas festas que participaram, idas à igreja para missas e cultos, festas de aniversários e casamentos, entre outros eventos. A maioria dos alunos participou com entusiasmo da discussão, apesar dos relatos serem apenas do ambiente que os rodeia. Perguntei aos alunos: *“Em rodas de conversas com a família, os assuntos envolvem culturas diferentes?”* Os assuntos que relataram estavam sempre ligados à questão de dinheiro em conversas com a família, esse tema está presente também na autorformação. As respostas dadas pelos alunos refletem a realidade em que estão inseridos, são famílias de baixa renda, com poucas oportunidades de melhoria. Conforme o relato do trecho 4, essas famílias conversam muito sobre questões financeiras, as contas para serem pagas, as compras no mercado e até mesmo o desejo em fazer viagens. Há relatos dos alunos afirmado que os pais entram em conflito devido à falta de dinheiro. Esse contexto, refletiu diretamente nos diálogos em sala de aula, especificamente nas aulas de produção de textos e nos textos produzidos pelos alunos, conforme amostra que segue:

FIGURA 14 - Produção de texto do aluno 5 G

*Tirgo - leiro, 01 de Outubro
nome: [REDACTED]*

*Produção de texto
Memórias*

Eu me lembro que quando eu tinha 3 anos sempre nas férias nós íamos visitar meus avós. E quando nós estávamos lá eu mal acordava e já ia brincar com meus primos. E quando começavam a brincar era arriscado passar até o dia e a noite brincando, e era legal porque quando começavam a brincar nós inventávamos um monte de brincadeiras legais e divertidas.

Tinha vezes que reuníao a família que todo e meu avô ficava contando tantas histórias engagadoras que chega nos riemos muito. Esses dias era os melhores.

*Dezendo meu avô dava dinheiro para eu, meus primos e uns amigos e nós sempre ia no **mercado** compra bombinhos. E um dia meu amigo pegou um bombinho e colocou dentro de um rabilho e avançou ai todo mundo veio correndo ai eu caí e levei uma batida de uma queda engraçada que nunca mais esqueci e também nunca mais mechêi com bombinho.*

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na dimensão da ecoformação, o tema dinheiro também esteve presente, dentro do contexto apresentado na proposta interventiva. Essa aula correspondeu à última etapa do processo de instrumentalização da pesquisa, conforme estrutura da unidade didática com a introdução do conteúdo transdisciplinar da ecoformação, intitulada **Eu e o ambiente que me rodeia**. As experiências relatadas pelos alunos foram limitadas no sentido de diversidade de lugares. Poucos saíram para outros locais, pois a maioria é de família de baixa renda, como citado anteriormente e trabalhadores das fazendas e empresas da região.

Iniciei a aula apresentando uma música cantada por Vitor e Léo “Que vida boa” e os alunos cantaram juntos. Cantamos três vezes a canção com bastante entusiasmo. Após cantar a música, os alunos responderam as questões sugeridas na proposta interventiva. Ao responderem as questões, percebi que muitos alunos preferiam a vida da cidade do que a vida do campo. Relataram que gostariam de

sair do local onde moram para viver em cidades grandes. Alguns disseram que não gostam do lugar onde vivem e sentem-se tristes por viverem nesse lugar.

A pergunta que fez surgir o tema dinheiro foi: “*Pesquisadora: Vocês meninos aqui, como vocês se imaginam num lugar igual a letra da música?*” e *como vocês cuidariam desse lugar?* (trecho 5, p. 69), as respostas foram: “*Aluno 5 A: se eu tivesse dinheiro eu iria cuidar (...)*”, “*Aluno 5 B: Se eu fosse rico, em cada esquina eu iria colocar uma lixeira.* Percebi que os desejos, os sonhos, as vontades, expectativas do futuro e as ações dos alunos estavam condicionadas ao dinheiro. A aluna 5 V, conforme amostra da figura 14, revela em seu texto de memória imaginativa, o tema trabalho, antes já comentado, e o tema dinheiro como fator significativo para a emancipação social e para a felicidade. Em outras produções de textos, o dinheiro aparece de forma indireta, como a compra de uma fazenda, ou de uma casa grande.

Suanno (2014, p. 175) ressalta que a educação com vistas à ecoformação “[...] estaria voltada para a construção e ampliação de uma consciência ética, a qual inspira solidariedade e cuidado com a natureza e com o outro [...]”. Esta consciência de cuidado com o meio ambiente, onde os alunos estão inseridos, foi pouco identificado tanto nos textos produzidos como nos textos das conversas transcritas.

FIGURA 15 - Produção de texto memória imaginativa da aluna 5 V

07/11/19

Bacalhau Classe C OPERBRAS

**Produção de texto
memória imaginária**

Quando eu tinha 15 anos eu comecei a trabalhar e eu ganhava muitos dinheiro eu gosava encantos de doces, salgados, bolos e muitas comidas diferentes, e eu juntava dinheiro para eu conseguir construir uma mansão para eu e minha família morar, até que um dia eu consegui e fiz uma linda mansão ela era muito grande, ela tinha 20 quartos, 6 quartos eram das meus irmãos, 1 era meu, 1 da minha ex, 1 para os meus pais, 1 para a meu sobrinha, 1 para minha sobrinha, 1 da minha cunhada family, 1 para minha outra cunhada Lorenne e outras para escritórios os quartos tinham um banheiro com uma banheira, chuveiro, banho sanitário e uma pia.

A sala era como todos os outros muito linda, ela tinha uma estante, uma mesinha de centro, três sofa's, um tapete, estante de livros, uma mesinha com uma lareira em cima. A cozinha era gigante e linda era como todos os outros, também tinha quarto que se gravava video para o youtube era um estúdio lindo e gigante era uma yutube super famosa então eu ganhava muitos dinheiro.

Tinha muitos mais comedores na casa, ela era uma casa muito grande e tinha 3 andares, os comedores que tinha lá era: sala de jogos, sala de computadores, celulares era uma sala de tecnologia com uma internet muito boa, tinha quartos, banheiros, sala, cozinha, sala pra gravar video, tinha uma horta se lata se farra, piscina, uma mini fogão e muitos mais comedores.

Ei é minha família moramos lá

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos tiveram menos dificuldades na produção do gênero memória, devido a aula introdutória ter sido dada de acordo com a proposta interventiva. Demonstraram criatividade e fluidez para escreverem o gênero memória imaginativa, escrevendo com detalhes os lugares, os momentos vivenciados e as personagens, conforme apresentado nas amostras das figuras anteriores. Ressalto, que as personagens são, em sua maioria, os familiares e animais.

4.3 Família

Em todas as etapas da proposta intervenciva, o tema família esteve presente de forma intensa. A figura da mãe, do pai, dos avós, irmãos e primos, festas de aniversário, de casamentos etc... permeavam os diálogos dos alunos e também as produções de texto. Foram relatados momentos de festividades, conflitos, encontros e desencontros com a participação dos familiares, em seus textos. Desde a etapa da prática inicial da proposta intervenciva, com a confecção do bolo de chocolate até a etapa final com a prática social final, o tema família emergiu, demonstrando e revelando a complexidade presente na sala de aula, por meio de uma experiência transdisciplinar. Interessante notar, que esse tema está ligado a outros temas, como o tema *comida*, que serão analisados posteriormente e ao subtema aniversário.

Os trechos que seguem, são transcrições onde aparece o tema família em diversas situações das conversas.

Alunos: Bolo de chocolate.

Pesquisadora: olha ele aqui!

Aluno: Tia, minha **mãe** foi fazer bolo de chocolate, fez foi torrada de chocolate, deixou 3h no fogo.

Pesquisadora: O que aconteceu de errado aqui

(Trecho 5 da transcrição p.4)

Pesquisadora: Raspar o liquidificador? Olha só é uma lembrança. O que mais? Me falam de uma lembrança que vocês tiveram?

Aluno: Quando eu derrubava no chão e minha **mãe** pedia pra eu pegar
(trecho 6 da transcrição, p. 6)

Eu lembro até hoje que **minha mãe** mandou **minha tia** me buscar de bicicleta, além deu estar lá com o nariz sangrando, eu ainda tive que voltar pra casa na garupa da bicicleta, descendo naquele morrão,

(trecho da transcrição, p. 11)

Pesquisadora: Quem for terminando vão passando o pincel pra frente tá! [...] Isso vai passando. Teve gente que lembrou dos **avós**, uma lembrança.

Aluno: Meu **avô** queimou a perna

Pesquisadora: queimou a perna?

(trecho 7 da transcrição, p. 9)

Pesquisadora: [...] e fez essa cicatriz. Tem mais?

Aluno: Aqui tia, e uma no queixo. Quando era criança eu tava brincando na rede da **minha vó** e a rede rodou e eu meti o queixo no cimento.

(trecho 8 da transcrição, p. 29)

Pesquisadora: A última questão. Vamos citar exemplo de boas convivências, a gente já ouviu alguns conflitos, boas convivências em casa, com a **família**, quem tem boa convivência com a família?

Aluna: Eu vivo brigando com meu **irmão**, dá vontade de matar aquele menino, né!?

Aluno: De susto, né?

(Trecho 9 da transcrição, p. 62)

O tema família, evidencia que os movimentos de auto-hetero-ecoformação estão presentes na vida dos alunos, não como um processo isolado ou fragmentado e determinado por fases, mas estão interligados, margeando o núcleo família, influenciando a vida, o comportamento, os valores, os pensamentos dos indivíduos. Esse processo de formação, as trocas das experiências vividas com os familiares e os grupos sociais, essa constante interação, na visão autopoietica (MATURANA e VARELA, 1995) são resultantes de um processo de autoprodução. Nesse caso, refiro-me à produção do conhecimento, à capacidade de aprender, à relação do sujeito com o objeto (meio social). Moraes (2010, p. 197) acrescenta “[...] todo processo de formação acontece a partir de um dinâmica autopoietica e enativa, algo que ocorre de dentro para fora [...]”. Isso é perceptível nas produções de textos dos alunos, quando os mesmos são levados a refletirem sobre tudo o que está à sua volta e essa dinâmica é materializada nos textos produzidos. A família está inserida nesse processo de formação, ou seja, o indivíduo (aluno) sofre influência do seu meio e todos os participantes à sua volta e por meio desses, seu comportamento se molda, suas percepções da vida, suas ideias, sonhos e desejos. Na figura 15, o texto do aluno 5 M apresenta essa dinâmica, em que os temas trabalho e dinheiro estão diretamente ligados ao núcleo família, bem como à produção de alimentos. Em várias produções de textos, surgiram as figuras dos pais, das mães e em grande parte, as figuras dos avós também tiveram uma expressão significativa nos textos.

Na figura 16, no relato de experiência do aluno 5 B, aparece o tema família, ligado ao subtema aniversário. Neste texto, o aluno, por meio da experiência da aula inicial, quando foi degustado o bolo de chocolate, lembrou-se de seu aniversário e do bolo de chocolate que ganhou. A figura a seguir, trata-se do texto de memória do aluno 5 J, onde aparecem as figuras da mãe e da vó em sua festa de aniversário. O núcleo familiar é apresentado em quase todos os textos dos alunos como parte essencial de suas vidas, atribuindo as experiências vividas na integração com o meio social.

FIGURA 16 - Produção do texto memória imaginária do aluno 5 M

01/11/120

~~encolheclaro caprichoso~~

~~██████████~~ filhos

Produção de texto

Memórias imaginárias

'Quando eu tinha 18 anos [] eu trabalhava muito
durante a [] Trabalhava no []
arquiteto para dar uma
vida melhor para a minha família.
E para os meus pais e para
os meus irmãos e eu morava
em um fazenda cuidando de
meus animais tipo cavalos,
boi, vacas, porcos, galinhas, patos,
e cachorros etc.
E cuidando das minhas
plantações de mandioca e feijão
batata, milho, papafraya,
arroz e etc.
Eu também se fazia de
manos em fazer um
festo para [] a família
e dividir e me ditar
especializar para []'

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 17 - Relato de experiência do aluno 5 B

Relato de Experiência

Data: 25/19/2019 Participante: 5B

No dia 25 de setembro pôr lembrar
dos melhores momentos de dizer que
comemos bolos de chocolate. Como o dito que
eu estava brincando no rua e ouvi dizer
que meu aniversário e eu entrei dentro de
casa e meus pais cantou parabéns para mim
e o bolo era de chocolate e o bolo estava mu-
to gostoso.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 18 - Texto de memória do aluno 5 J

Memória:

Um dia minha mãe me contou que quando eu fiz um aninho meu bolo foi de corinthians que fui até minha prima ela fez o bolo com chocolate chantilly e cheio de recheio e muito brigadeiro e cochinha só quando eu fiz sete anos eu fui na primeira festinha do meu irmãozinho só eu tava em decisa com qual das duas receitas eu iria eu ia de bermuda e de tênis e de casaco e sapato só eu falei se eu iria de casaco e sapato eu me usava como tricolor eu usei ró de bernardo e tênis e uma blusa, quando a gente chegou lá tive muita brincadeira e dança e ginástica e tive um bolo de três andares quando terminou de cantar o parabéns tive tortada na cara mais também eu me divertir muito nessa festa de aniversário mais ainda até minha avó levou tortada na cara. Fim.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na maioria das amostras de produções de textos, o tema família também vem carregado de sentimentos como alegrias, saudade, tristezas etc., representando de fato a vida presente na sala de aula.

4.4 Comida (alimentos)

Por meio da análise das conversas transcritas, a referência à comida ou aos alimentos emergiu dos diálogos em diferentes momentos das aulas e nas produções textuais, tornando este tema o centro de interesses dos alunos em diversas situações. Percebi que devido à prática social inicial da proposta interventiva ter sido feita com um alimento, o bolo de chocolate, os alunos ficaram motivados a falarem de forma intensa sobre alimentos, entre eles, o próprio bolo de chocolate e outros bolos. A experiência desta aula gerou o texto de relato de experiência com diversos assuntos, como casamento, aniversário, brincadeiras, que se estenderam aos textos de memória, com histórias interessantes contadas, ou seja, os alunos tinham *o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer* (GERALDI, 1997) em suas produções. A complexidade, como um dos princípios da transdisciplinaridade,

promove esses espaços para o texto, faz emergir os assuntos que os alunos dominam e entendem, uma vez que os temas são partes de seu cotidiano vivido. Há sentido em *o que escrever* e há interesse em *quem vai ouvir* a leitura dos textos. O tema comida (alimentos) surge nos textos transcritos dos alunos e nas falas dos participantes que forma convidados (trecho 10)

Participante 1: É igual a um **geladinho** que tinha aqui na escola. Quem lembra do geladinho? Aquele que agente coloca o **suco** dentro do saquinho amarra e coloca no congelador (...) Não, é porque tem uns dindin que é feito de **vitamina** e coloca no saquinho e eu e minha irmã mais nova, a gente fazia dindin pra vender pra ganhar dinheiro, porque naquela época a gente não tinha dinheiro pra comprar as coisas. Pra ganhar dinheiro, a gente ia lá pra vender os geladinhos.

(Trecho 10 da transcrição, p.13)

Aluno: O meu é **sanduiche**.

Aluno: **Arroz, feijão, carne, macarrão**

Aluna: **Sushi**, tia.

Aluna: **Salada**

Pesquisadora: O que mais?

Aluna: **Macarronada**

Pesquisadora: Então se todos gostassem do mesmo prato aqui, **jiló**.

Aluna: Eco, tia.

Aluna: Minha mãe faz eu comer **jiló**.

Pesquisadora: Já pensou se todo mundo gostasse de jiló igualzinho...Já pensou se todo mundo aqui gostasse só de **bife**?

(Trecho 11 da transcrição, p. 48)

Aluno: Vida boa é comer **chocolate**.

Pesquisadora: O que mais?

Aluna: Esperança!

Aluno: Comer um **churrasco**.

Aluna: Se formar

(Trecho 12 da transcrição, p. 65)

No trecho 11, fase da proposta interventiva contemplando a heteroformação, os alunos relataram seu alimento preferido e utilizei de suas falas para demonstrar que há várias preferências em relação a comida e diferentes gostos e que deve haver o respeito, assim como para times de futebol favoritos, filmes e brincadeiras. No trecho 12, atividades direcionadas a ecoformação, perguntei aos alunos “O que é ter uma vida boa?”, surgindo novamente o tema comida (chocolate e churrasco), conforme a transcrição.

FIGURA 19 - Produção de texto do aluno 5 JP

Produção de texto
 Memória imaginária

Quando eu tinha 15 anos, eu gostava muito da comida da minha avó por que eu gosto da comida de feijoas de lombo, que quando eu ia lá pro cheiro de meu avô que ficava lá em formosa, ai lá tinha um monte de coisas pra fazer.

Lá tinha nozes, pueras, e galinhos, e lá pra baixo tinha uma cachoeira, todo dia de pueras do almoço, na eu e meus primos e meu avô quando era bem de tarde minha avó fazia um pão de farinha bem gostoso.

Depois que agentes terminava de lanche agentes ia tirar bife do Minervo a máquina mais bonito que meu avô gostava porque ele era muito fuso, quando meu avô terminava de tirar o bife ele entregava para minha avó esquentar o bife no fogão a lenha.

No outro dia agentes acordava bem cedinho para colher comida para os animais e minha avó preparava o café enquanto meu avô tirava o bife agentes dava comida as galinhos, e meus dois primos pegavam os canes e brilava dos porcos.

Quando chegava a hora do almoço minha avó fazia um sucu de maracujá, agentes almoçava dentro um tempo para descansar, 14:00 agentes

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O texto do aluno 5 JP (Figura 18) demonstra a importância dos alimentos, da comida, em sua rotina e dos seus familiares. No processo de escrita da produção de texto, os alimentos descritos fazem parte das ações descritas. Ele descreve a avó atuante no preparo desses alimentos (confecção do pão, do almoço, feijoada), apesar de ser uma produção imaginária, o aluno buscou essas informações em suas lembranças, em suas experiências com a família, pois durante a produção de seu texto, ele havia relatado esses momentos com seus familiares.

4.5 Cicatrizes

Por meio da proposta interventiva que contempla o movimento de autoformação (PINEAU, 2003), na etapa da instrumentalização, o tema cicatriz surgiu a partir do questionamento feito por mim, conforme o trecho 13 apresentado:

Pesquisadora: Pronto? Gente, por favor, vamos sentar. Bom, terminada essa atividade... Tem alguns que ainda não entregaram... Bom, nós terminamos agora, fazendo o contorno do nosso corpo. Importante que tenhamos, importante que a gente tem essa imagem do nosso corpo na cabeça, porque aí a gente sabe como a gente é. Observem o corpo de vocês. Vocês têm **cicatrizes**?

(Trecho 13 da transcrição, p. 28)

Inicialmente, os alunos fizeram um boneco de papel pardo para a confecção do mural, contornando o corpo e em seguida registraram, nas fichinhas, suas características físicas, principais qualidades e defeitos. Durante a aula, solicitei-lhes que observassem seus corpos e identificassem cicatrizes. A partir dessa questão, surgiram vários relatos de lembranças, muitos deles, envolvendo conflitos com os familiares, brigas, acidentes com bicicletas, quedas, cortes, entre outros, iniciando o processo textual na oralidade e que posteriormente gerou os textos de memória.

Pesquisadora: Quer falar da sua? Pode falar.

Aluno: Essa aqui foi quando eu cai de bicicleta: o guidom estava mole, né tia? Aí, tinha tipo um ferrinho assim e bateu e fez **essa cicatriz...**

Pesquisadora: E fez essa **cicatriz**. Tem mais?

Aluno: Aqui, tia, e uma no queixo. Quando era criança, eu tava brincando na rede da minha vó e a rede rodou e eu meti o queixo no cimento.

(Trecho 14 da transcrição, p. 29)

Aluna: Tenho uma **cicatriz** na perna e que não posso mostrar agora. É que quando eu estava lá no lago norte, tinha quebrado o vidro e tinha voado na minha perna e foi fundo.

Aluna: Tia, eu tenho uma **cicatriz** que está mais ou menos nessa perna bem aqui... Eu tava tentando andar de bicicleta e tem aquelas pessoas que vai andar e tá andando e sobe de lado eu fui tentar fazer isso ai eu cai.

(Trecho 15 da transcrição, p. 29)

Aluno: Uma vez eu tava na casa da minha mãe [...] a vaca [...].

Pesquisadora: A vaca? E ficou uma **cicatriz** ai? Mais alguém?

Aluno: Eu, tia...a minha tia (...) aí eu vi, quando eu fui virar o carro bateu aqui bem no meu dedo

(Trecho 16 da transcrição, p. 30)

Aluno: Tia, meu pai tem uma **cicatriz** na canela do meu tio, os dois estavam brigando e pai estava com a enxada ai pegou meu pai tacou a enxada bem na perna do meu tio, tem a **cicatriz** até hoje...

(Trecho 17 da transcrição, p. 30)

As produções de textos, que exponho logo abaixo, revelam também a natureza das ideias dos alunos sobre suas experiências vividas, representadas pelo tema cicatriz. Nas leituras dos textos escritos no gênero memória produzidos, ficam evidentes que essas experiências são, de fato, algo que marcaram a vida dos alunos. Assim, os textos são produzidos com mais desenvoltura, os assuntos são compreendidos e fazem sentido para quem escreve e para quem lê.

FIGURA 20 - Texto de memória da aluna 5 T

*Produção de Texto
Memória*

No primeiro bolo de aniversário foi de chocolate, lembro também no dia que eu comecei a andar de bicicleta, primeiramente caiu. Quando eu tive os meus sobrinhos Valéria e Gabriel, quando eu me mudei para a vila, experimentei coisas novas, comida bebidas, roupas brinquedos.

Lembro também no dia que eu comecei a estudar lembro da minha primeira professora alors a segunda e que foi a tia Bianca e a primeira foi a tia Josélia. Lembro também no primeiro dia que eu vi a tia Daniela com a vizinha Célia.

No dia que a minha mãe disse que a minha prima Maria C me devia bala de creme ela só queria me pegar e minha prima disse:

— Eu só queria pegar ela e me pegou longe. E eu comecei a chorar. Lembro quando eu tive minhas irmãs Joicey e Stefany.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, etapa de instrumentalização da proposta interventiva.

FIGURA 21 - Produção de texto da aluna 5 G

U minha mãe se chama Meide, ela é dona de casa, ela é uma pessoa muito legal e divertida ela cuida da minha prima e dos meus irmãos e eu ela é muito amorosa, os comidas dela é muito deliciosas.

O meu pai é pedreiro ele é maior que minha mãe alguns centímetros ele trabalha os dias naí rede e não de pra mim ver ele só denroite quando ele chega ele brinca muito com a gente. ele sempre procura ficar mais com a gente ele é muito divertido, legal e amoroso.

Eu estudei na Rua das Laranjeiras, quando eu comecei a estudar na Rua das Laranjeiras eu consegui vários amigos e a gente brincar muito lá. Né que eu sair daquela escola agora eu fui na Escola classe COPERBRAS fazendo o 5º ano com uma professora muito legal o Nameila e também a professora Ivâliny de produção de texto ela é muito legal.

Agora vou falar de uma lembrança que eu tirei, quando eu tinha mais ou menos uns 3 anos e eu tava brincando de piquis - cordele de noite com meus primos e um amigo dentro de uma casa e tava muito escuro lá dentro e não dava pra ver nada ai tava eu a minha prima e meu amigo escondidos

dentro de do banheiro ai quando a gente tava lá meu primo deu um surto tão grande que a gente saiu de lá de dentro correndo e todo mundo saiu correndo um em cima de outro.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 22 - Produção de texto memória, da aluna 5 H

quando eu comecei a conhecer o mundo
familiar mais eu fui ficando mais feliz e
também chegar o dia da mea aniversaria
eu voltei do frigorífico e tive um biscoito
chocolate e orangotango, um biscoito de
canela que queijada e eu ganhei um biscoito e uma
raia de bolo, em clarte uma blusa e tentei
quando eu conheci uns professores, Daniela,
Isabeline, daízé e vários amigos.

Eu tenho muitas memórias para conta
eu vou conta algumas, faí quando eu
tinha 5 anos de idade e eu fui andar
de bicicleta e estava andando e eu
souza saiu rápido e eu fui com
a joelha e a quicou na mão e também
eu fui dirigir o bumbo e eu levei
um choque eu desmaiiei e minha
mãe veio correndo procurando a ambu-
lância e ligou para a ambulância e
ela chegou lá em casa e eu levei
uma injeção e eu fiquei de repouso
e minha mãe foi me ver e pegou uma
roupa pra eu dormir.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nos textos, o tema cicatriz está diretamente ligado à corporeidade humana, enquanto unidade complexa (MORIN, 2008), alicerçando a condição do indivíduo em seu espaço de vivência e revelando suas experiências, como descritas nas produções de textos acima.

4.6 Vida

Ao optar pelos gêneros relato de experiência e memória, para a produção de textos, o tema vida emergiu, num processo natural da escrita dos alunos. A partir da quinta aula, realizei a revisão das aulas anteriores e levantei um questionamento sobre as lembranças que tínhamos no decorrer de nossas vidas. Nesse momento, por meio da minha fala “Se vocês estão aqui na escola é porque vocês têm uma história de vida, até chegar aqui. Quem nasceu em outra cidade?” (transcrição, p.

35) e conforme o trecho 18 e das conversas hermenêuticas, como ponto de partida, emergiu o tema vida que desencadeou os relatos dos alunos, de forma oral, ao revelarem o local onde nasceram, descrevendo-o. Ainda no trecho 18, realizei uma importante intervenção da aula:

Pesquisadora: Eu nasci em Formosa... Bom olha só, é... desde quando nós nascemos, durante todo o percurso da nossa **vida**, quando a gente nasce, vai crescendo, quando as memórias vão sendo registradas na nossa cabeça... Tem coisas que a tia PI lembra quando tia 03 anos de idade.

Aluno: Também lembro quando eu era muito bagunceiro.

Pesquisadora: Pois é... então e vai ter mais com o passar dos anos: vocês vão ficando adolescentes, jovens, adultos, vai registrando tudo na memória de vocês, tá! E eu vou falar uma coisa pra vocês: essas memórias, muitas vezes nos definem, é quem somos hoje, pela nossa criação, pelo mundo lá fora, pela nossa vivência. Então essas memórias, elas vão nos formando como pessoa. *"Ah tia! O que tem a ver coisa que aconteceu lá no passado..."*

Aluno: Tudo.

Pesquisadora: Com o hoje, com o agora e o futuro tem a ver:

Aluno: tudo.

Pesquisadora: Tem, claro! Vai construindo a nossa identidade. Tudo o que agente vai vivenciando, vai construindo a nossa identidade. Não é verdade? Claro que tem algumas coisas que possa ser que mude, porque a gente vai mudando conforme os anos, conforme o tempo. Daqui um tempo, vocês não vão pensar mais como pensam hoje, vai ser diferente e assim por diante, tá! Porque a gente muda e tudo está ligado na nossa **vida**, tudo está ligado na nossa aprendizagem...tudo. Se a gente vai aprender interpretar um texto, se a gente vai aprender história, se a gente aprender geografia, matemática, tudo está relacionado com a gente...tudo... *"Uai, tia, como tem a ver uma coisa com a outra?"* O que tem a ver, por exemplo, o texto da Emília comigo?

Alunos: Tudo.

Aluno: Ela está contando uma memória.

Pesquisadora: Isso, ai! Vocês vão puxar na memória o que vocês têm lembranças, né? Por quê? Porque nós, quando a gente entra pra escola, a gente entra e carrega tudo o que a gente é, tudo, não tem como agente separar as coisas, a gente é um ser integral, a gente é um formado como um todo. Então, por exemplo, quando vocês vão estudar geografia, a região centro oeste, vocês não fazem parte dessa região?

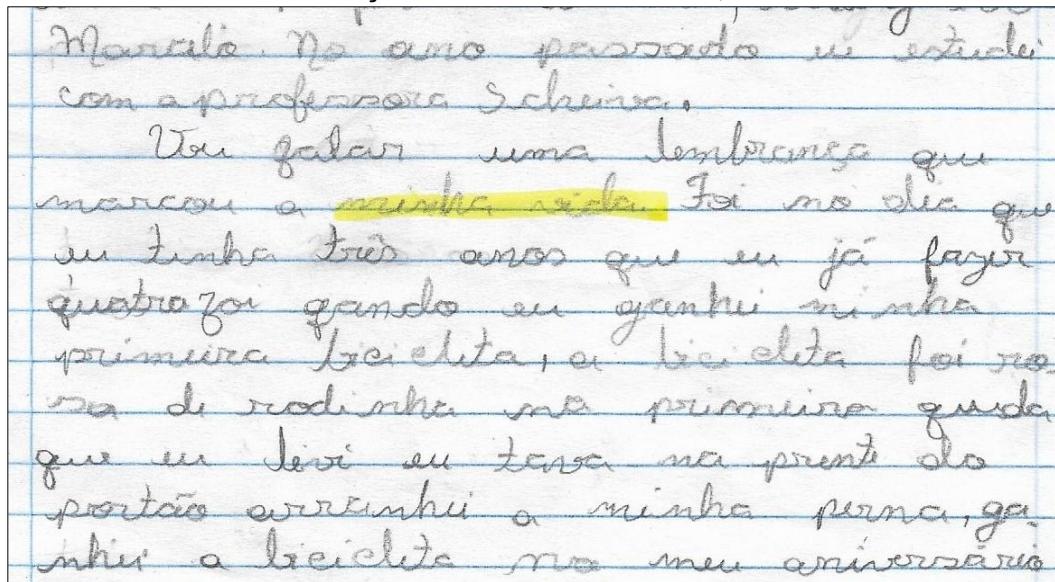
Alunos: Sim.

Pesquisadora: Não fazem parte dela? Não andam sobre a superfície dessa região? Não vê a vegetação dessa região? Os animais, né? Que mais? O bioma? Tudo...não faz parte dessa região? Não sente o calor dessa região? Está tudo ligado, toda a nossa aprendizagem, tudo o que a gente aprende está ligado em nós mesmos, basta a gente perceber, ter uma sensibilidade e perceber isso, tá? Então vamos lá... agora, vocês a tia xxxx vai entregar pra vocês um rascunho, tá! PG você vai separando pra mim por favor? Olha só...

(Trecho 18 da transcrição, p. 35)

Nessas intervenções, por meio dos diálogos com os alunos, demonstrei, na prática, o que Morin (2007) revela em sua teoria do pensamento complexo, uma forma operante e articuladora de aprendizagem. Nesse trecho da minha fala “Se a gente vai aprender interpretar um texto, se a gente vai aprender história, se a gente aprender geografia, matemática. Tudo está relacionado com a gente.”, procurei evidenciar que todo o conhecimento adquirido está diretamente ligado ao ser humano. Assim como foi realizado na aula da degustação do bolo de chocolate, direcionei as intervenções para que os alunos percebessem a relação existente entre o conhecimento em suas diversas áreas com suas experiências vivenciadas. Desse modo, as produções de textos estão ligadas aos temas, gerando textos criativos e articulados com a realidade, apresentada em seus diversos contextos, como nas produções abaixo, cujo o tema vida está ligado à família e aos animais:

FIGURA 23 - Produção de texto da aluna 5T, texto de memória



Manoel. No ano passado eu estudei com a professora Scheira.
Vou falar uma lembrança que marcou a minha vida. Foi no dia que eu tinha três anos que eu já fazia quatro foi quando eu ganhei minha primeira bicicleta, a bicicleta foi rosa de rodinha. Meu primeiro guia que eu dei eu tive na frente do portão corriinha a minha perna, ganhei a bicicleta no meu aniversário.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 24 - Produção de texto da aluna 5G, texto de memória

esse gostava de se perguntar, era me
lhar por causa de olhar das crianças
que deixam alguma coisa no seu
quer brinquedos, e hoje eu estudo
na Escola Classe COPEBRAZ e em
estudar gostava mais das aulas ou
outras, hoje mais estou ficando com
4 professores: Tatiana, Flávia, Lúcia
e o professor Marcelo Alves.
Agora eu sou fã de uma
memória que eu tenho lembrar
para, o resto da **resposta que fai**
nos dias que meu cachorro me
mordesse na boca eu estava

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O trecho 19 que segue abaixo é a transcrição da aula inicial na fase de instrumentalização da proposta intervintiva, que contempla o movimento de heteroformação.

Pesquisadora: Isso. Muito bem. Vamos lá. Então, olha só esse texto. Ele fala pra nós sobre as diferenças, não é mesmo? Lembra que a gente conversou, falou sobre as diferenças? Então vamos lá, eu gostaria de ouvir um pouquinho de vocês, tá, é, o que significa a palavra diversidade?

Aluna: É variedade.

Pesquisadora: Muito bem. Variedade. O que mais? Variedade de que nesse caso?

Aluna: De **vida**.

Pesquisadora: De **vida**, o que mais!

(Trecho 19 da transcrição, p. 48)

Por meio da leitura do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky, trabalhei questões sobre a diversidade, em que o tema vida emergiu a partir da pergunta que fiz aos alunos “o que significa a palavra diversidade?”. A resposta de uma aluna foi “É variedade”. Logo a seguir, relaciona variedade com “vida”, conforme o trecho 19. Nesse contexto, o tema vida foi associado com as diferenças existentes em relação a gostos alimentares, time de futebol, com valores como o respeito, amizade e até mesmo com amor.

A principal característica de uma aula que evidencia o movimento da *heteroformação* é a forma de ver o outro em relação a si mesmo, as relações sociais que estão envolvidas no convívio do “eu”, sob a influência do meio cultural (GALVANI, 2002, p. 98). Por esta razão, os alunos revelam em seus textos, em um contínuo temático, a relação entre si e seus familiares. O tema vida representa aqui as experiências vividas e reveladas por meio das memórias, a formação e as influências herdadas no meio familiar, nas relações com amigos, vizinhos, companheiros da Igreja etc. A reflexão e a visão de si mesmo e em relação ao mundo e às experiências de transformação. O texto de memória imaginária da aluna 5 T evidencia esse processo de heteroformação:

[...] minha **vida** era diferente dos outros, tudo que via era errado, eu tentava certa, mas dava tudo errado, mas depois entendi que tudo de errado, eu não podia concerta. Só algumas coisas, por exemplo: menti para minha mãe. Isso sim só podia concerta falando a verdade [...]

(Trecho da produção de texto da aluna 5 T)

O tema vida está presente também no processo de ecoformação, na etapa final da instrumentalização, conforme as transcrições das aulas:

Pesquisadora: Aí, muito bem! Uma salva de palmas pra você! Olha só... o que você considera, uma **vida** boa?
 Aluna: Paz.
 Aluna: A minha **vida**.
 Pesquisadora: Espera aí. Vamos um de cada vez.
 Aluno: Amor.
 Aluna: Esperança

(Trecho 20 da transcrição, p. 65)

Pesquisadora: O que que você falou? Que é **vida** boa? Você falou “morar com a família”.
 Aluno: Parar de estudar!
 Pesquisadora: Nossa! É uma **vida** péssima parar de estudar.
 Aluno: **Vida** boa é comer chocolate.
 Pesquisadora: O que mais?

(Trecho 21 da transcrição, p. 35)

Os trechos 20 e 21 da transcrição, contemplando o movimento de ecoformação da proposta intervintiva, representam as aulas em que utilizei, como recurso pedagógico, uma canção intitulada Vida Boa gravada por Vitor e Léo. Nessa aula, os alunos leram e cantaram a canção. Em seguida, fizemos uma reflexão

sobre a letra da música. As impressões que tive dessa aula estão descritas no diário reflexivo, conforme o trecho do mesmo:

25/10/2020 – 9º Aplicação

Essa aula corresponde a última etapa do processo de instrumentalização da pesquisa. Conforme estrutura da unidade didática, introduzi o conteúdo transdisciplinar da ecoformação, que intitulei como **Eu e o ambiente que me rodeia**. As experiências aqui relatadas pelos alunos são limitadas no sentido de diversidade de lugares. Poucos saíram para outros locais, pois a maioria é de família de baixa renda e trabalhadores das fazendas e empresas da região. Iniciei a aula apresentando uma música cantada por Vitor e Léo “Que vida boa”, e os alunos cantaram juntos. Cantamos três vezes a canção com bastante entusiasmo. Após cantar a música, os alunos responderam as questões sugeridas na proposta interventiva, ao responderem as questões, percebi que muitos alunos preferem uma vida na cidade do que a vida do campo. Relataram que gostaria de sair do local onde moraram para ir viver em cidades grandes. Alguns disseram que não gostam do lugar onde vivem e sentem-se triste por viver nesse lugar. Em seguida, pedi para fazerem um desenho de um lugar onde gostariam de viver. Achei interessante o desenho de alguns em que se limitaram a desenhar uma casa sem colocar detalhes, outros desenhos representavam a letra da música cantada. Enquanto os alunos desenhavam eu conduzia a aula a uma reflexão sobre o lugar onde moravam, o que faziam para cuidar desse lugar, da relação que eles tinham com a natureza, as paisagens que o rodeavam a casa, o bairro e a cidade onde moravam. Percebi que muitos tem dificuldades em desenhar algo abstrato, ou seja, algo que eles tenham que imaginar. Talvez devido a faixa etária dos alunos ou até mesmo a pouca experiência de vivenciar outras paisagens.

(Diário reflexivo, 9ª aplicação da proposta interventiva)

Nessa etapa da aplicação da pesquisa, deparei-me com uma contradição significativa entre a vontade dos alunos viverem em outro local, nas cidades, com o que registraram nos textos produzidos de memória imaginativa e os desenhos que havia sugerido nessa aula. Apesar dos alunos relatarem a preferência pela cidade ao invés do campo, seus textos e seus desenhos demonstram uma aparente contradição, como pode ser visto nos desenhos das figuras que se seguem. Estes desenhos caracterizam uma vida com característica do campo: animais, plantações,

fogão a lenha etc. A maioria dos alunos fez desenhos com essas características. No texto produzido também são descritos lugares com tais características. Portanto, levantei um questionamento: *Por que os alunos demonstram vontade de morar na cidade, mas seus desenhos e textos revelam um cenário do campo?* No que diz respeito a essa questão, faço uma inferência de que os aspectos econômicos interferem nas expectativas de vida dos alunos, ou seja, preferem morar na cidade pelo fato da mesma, supostamente, oferecer melhores condições de emprego. Nesse sentido, contraria o que é representado em seus desenhos e textos, onde identificam que uma vida boa é estar com a família em um ambiente sossegado, longe da cidade. Na vida real dos alunos o campo é uma experiência de sofrimento, devido às durezas do trabalho, dos pouco recursos, contudo na visão idealizada deste mesmo campo, ele é tudo o que não têm, mas gostariam de ter. Ele é um ambiente feliz, harmônico e que traz muita paz.

FIGURA 25 - Desenho do aluno 5 J e aluna 5 M



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 26 - Desenho da aluna 5 M



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os desenhos confeccionados foram expostos para toda a turma, proporcionando um momento de reflexão, críticas e elogios quanto à atividade realizada.

4.7 Animais

Os animais, como tema hermenêutico-fenomenológico, estão presentes nos textos de memórias e nos relatos de experiências, revelando-se em evidência nas aulas que contemplam o movimento de ecoformação. Os trechos seguintes da transcrição apresentam os diálogos entre os alunos e a pesquisadora. Neles, revelaram o gosto pelo cuidado de animais diversos:

Aluna: Eu tenho **galinha**.

Aluna: Eu tenho um **gato**, e **boi**.

Pesquisadora: Tá vendo, aí, ó! Como é que é 5R?

Aluno: Eu tenho uma **égua**.

(Trecho 21 da transcrição, p. 66)

Aluno: Eu queria era **boi**, **cavalo**.

Aluno: Ficá cuidando de **cavalo**.

Pesquisadora: É ruim? Que que vocês acham, meninos? Queriam ter uma vida igual à letra da música?

Aluna: Eu nem ia aguentar, eu odeio **galinha**.

Pesquisadora: Odeia **galinha**?! Qual seria o lugar ideal pra vocês?

(Trecho 22 da transcrição, p. 68)

Pesquisadora: E como vocês cuidariam desse lugar?

Aluno: Bom.

Aluno: Cuidaria de muito **porco**.

Pesquisadora: E como vocês cuidariam desse lugar? É uma pergunta importante?

Aluno: Cuidaria bem.

(Trecho 23 da transcrição, p. 69)

O movimento de ecoformação na vida dos alunos está relacionado a uma consciência de integração entre o sujeito, a sociedade e a natureza, e que, de acordo com Suanno (2010, p. 175), “[...] estaria voltada para a construção e ampliação de uma consciência ética, a qual inspira solidariedade e cuidado com a natureza e com o outro [...].” A presença desses animais (cavalo, vaca, galinha, cachorro, gato, égua) permeia os textos dos alunos em diversos eventos relatados, tais como cuidados com os animais, criação de animais para fins lucrativos e alimentícios. Nesta visão, os alunos associaram os animais com a vida do campo, em companhia com a família, relatando também a rotina de trabalho de uma fazenda, sítio e chácara. Na produção do texto de memória imaginária do aluno 5 L (Figura 26), o mesmo descreve a fazenda como um “lugar lindo”, cheio de animais para criação e diversão. A relação entre o lugar apresentado nos diversos textos dos alunos e as pessoas das histórias é de harmonia e felicidade, não há presença de conflitos com os familiares, diferentemente das memórias realísticas que apresentam brigas entre familiares e amigos.

FIGURA 27 - Produção de texto de memória do aluno 5 L

Memória e imaginação

Essas são as minhas fotografias muito lindas. Elas são lugares que tinha muitas coisas que gosto de ver quando estou sentado e meus amigos.

Era muito legal cheirar essas flores e encontrar rios e montanhas lindas e muitas outras coisas lindas da natureza e não só flores. Beijinhos maravilhosos com os meus amigos.

E com o tempo elas desapareceram. E eu gostava de ver essas pessoas e entrar nessa paisagem.

E minha mãe cuidava do resto e meu pai era fotografista. E eu ficava brincando com os meus amigos das fotografias e fui muito feliz.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ainda no texto do aluno 5 L (figura 26), além desenvolvimento do assunto, percebe-se que o mesmo se atentou para a utilização de parágrafos, mantendo a coerência e a coesão. A preocupação com esses recursos gramaticais tem se tornado mais frequente na escritura dos textos, em que os alunos, dada a motivação em se fazer seus textos, se esforçam para escrever corretamente.

4.8 Amizade

Considero, nesta seção, como tema hermenêutico-fenomenológico, a amizade e subtemas as brincadeiras e os valores e sentimentos, como respeito, união e amor, pois estes estão relacionados com amizade na teia de palavras e também nas produções textuais. A amizade e o subtema brincadeiras juntos emergiram, na maioria das vezes, nos textos dos alunos, com maior evidência na etapa de heteroformação da proposta interventiva da pesquisa, “Eu e os meus próximos”. Nesta etapa, foram desenvolvidas diversas atividades, partindo do poema diferenças, e da atividade da *teia de palavras*¹² que posteriormente resultou

¹² A atividade Teia de palavras, foi elaborada e intitulada por mim, baseada nos mapas conceituais de AUSUBEL (1978) da Aprendizagem significativa.

no processo de produção de textos no gênero relato de experiência realizado pelos alunos. Abaixo, um fragmento do desenvolvimento da atividade:

Pesquisadora: Tem que achar um lugar pra pôr ainda. Bom, quem tem?
 Pesquisadora: Diversidade, então vamos pegar a setinha, ó, ligou, **diversidade**, vamos fazer mais uma aqui em baixo. Qual é a palavra?
 Aluna: **amizade**

(Trecho 24 da transcrição, p. 51)

Aluna: Humanidade.

Pesquisadora: Humanidade. Muito bem! E teve um coleguinha aqui que colocou **amizade**, colocou **brincadeiras** em baixo, jeito de ser, vamos lá.

(Trecho 25 da transcrição, p. 51)

A atividade da teia de palavras, como um processo complexo de aprendizagem da escrita, foi realizada com muito entusiasmo pelos alunos. Iniciamos com a palavra central *diferenças*, sugerida pelos próprios alunos após a leitura do poema “diferenças”. A partir daí, surgiram muitas outras que fizeram sentido, conforme as experiências e impressões dos alunos. O trecho seguinte, representa a transcrição dessa aula:

Pesquisadora: Sabe... O que a **família** representa pra você?

Aluno: **Amor**?

Pesquisadora: **Amor**...isso... o que mais? Deixa-me ver o **5H** como é que está aqui, isso. O que está escrito aqui?

Aluno: **Respeito**

[...]

Pesquisadora: O máximo que você der conta. Deixa eu ver o que está escrito aqui.

Aluno: **Ser humilde**.

Aluno: **Variedade**.

Pesquisadora: É.

Aluno: **União**.

Pesquisadora: **Respeito e humanidade**, é? Com h e é separado.

Aluna: Tia, em **diversidade** eu botei **variedade**.

Pesquisadora: Pode, claro! [...] respeito, e nessa aqui ó, **humanidade** com h

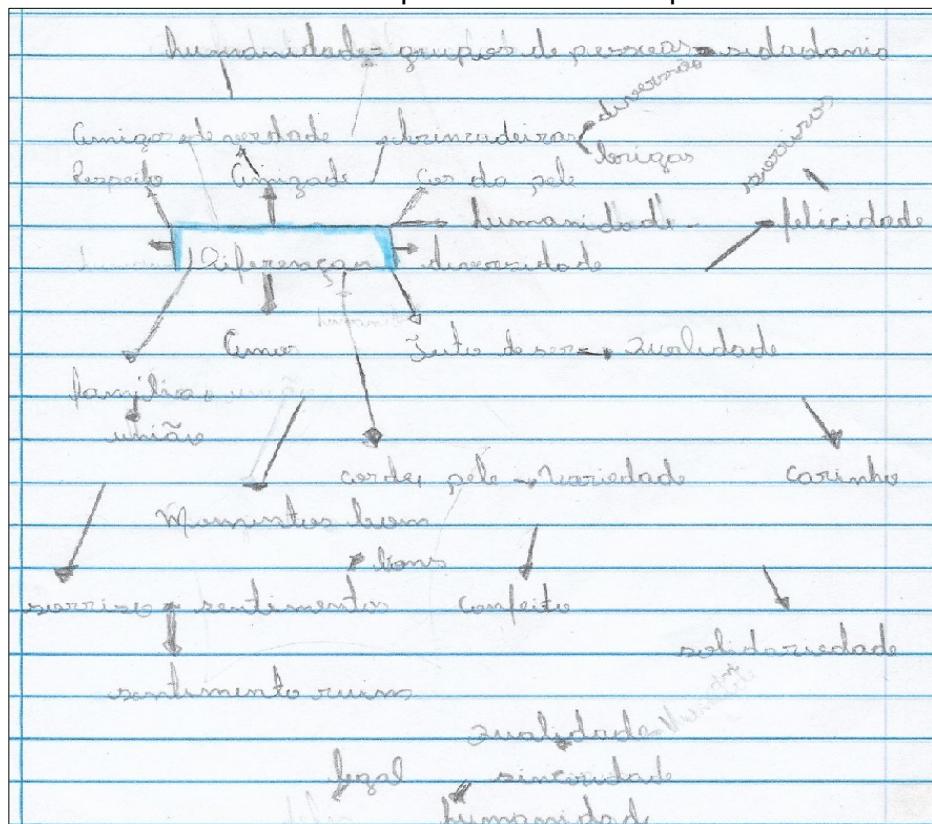
Aluno: **E humanidade**.

(Trecho 26 da transcrição, p. 52)

O resultado dessa aula foi a elaboração da teia de palavras, com diversos substantivos ligados à amizade e a valores, como numa rede de conexões de ideias, ligadas a um determinado campo semântico, como esperança, sinceridade, confiança, alegria, respeito, solidariedade, humanidade etc. Em algumas teias de

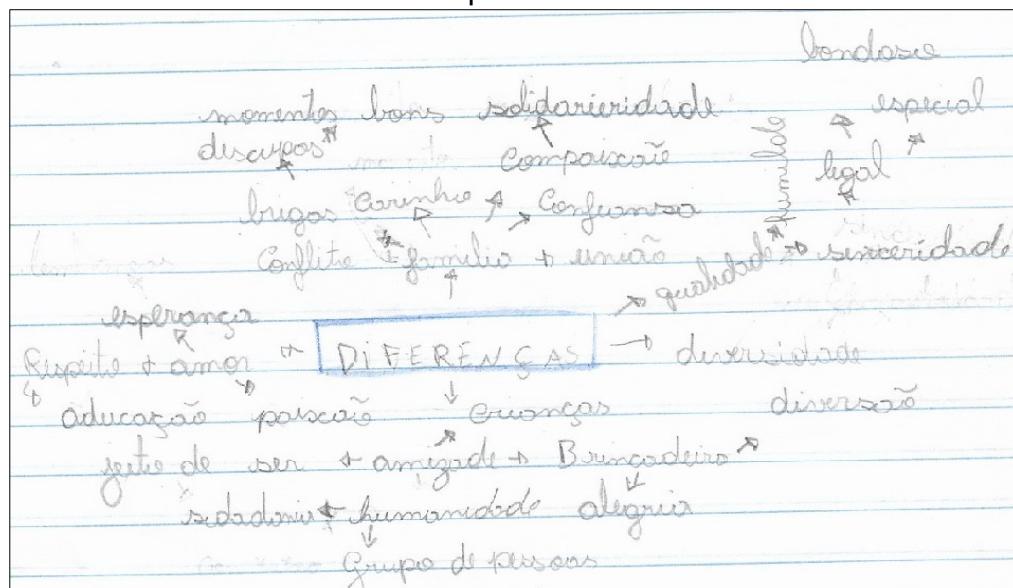
palavras surgiram pequenas frases como: ajudar o próximo, jeito de ser, ser sincero, ter amigos. Nas figuras 27 e 28, a palavra amizade está diretamente relacionada a brincadeiras, assim como também na produção de texto relatos de experiência.

FIGURA 28 - Teia de palavras realizada pelo aluno 5J



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 29 - Teia de palavras da aluna 5 G



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O resultado dessa experiência da atividade gerou a produção de texto dos alunos no gênero relato de experiência, conforme apresentados nas figuras 29 e 30. Percebe-se que na produção da aluna 5 T, o assunto de seu relato está relacionado à sinceridade, em que a mesma procura fazer uma reflexão sobre sua conduta em não falar a verdade, reconhecendo sua atitude errônea nos eventos relatados. Na produção do texto da aluna 5 G, o assunto é a amizade, nele relata o início de uma amizade e seus conflitos.

O tema amizade e seus demais subtemas apresentados vão ao encontro das diversas experiências vividas pelos alunos, bem como suas expectativas e desejos frente ao cotidiano e ao ambiente que os rodeiam. Há uma consciência reflexiva em relação ao meio em que vivem e todos os sentimentos e valores que fazem parte da auto-hetero-ecoformação.

FIGURA 30 - Produção de texto relato de experiência da aluna 5G

Relato de Experiência

O relato de Experiência que eu vou falar é de amigado. Quando eu tinha mais ou menos 7 anos eu conheci uma amiga chamada Yasmim Victória. A gente se conheceu na igreja e foi assim eu tive bi sentado e ela sentou na minha frente ai eu fiquei querendo conversar com ela só que eu fiquei com muita vergonha.

Aí foi passando o tempo e eu bi tentando falar com ela. Quando foi por volta de umas 3 horas ela me chamou para sentar com ela ai a gente começou a conversar aí foi passando o tempo e o culto acabou e foi passando o tempo e nós fomos se conhecendo melhor.

Um dia nós tocamos brincando e eu irritei muito ela e como ela é sem paciência ela soube um grito e eu assustei, ai ela ficou com raiva de mim e eu fiquei um pouco triste, depois eu fui conversar com minhas outras amigas e ela ficou com ciúmes e foi fazer as pazes comigo e depois de quelle dia nós nunca mais brigamos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 31 - Produção do relato de experiência da aluna 5 T

Relato de Experiência

O relato que eu vou falar é: Dimez
você. Temos que ter sinceridade ou sefa
temos que ser sincero(a). Tem muita gom-
te que menti, não fala a verdade. Dó-
menti para pais. Eu não sou sincero
com meus pais, mas falo tudo que acon-
tece na escola.

Eu não sincerava quando eu
quebrei a garrafa de café e falei que foi
o cachorro e a garrafa estava enterrada
na geladeira, e ela sabia que fui eu
que quebrei. Não sabe o que os filhos fa-
zem. Também não fui sincera quando eu
quebrei o pote dela. Não fui sincera que-
ndo eu e minha irmã jogamos a ameixa
na parede e ficou grudada, conseguimos tirar
mas ficou a marca. Também não falei
que eu quebrei a espelha do banheiro dela

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

4.9 Dificuldades

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, os alunos apresentaram dificuldades logo no início das atividades, principalmente no momento de escrita, revelando preocupação com os seus textos. Inicialmente, os alunos se sentiram inseguros para escreverem o primeiro relato de experiência, pois não sabiam como iniciar os textos e ficaram um pouco dispersos no momento da escrita. Entretanto, durante as conversas e as perguntas interventivas realizadas por mim, conseguiram participar com desenvoltura, colocando suas ideias, relatando suas experiências. Conforme as aulas foram ministradas, as dificuldades foram sanadas, o medo de escrever já se fazia pouco presente.

Considero *dificuldade* um tema, pois este acompanhou todo o processo da pesquisa, não só por parte dos alunos, mas na prática pedagógica docente, com

momentos de dificuldades mais intensas como no primeiro relato de experiência que os alunos escreveram. Descrevi as dificuldades encontradas no diário reflexivo, conforme o trecho abaixo:

Em seguida, expliquei aos alunos que um simples bolo de chocolate pode representar muita coisa em nossas vidas e que não só os ingredientes estão envolvidos, mas também a matemática, a ciência, o português, a história. A aula foi concluída com um registro da experiência vivida pelos alunos. Recolhi as produções do relato de experiência do dia. Percebi que os alunos não conheciam o gênero relato de experiência, e que não expliquei detalhadamente o que é um relato de experiência.

(Trecho do diário reflexivo, 1º dia de aplicação da pesquisa)

Encontrei dificuldades nas leituras dos primeiros relatos de experiência, em que percebi que havia pulado uma etapa importante da aprendizagem, o reconhecimento do gênero em questão. Buscando na experiência vivenciada da degustação do bolo de chocolate, expliquei as características do gênero relato de experiência e em seguida, os alunos realizaram uma reescrita dos textos, se atentando para mais detalhes descritivos.

As dificuldades apontadas pelos alunos, encontram-se descritas nas conversas e na autoavaliação realizadas pelos mesmos. Nesta, revelaram os pontos que tiveram mais dificuldades, como dificuldade em escrever os textos, em fazer os desenhos, na produção do mural:

Aluna: no texto
 Aluna: no desenho
 Aluno: o desenho foi o mais fácil
 (...)
 Aluna: nada
 Aluno: o texto
 Pesquisadora: foi produzir o texto?
 Aluno: o texto

(Trecho 27 da transcrição da pesquisa, p. 75 - 76)

FIGURA 32 - Produção do relato de experiência da aluna 5 T

1- Aprendi como fazer o bolo
2- Aprendi como fazer um teste
3- Resgate

Eu tive dificuldade na receita
do bolo no desenho e na com-
preensão das aulas, nos textos
nos desenhos um pouco
nas músicas que a prof
professora passou.
E também os pintores que a
professora mostrou.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Apesar das dificuldades encontradas no caminho percorrido desta pesquisa, estas apontam as fragilidades encontradas ao longo do processo de aprendizagem, ou seja, o que precisa ser melhorado na prática de ensino. Vale ressaltar que as dificuldades também agregam como parte das experiências adquiridas e no processo dos movimentos da auto-hetero-ecoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados da pesquisa, o fenômeno de produção textual nos gêneros memória e relato de experiência, revelado nos temas: trabalho, dinheiro, família, comida, cicatriz, vida, animal, amizade e dificuldade, demonstra a necessidade urgente de uma nova postura na prática pedagógica, em especial no ensino de língua portuguesa. Entender que esses temas são pertencentes à condição humana e que estão presentes na sala e no processo de aprendizagem, aproxima o docente a exercer e usufruir de uma educação emancipadora que considera a pluralidade das ideias, a diversidade, as experiências vividas, as percepções e os sentimentos humanos. É nesse contexto que o pensamento complexo e transdisciplinar transformou a aprendizagem dos alunos e minha prática pedagógica.

Ter a complexidade e a transdisciplinaridade como fundamento teórico dessa pesquisa é, sobretudo, almejar um novo olhar para a prática de ensino de língua portuguesa, na busca de uma aprendizagem integral, contextualizada e que reconheça a necessidade de religação dos saberes, por meio das experiências vividas, das perspectivas e impressões pessoais, do reconhecimento de si mesmo, da interação com o próximo e com o meio social e natural.

O processo de ensino e aprendizagem complexo e transdisciplinar que redundou na produção de textos nos gênero memória e relato de experiência estava operante desde as conversas em sala de aula sobre as muitas experiências vividas pelos alunos, que foram, pouco a pouco, se materializando em forma de textos nos quais expressaram seus sentimentos, pensamentos, desejos, expectativas e anseios etc. Os alunos escreveram sobre lembranças de brincadeiras, eventos ocorridos na família, brincadeiras na escola, conflitos com amigos, amizades novas, reconciliação entre amigos e familiares e suas aspirações em relação ao futuro.

Por meio do diário reflexivo, em que tive a oportunidade de escrever sobre as minhas experiências vividas nesse contexto de ensino aprendizagem, pude refletir sobre as atividades desenvolvidas em cada aula ministrada, as fragilidades e potencialidades dos exercícios propostos nas suas etapas de desenvolvimento.

Minha escrita no diário reflexivo traduz as impressões que tive durante a pesquisa, e também nele estão registrados as preocupações e inseguranças, as

expectativas, o que deu certo, o que precisava melhorar. A partir das releituras do diário reflexivo, pude observar o processo de aprendizagem dos alunos numa visão mais ampla, revelando vários pontos significativos, entre eles, as intervenções realizadas, minha postura frente a ação pedagógica e, principalmente, minha atitude transdisciplinar e complexa como mediadora desse processo. O detalhamento das etapas contido nesse diário apontou também o que eu deveria ter dado mais ênfase, como, por exemplo, no registro de aula na fase da ecoformação. Nessa etapa, percebi que poderia ter explorado mais o ambiente do campo em que os alunos e toda a comunidade escolar estão inseridos. Pude ter essa percepção de fragilidade da proposta, mediante a leitura realizada dos textos contidos no diário reflexivo. Já na etapa da autoformação, os registros apontaram que os objetivos propostos foram alcançados além das minhas expectativas: os alunos entenderam o conceito de autorretrato, tomando como ponto inicial para a produção dos textos que fizeram em seguida. Nos momentos em que eu registrava todo o percurso da aplicação da proposta, logo em seguida ao término da aula, pude fazer a autoavaliação da minha prática pedagógica, das atividades, do comportamento dos alunos, das aprendizagens adquiridas e da troca de experiência no ambiente da sala de aula.

A autoavaliação realizada pelos alunos, na etapa da catarse, revelou a aprendizagem ocorrida durante todo o tempo de aplicação da proposta, tendo sido avaliados a participação de forma individual e coletiva, o envolvimento nas aulas, o desempenho na escrita dos textos, e a visão que os alunos tiveram das aulas ministradas por mim. Procurei elaborar as perguntas de forma clara, utilizando uma linguagem direta e simples para que fossem compreendidas pelos alunos e respondidas com a máxima fidelidade possível.

Um ponto alto desta pesquisa foi que pude vivenciar na prática o princípio hologramático do pensamento complexo (MORIN, 1997, p.109), apontando que as partes pertencem ao todo do mesmo modo que o todo está nas partes. No contexto da pesquisa, os alunos que participaram da mesma representam não só uma turma em uma escola, ou parte de um sistema de educação, mas sim todos os alunos que estão em condições semelhantes de aprendizagens. Também não se pode reduzir o que os alunos aprenderam apenas nas aulas de produção, o conhecimento desenvolvido faz parte de um *todo*, ou seja, de suas experiências na escola, em casa com seus familiares, nos grupos sociais, nos ambientes que os rodeiam etc.

A pesquisa também mostrou que o aprendizado de produção de textos numa perspectiva complexa e transdisciplinar constituiu-se num desenvolvimento gradativo e significativo em todas as etapas da proposta interventiva. As atividades de produção de textos nos gêneros memória e relato de experiência revelaram um processo experiencial e autopoietico (MATURANA E VARELA, 1995), em que os alunos foram se tornando sujeitos do autoconhecimento, apressando suas vivências, em suas multidimensionalidades, num processo de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2003), envolvendo um processo de formação do indivíduo em relação a si mesmo, ao próximo e ao ambiente. Foi, igualmente, um processo de crescente complexidade (MORIN, 2007; 2008), em que os alunos criaram e recriaram suas histórias a partir do contexto de suas experiências vividas, transdisciplinarmente resgatadas na abordagem dos sentimentos, da imaginação, da intuição e a corporeidade.

Acerca dos movimentos de auto-hetero-ecoformação, ressalto que estão presentes intrinsecamente em todas as etapas da proposta interventiva, ou seja, é possível identificar esses três movimentos em uma única produção de texto, em algumas produções, mais evidentes que outras, mas nunca como um processo fragmentado e isolado de formação.

No que diz respeito à aprendizagem das habilidades escritas, os alunos tiveram uma transformação substancial em vários aspectos. Além de textos mais desenvolvidos, as atividades impactaram o desenvolvimento de outras habilidades, tais como pontuação, acentuação, sequenciação de ideias e o uso correto dos parágrafos. A escrita dos alunos apresentou mais desenvoltura também nas questões de coerência e coesão, pois os textos demonstram ordem de início, meio e fim. Terminadas as atividades da pesquisa, ficou evidente a mudança da relação dos alunos com os seus textos.

Durante as aulas de produção de textos, os alunos se sentiram motivados, tendo a oportunidade experimentar muitos momentos de prazer na elaboração da escrita, até o ponto de desejarem escrever textos fora do ambiente escolar. Muitos alunos produziram textos espontâneos nos finais de semana, em casa, no gênero relato de experiência, descrevendo como os tinham vivenciado. Esses textos foram lidos na sala de aula, despertando uma atenção e um interesse notável dos demais colegas de sala. Assim, a leitura desses textos oportunizou momentos prazerosos,

apreciados por todos. Como Gadamer (1997, p. 571) afirma “[...] a leitura comprehensiva não é repetição de algo passado, mas participação num sentido presente [...]. Isso foi o que pode ser percebido nas aulas. Desse modo, a linguagem se fez presente numa escrita e leitura comprehensiva, reflexiva e consciente, tendo o aluno sido valorizado como protagonista ativo de sua aprendizagem.

Em relação à minha prática docente, o processo ensino-aprendizagem baseado na complexidade e transdisciplinaridade propiciou uma profunda reflexão e transformação da minha atividade docente, que levou-me a concluir sobre a necessidade de fazer presente a vida dentro da sala de aula, de dar lugar às experiências desse contexto nos espaços escolares, pois, desse modo, a aprendizagem se torna mais prazerosa, livre das barreiras disciplinares impostas no ensino. As aulas de produção de textos nessa perspectiva proporcionaram-me um novo olhar, uma atitude mais democrática e igualitária que favoreceu uma abordagem em que alunos puderam ter suas vozes apresentadas em seus textos, dando sentido às suas histórias escritas, sentindo deleite nos momentos de leitura e desenvolvendo um genuíno gosto pela produção de textos.

Os resultados desta pesquisa, bem como todo o processo experienciado, foram surpreendentes quando se percebe o avanço significativo e de grande proporção no desenvolvimento das atividades de produção textual, atividades estas que muitas vezes são desgastantes para o aluno e para o professor.

Ter vivenciado essa experiência desperta em mim uma vontade de cada vez mais buscar uma aprendizagem integrada na realidade vivida pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, interessada no resgate da dimensão existencial dos sujeitos, pois como Moraes (2012, p. 31) sabiamente orienta “[...] É preciso abrir nossas gaiolas pedagógicas não apenas para a melhoria das práticas docentes, mas sobretudo para a transformação dos pensamentos, hábitos, valores, atitudes e estilo de vida e principalmente, para a elevação da consciência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. **Produzindo gêneros textuais: o memorial.** Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007).

BOF, Alvana Maria. **A aprendizagem dos alunos e os desafios do PNE. PNE em movimento,** Brasília: INEP, 2016

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos.** 3^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CELANI, Maria Antonieta Alba, **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Matilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** (org). 2^a ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

COSTA, Josimey. **Criar, comunicar e expandir.** In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edigar de Assis; ALMEIDA, Maria de Conceição. (org). 4^a.ed. Porto Alegre, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Axiomática transdisciplinar pra um novo paradigma holístico.** In: D'AMBROSIO, Ubiratan; WEIL, Pierre; ; CREMA, Roberto. Rumo à nova Transdisciplinaridade. (Org). 3^a.ed. São Paulo: Summus editorial, 1993.

DOURADOS, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de estado para a Educação brasileira,** INEP, Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Saberes necessário à prática educativa, . 43 ed., Paz e Terra, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: A abordagem hermenêutica-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: MELO, Lucrécia Stringheta e ROJAS, Jucimara (orgs). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** Life editora. Campo Grande, 2012.

_____. Maximina Maria. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo , buscando.** (in) SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. **Linguagem, educação e Virtualidade: experiências e reflexões.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Rio de Janeiro:Vozes, 1997.

GALVANI, Pascal. **Educação e Transdisciplinaridade II,** São Paulo: Triom/UNESCO, 2002, p.95 – 121.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas – SP: Autores Associados, 5^a ed, 2009.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: parte I**. 15^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KOCH, Ingodore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATURANA, Humberto. **Transdisciplinaridade e Cognição**. 1º encontro Catalisador do CETRANS- Escola do Futuro. São Paulo: USP, 1999.
- MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Juan Miguel B. **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: Teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MORAES, Maria Cândida, SUANNO, João Henrique. **O Pensar Complexo na Educação. Sustentabilidade, transdisciplinaridade e Criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2914.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4^a.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12^a.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **O método 1: A natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1997.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **A Transdisciplinaridade é possível em Linguística aplicada?** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Matilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. (org). 2^a.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.
- MURANI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.
- NEVES, Rogério Costa. **Discussões de assuntos complexos na visão de professores e alunos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p.85.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento- transdisciplinaridade. In: MATURANA, Humberto. **Transdisciplinaridade e Cognição**. 1º encontro Catalisador do CETRANS- Escola do Futuro. São Paulo: USP, 1999.

PEREIRA Maria Zuleide da Costa. **Curriculum e Autopoiesis**. In: GONSALVEZ, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (org). *Curriculum e Contemporaneidade: Questões Emergentes: A produção do Conhecimento* Campinas, SP: Alínea, 2004, p.51-56.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2003.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa Social**. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira da Educação v.13 n.37, 2008. <http://doi.org/10.1590/S1413-2478200800100007>

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Mariana. C.B. **Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**, São Paulo: Autores Associados, 8^aed., 2003.

SEDF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**, Brasília, 2014.

SEDF. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2º Ciclo**. Brasília, 2014.

SEVERINO, Antônio. **Educação e transdisciplinaridade: Crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SIGNORINI, Inês (org). **Gêneros Catalizadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e Transdisciplinaridade: Uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2003.

SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de. **A transdisciplinaridade na formação inicial de professores**. *Revista Dynamis*: v.19 n.12. p--20-34, Blumenau, 2013. <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2013v19n2p20-34>

SUANNO, João Henrique. **Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar humanística.** In: MORAES, Cândida (org) Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

van MANEN, M. **Researching lived experiences:** human Science for an action sensitive pedagogy. The Althouse Press, 1990.

WEIL, Pierre. **Axiomática transdisciplinar pra um novo paradigma holístico.** In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. Rumo à nova Transdisciplinaridade. (Org). 3^a.ed. São Paulo: Summus editorial, 1993.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizado e o pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED editora, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa

PROPOSTA INTERVENTIVA- PRODUÇÃO DE TEXTO NOS GÊNEROS MEMÓRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (SEDF, 2014), os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal poderão planejar suas aulas por meio de unidades didáticas. A unidade didática, segundo ZABALA (2002) é o planejamento da ação pedagógica, formada por uma estrutura sequencial de atividades, ou seja, um conjunto de atividades ordenadas e articuladas e intencionais para atingir determinados objetivos. Em seguida, as Diretrizes Pedagógicas (SEDF, 2014) orientam que “a integração curricular expressa no planejamento da unidade didática pode ocorrer por meio de temas, problemas ou questões que emergem, tanto do contexto social no qual os estudantes e profissionais estão inseridos, quantos dos conteúdos propostos (...)" (p. 43). Nesse sentido, as aulas planejadas para as atividades de produção de textos estarão interligadas com conhecimento prévio dos alunos e conhecimento de outras áreas, pressupostos estes da transdisciplinaridade e complexidade.

Para o desenvolvimento das aulas de produção de textos escolhi como suporte didático-metodológico a Pedagogia Histórico-crítica, apresentada por Gasparin (2009) el Saviani (2003), por ser adotada na secretaria de educação em que atuo e por contemplar de forma clara os pressupostos da complexidade e da transdisciplinaridade

A pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. SEDF (2014, p. 32)

No contexto acima apresentado, o planejamento das aulas de produção de textos por meio das unidades didáticas da Pedagogia Histórico – Crítica contemplou a natureza do viés teórico metodológico dessa pesquisa. Os conteúdos das

unidades didáticas de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2003), foram inseridos desde a prática social como ponto de partida, em que, a prática social é entendida como um “[...] conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante [...]” SEDF (2014). Desse modo, “os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história”. (GASPARIN, 2002, p. 3). O professor deverá considerar também que o ponto de partida de sua ação pedagógica não está mais centralizado nos limites da escola, e sim na realidade ampla de todos os envolvidos nesse processo.

Essa unidade didática na abordagem da pedagogia histórico-crítica, segue a estrutura em cinco etapas, conforme GASPARIN (2002): a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse ou síntese e a prática social final.

A Prática Social Inicial confere a apresentação do conteúdo. O aluno tem uma visão geral do que será desenvolvido na sala de aula, qual o tema ou a problematização proposta. Importante que nessa etapa o aluno consiga estabelecer significados como que será proposto e sua realidade social, sua vivência cotidiana e experiências.

Na problematização, identifica-se os principais problemas postos acerca do tema que será abordado e o conteúdo explorado, o professor deverá instigar desafios para que seus alunos possam refletir e direcionar o pensamento para a busca de soluções.

O processo de ensino-aprendizagem segue com a instrumentalização dos conteúdos. “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem, e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. (GASPARIN, 2002, p. 51). O professor será o mediador, nessa etapa, em aglutinar o que o aluno já conhece (seu conhecimento prévio) com o novo aprendido.

Posteriormente, parte-se para a fase da catarse que, segundo Gasparin, é a síntese assimilada, o “novo olhar” frente a aprendizagem proposta, em que o aluno prioriza o pensamento científico sobrepondo-o ao pensamento do senso comum. Nesse momento importante da ação pedagógica, o professor poderá utilizar a avaliação como recurso de verificação de aprendizagem e se seus objetivos

estabelecidos foram alcançados. A última etapa nessa abordagem didática metodológica, consiste na prática social final, são as ações do processo de aprendizagem, o novo agir do educando frente aos conteúdos assimilados, os compromissos sociais que serão efetivamente firmados pelos alunos. Ousaria aqui dizer que seria um produto prático da aprendizagem.

É nesta situação que as aulas e as atividades sugeridas estão voltadas a uma atitude de natureza complexa e transdisciplinar para a produção de textos em que seguem a uma concepção tripolar da auto-hetero-ecoformação, da autoformação em que busca o conhecimento do EU, da sua autonomia, e a apropriação da sua própria formação, da identidade individual a heteroformação que aborda o EU em relação ao próximo, a solidariedade, o amor, o respeito, e por fim, a ecoformação que proporciona uma reflexão do EU em relação ao seu ambiente social de vivência de suas experiências e de sua atitude à natureza (PINEAU, 2003).

Segue a descrição das atividades elaboradas por meio da unidade didática a serem desenvolvidas, em que contempla a aquisição de habilidades de escrita na produção textual dos gêneros memória e relato de experiência.

UNIDADE DIDÁTICA: PRODUÇÃO DE TEXTO NO GÊNERO MEMÓRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA



1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Série: 5º ano



Tempo estimado: 2 horas¹³

Atividade 1 (Dinâmica do bolo)



fonte:<https://pixabay.com/pt/vectors/bolo-chocolate-geada-sobre-mesa-309034/>

As Atividades dessa proposta intervintiva foram elaboradas pela professora-pesquisadora.

- Participantes: alunos do 5^a ano e professora
- Objetivo: Fazer com os alunos percebam que um simples bolo de chocolate poderá emergir inúmeras ideias que estão interligadas em diferentes áreas do conhecimento;
- Material utilizado: bolo de chocolate já preparado, papel colorido, cadernos, marcadores permanentes, guardanapos, figura de um bolo de chocolate;
- Conteúdo: transdisciplinar

1^a etapa:



Tempo estimado: 20 min

Os alunos participantes sentaram em forma de círculo e em seguida a professora perguntará aos alunos:

“Quem já comeu um bolo de chocolate?”

¹³No Ensino Fundamental séries iniciais da SEEDF, o professor conta com 5 horas de aula em regência de classe com sua turma única, conforme portaria vigente.

“Quem gosta do sabor do bolo de chocolate?”

“Vocês já prepararam um bolo de chocolate ou qualquer outro bolo?”

A professora ouvirá os relatos dos alunos acerca das perguntas e posteriormente serão expostos os ingredientes que foram usados para a confecção do bolo. Os alunos serão instigados a falarem sobre cada ingredientes, a produção dos produtos expostos, preços, onde encontra os ingredientes, marcas, textura, cheiro, sabor, entre outros aspectos. Todas as ideias apresentadas serão registradas pela professora no espaço reservado do quadro com o título: “Nossas ideias”

2^a etapa:



Tempo estimado: 20 min

Após o momento dos relatos dos alunos, a professora levará para a sala de aula um bolo de chocolate, em que os alunos farão a degustação. Enquanto os alunos comem o bolo de chocolate, a professora fará intervenções e as seguintes perguntas:

“O bolo de chocolate faz vocês lembrarem de algum momento especial, ou de alguém em especial?”

“Esse tipo de bolo faz parte da história da sua família, ou há algum outro bolo ou alimento que faz parte de sua história?”

Os alunos poderão responder as perguntas sugeridas acima no momento da degustação. As respostas serão registradas no diário reflexivo da professora e posteriormente lida para os alunos.

3^a etapa:



Tempo estimado: 20 min

Após a degustação do bolo de chocolate, cada aluno receberá uma ficha, onde escreverão uma palavra que faça referência com o bolo degustado na etapa anterior: uma palavra que representa alguma lembrança, sentimentos, momentos.

Nesse momento, a professora irá colocar uma figura em tamanho grande de um bolo de chocolate no centro do quadro e seguidamente, a professora fixará as fichas dos alunos em volta do bolo, realizando intervenções e explicando aos alunos que ao comerem o bolo de chocolate inúmeros pensamentos vem em nossa mente: experiências, lembranças, sentimentos. A professora ressaltará que acontece o mesmo com aprendizagem, dos conteúdos, e enfatizará que ao realizarem uma atividade de produção de texto, poderão estar presentes esses mesmos pensamentos.

4^a etapa:



Tempo estimado: 2h

A professora -pesquisadora pedirá aos alunos para representar a aula por meio do desenho de um bolo de chocolate, e as fichas contendo os registros das ideias, e em seguida será solicitada uma pequena produção de texto no gênero de relato de experiência, onde os alunos registraram as sensações em participarem da degustação, e o que aprenderam. O registro será realizado no caderno de atividades.

Após a elaboração dos relatos, os alunos poderão realizar a leitura oral para toda a turma.

Atividade 2

Essa atividade complementará a prática social inicial da atividade 1 e será desenvolvida em uma única etapa.

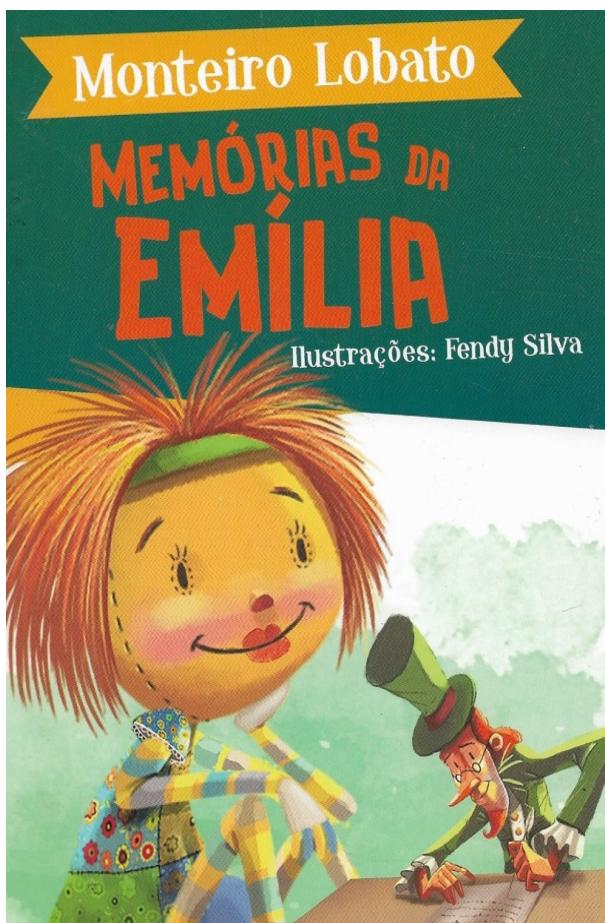
O conteúdo, gênero memória, será apresentado inicialmente através da leitura inicial do livro: Memórias de Emília de Monteiro Lobato realizada pela professora, onde a própria personagem, a boneca Emília, explica e conceitua o que é um memorial. No texto inicial do primeiro capítulo, a personagem também levanta questões de verdade e mentiras no texto de memórias, temas que poderão ser levantados durante a exploração oral do texto. Após a leitura, a professora faz a pergunta para os alunos:

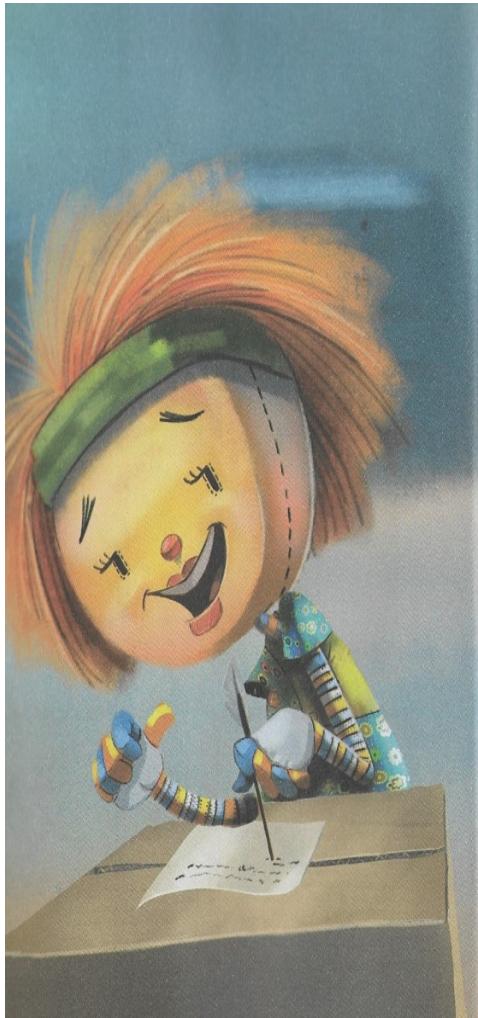
“Para que serve um texto de memórias?”

“Qual sua finalidade?”

Após o levantamento das ideias prévias dos alunos, a professora irá registrar na lousa os apontamentos da turma. Em seguida, explicará oralmente a importância dessa prática de escrita para a história e para a sociedade. Nessa prática inicial, a professora pedirá a alguns alunos de forma voluntária expor algum acontecimento que esteja na memória: Algum evento no contexto familiar, ou na escola. Dando prosseguimento com a atividade, os alunos serão orientados a pegarem o livro de história e identificar fatos importantes dos acontecimentos que ficaram na memória. Poderão também identificar memórias nos livros de geografia, em revistas do acervo da sala de aula, nos livros de literários, onde farão a exposição das descobertas. Para finalizar, serão convidados a merendeira, o secretário, a diretora da escola para contarem um fato da infância à turma.

Texto: Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo.





EMÍLIA RESOLVE ESCRIVER SUAS MEMÓRIAS. AS DIFICULDADES DO COMEÇO

Tanto Emilia falava em "minhas memórias" que uma vez Dona Benta perguntou:

- Mas, afinal de contas, bobinha, que é que você entende por memórias?

- Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte.

- Nesse caso - caçoou Dona Benta -, uma pessoa só pode escrever memórias depois que morre...

- Espere - disse Emilia. - O escrevedor de memórias vai escrevendo, até sentir que o dia da morte vem vindo. Então para; deixa o finalzinho sem acabar. Morre sossegado.

- E as suas Memórias vão ser assim?

- Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: "E então morri...", com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique mesmo pensando que morri. Será a única mentira das minhas Memórias. Tudo mais verdade pura, da dura - ali na batata, como diz Pedrinho.

Dona Benta sorriu.

- Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emilia.

- Bem sei - disse a boneca. - Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura.

Dona Benta espantou-se de que uma simples bonequinha de pano andasse com ideias tão filosóficas.

- Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era a verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: "Que é a verdade?" - ele, que era Cristo, achou melhor calar-se. Não deu resposta.

- Pois eu sei! - gritou Emilia. - Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.

Dona Benta calou-se, a refletir naquela definição, e Emilia, no maior assanhamento, correu em busca do Visconde de Sabugosa. Como não gostasse de escrever com a sua mãozinha, queria escrever com a mão do Visconde.

- Visconde - disse ela -, venha ser meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as minhas Memórias.

O sabuguinho científico sorriu.

- Memórias! Pois então uma criatura que viveu tão pouco já tem coisas para contar num livro de memórias? Isso é para gente velha, já perto do fim da vida.

- Faça o que eu mando e não discuta. Veja papel, pena e tinta.

O Visconde trouxe papel, pena e tinta. Sentou-se. Emilia preparou-se para ditar. Tossiu. Cuspiu e engasgou. Não sabia como começar - e para ganhar tempo veio com exigências.

- Esse papel não serve, senhor Visconde. Quero papel cor do céu com todas as suas estrelinhas. Também a tinta não serve. Quero tinta cor do mar com todos os seus peixinhos. E quero pena de pato, com todos os seus patinhos.

O Visconde ergueu os olhos para o teto, resignado. Depois falou; fez-lhe ver que tais exigências eram absurdas; que ali no sítio de Dona Benta não havia patos, nem o tal papel, nem a tal tinta.

- Então não escrevo! - disse Emilia.

- Sua alma, sua palma - murmurou o Visconde. - Se não escrever, melhor para mim. É boa...

Emilia, afinal, concordou em escrever as Memórias naquele papel da casa, com pena comum e tinta de Dona Benta. Mas jurou que havia de imprimi-las em papel cor do céu, tinta cor do mar e pena de pato.

- Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

- Vamos, Visconde. Bote ai seis pontos de interrogação - insistiu a boneca. - Não vê que estou indecisa, interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as "Memórias da Marquesa de Rabicó" principiaram de um modo absolutamente imprevisto:

Capítulo Primeiro

???????

Emilia contou os pontos e achou sete.

- Corte um - ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

- Bem - disse Emilia. - Agora ponha um... um... um...

O Visconde escreveu três uns, assim: 1,1,1.

Emilia danou.

- Pedacinho de asno! Não mandei escrever nada. Eu ainda estava pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis de interrogação.

O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim disse:

- Sabe que mais, Emilia? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai.

- É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua ideia qual é?

- Minha ideia - disse o Visconde - é que comece como quase todos os livros de Memórias começam - contando quem está escrevendo, quando esse quem nasceu, em que cidade etc. As aventuras de Robinson Crusoé, por exemplo, começam assim: "Nasci no ano de 1632, na cidade de Iorque, filho de gente arranjada etc."

- Ótimo! - exclamou Emilia. - Serve. Escreva: Nasci no ano de... (três estrelinhas), na cidade de... (três estrelinhas), filha de gente de-sarranjada...

- Por que tanta estrelinha? Será que quer ocultar a idade?

O Visconde disparou na gargalhada.

- Imprimir com pena de pato! É boa!... Imprime-se com tipos, não com penas.

- Pois seja - tornou Emilia. - Imprimirei com tipos de pato.

O Visconde ergueu novamente os olhos para o forro, suspirando. Estavam os dois fechados no quarto dos badulaques. Servia de mesa um caixãozinho, e de cadeira um tijolo. Emilia passeava de um lado para outro, de mãos às costas.

Iditar.

- Vamos! - disse ela depois de ver tudo pronto. - Escreva bem no alto do papel: "Memórias da Marquesa de Rabicó". Em letras bem graúdas.

O Visconde escreveu:

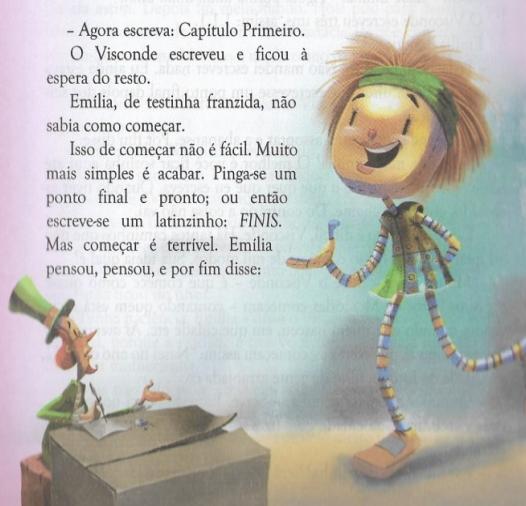
Memórias da Marquesa de Rabicó

- Agora escreva: Capítulo Primeiro.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emilia, de testinha franzida, não sabia como começar.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. Emilia pensou, pensou, e por fim disse:



- Não. Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muuito mexeriqueira. Continue escrevendo: E nasci de uma saia velha de Tia Nastácia. E nasci vazia. Só depois de nascida é que ela me encheu de pétalas de uma cheirosa flor cor de ouro que dá nos campos e serve para estufar travesseiros.

- Diga logo macela, que todos entendem.

- Bem. Nasci, fui encheda de macela que todos entendem e fiquei no mundo feito uma boba, de olhos parados, como qualquer boneca. E feia. Dizem que fui feia que nem uma bruxa. Meus olhos Tia Nastácia os fez de linha preta. Meus pés eram abertos para fora, como pés de caixearinho de venda. Sabe, Visconde, por que eles têm os pés abertos para fora?

- Há de ser da raça - respondeu o Visconde.

- Raça, nada. É o hábito de ficarem desde muito crianças grudados ao balcão vendendo coisas. Têm de abrir os pés para melhor se encostarem no balcão, e acabam ficando com os pés abertos para fora. Eu era assim. Depois fui melhorando. Hoje piso para dentro. Também fui melhorando no resto. Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também. Mas nasci muda como os peixes. Um dia aprendi a falar.

- Sei como foi a história - disse o Visconde. - Você engoliu uma falinha de papagaio.

- Está errado! Narizinho teve dô do papagaio e não deixou que o matassem para tirar a falinha. Fiquei falante com uma pitifula que o célebre Doutor Caramujo me deu!. Narizinho conta que a pitifula era muito forte de modo que fiquei falante demais. Assim que abri a boca, veio uma torrente de palavras que não tinha fim. Todos tiveram de tapar os ouvidos. E tanto falei que esgotei o reservatório. A fala então ficou no nível.

- Tenha paciência, Emilia - disse o Visconde. - Ficou muito acima do nível, porque a verdade é que você ainda hoje fala mais do que qualquer mulherzinha.

- Mas não falo pelos cotovelos, como elas. Só pela boca. E falo bem. Sei dizer coisas engraçadas e até filosóficas. Inda há pouco Dona Benta declarou que eu tenho coisas de verdadeiro filósofo. Sabe o que é filósofo, Visconde?

O Visconde sabia, mas fingiu não saber. A boneca explicou:

– É um bicho sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, pensando, pensando. Cada vez que digo uma coisa filosófica, o olho de Dona Benta fica parado e ela pensa, pensa...

– Ficam pensando o quê, Emília?

– Pensando que entenderam.

O Visconde enrugou a testinha e quedou-se uns instantes de olho parado, pensando, pensando. Aquela explicação era positivamente filosófica.

– E como sou filósofa – continuou Emilia – quero que minhas Memórias comecem com a minha filosofia da vida.

– Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estreparam.

– Pois eu não me estreparei. A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto. Emilia riu-se.

– Está vendo como é filosófica a minha ideia? O senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu... A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Piscá e mama; piscá e anda; piscá e brinca; piscá e estuda; piscá e ama; piscá e cria filhos; piscá e gême os reumatismos; por fim piscá pela última vez e morre.

– E depois que morre? – perguntou o Visconde.

– Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve de concordar que era.

Essa etapa da unidade didática tem como objetivos:

1. Apresentar aos alunos o gênero memória por meio da leitura do livro “Memórias de Emilia”, Monteiro Lobato e suas principais características;
2. Levar os alunos a compreensão da importância das memórias na história e nas práticas sociais;
3. Identificar as memórias em outras áreas de conhecimento como história, geografia, ciências, atualidades, entre outras.

Para o desenvolvimento dessa etapa serão necessários:

Materiais: texto impresso do trecho do capítulo 1 de Memórias de Emilia, revistas, livros literários e jornais;

Conteúdo: gênero memórias

Participantes: alunos, professora, secretária, diretora ou a coordenadora.

2. PROBLEMATIZAÇÃO



Tempo estimado: 1h

Segundo GASPARIN (2002, p.10) A problematização apresentada na prática pedagógica visa “[...] os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve ainda o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras.” Desse modo, essa etapa apresentará os seguintes objetivos:

1. Inquietar os alunos a respeito do que seja um texto de memórias;
2. Despertar o interesse em atividades orais e escritas em que estimulem os alunos a contarem suas memórias;

Nesse momento a professora-pesquisadora levantará os questionamento (poderá ser de forma oral, por meio de fichas ou escrito no caderno)

“Na sua opinião as pessoas gostam de contar suas experiências do passado”?

“Em suas memórias teve algum aprendizado”?

“Você conhece alguém que teve sua vida transformada a partir de uma experiência vivida”?

“Você gostaria de escrever um texto em que revele algo importante que esteja em sua memória”?

“Você acha que as experiências vividas e contadas por meio das memórias podem ter influência no presente e no futuro”?

Essa atividade será realizada no ambiente fora da sala de aula, no pátio externo da escola com a intenção de provocarem nos alunos as memórias que eles têm daquele espaço de lazer. Logo após esse momento de reflexão, retornarão à sala de aula e colarão as perguntas, escritas em fichas, realizadas na problematização num mural de reflexão.

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

Essa etapa conduz os alunos a se apropriarem do conteúdo exposto por meio da prática pedagógica do professor, no caso, a produção de texto de memória. Parte-se do conhecimento prévio do aluno já revelado na fase da prática social inicial, expandida até a problematização, para a construção do novo aprendido. Como já mencionado anteriormente, essas atividades terão como suporte os pressupostos da auto-hetero-ecoformação.

Atividade 1

Conhecendo o EU (pressuposto da autoformação)



fonte:<http://www.ppd.net.br/espelho-na-educacao-infantil-e-alfabetizacao/>

1^aetapa:



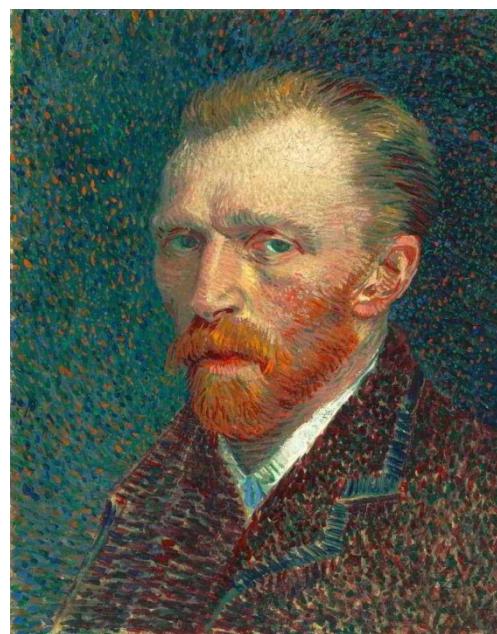
Tempo estimado: 6 horas

Em preparação a essa etapa, a professora irá apresentar vários autorretratos dos pintores famosos brasileiros e internacionais como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Van Gogh e Frida Kahlo e Monteiro Lobato.



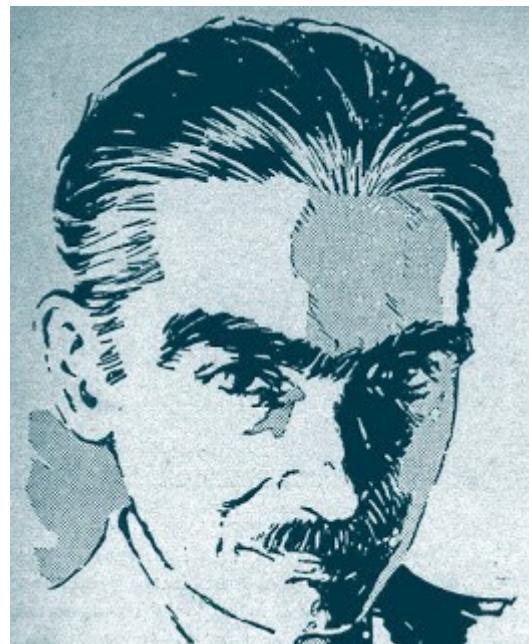
autorretrato de Tarsila do Amaral

fonte: <http://história comgosto.blogspot.com>



autorretrato de Vincent Van Gogh

fonte:<https://santhatela.com.br/vincent-van-gogh/van-gogh-auto-retrato-1887/>



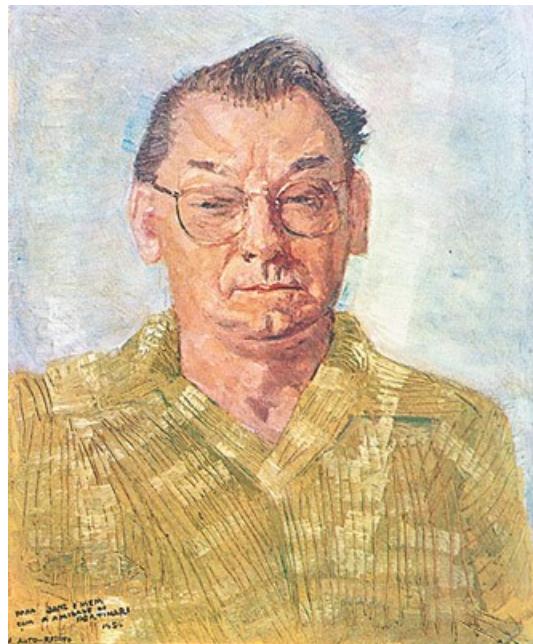
autorretrato de Monteiro Lobato

fonte:<http://www.poeteiro.com/2018/10>



autorretrato de Frida Kahlo

fonte: <https://arteeartistas.com.br/frida-kahlo-autorretrato/>



autorretrato de Cândido Portinari

fonte:<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2009/auto-retrato>



Sugestão: O professor poderá apresentar o autorretrato de cada artista acrescentando sua imagem original.

Após a apresentação, a professora explicará o que são autorretratos e a atividade proposta. Essa atividade, realizada em dupla, consiste na confecção de um segundo mural, onde os alunos, deitarão sobre o chão da sala e em cima do papel pardo e contornarão o formato de seu corpo em tamanho real. A professora-pesquisadora pedirá que façam o máximo de detalhe possível de seu corpo contornado no papel gráfico: cor dos cabelos, olhos, formato do nariz, manchas e pintas pelo corpo, cicatrizes, entre outros. Após a confecção do boneco que autorepresenta cada aluno, estes fixarão o boneco na parede e em seguida escreverão seus nomes em seus respectivos bonecos.



imagem da aula de confecção do mural

fonte: acervo da pesquisa

2^a etapa

A professora pedirá aos alunos que respondam a pergunta complexa: “QUEM SOU EU”, em forma de lista (suas qualidades, seus defeitos) e fixaram a lista ao lado dos respectivos bonecos.

3^a etapa

Os alunos farão uma produção de texto intitulada “minhas memórias”, onde escreverão sua história seguindo as orientações: Local e data de nascimento, nome dos familiares, onde já estudou, seus amigos e as lembranças dos lugares de infância. (A professora orientará os alunos a colocarem seus sentimentos na produção do texto: saudade, alegrias, tristezas) e a iniciarem o texto “Meu nome é (fulano) sou filho de (...). Os alunos receberão orientação quanto aos aspectos linguísticos formais da língua escrita: ortografia, pontuação, coesão e coerência, em que, realizarão a reescrita do texto produzido. A professora recolherá o texto que será entregue ao final dessa proposta didática interventiva.

Essas atividades terão os seguintes objetivos:

1. Identificar as características de um autorretrato;

2. Reconhecer- se a si mesmo, suas características físicas e emocionais; suas qualidades e defeitos por meio da autopercepção;

3. Produzir um texto no gênero memória onde esteja evidente as memórias dos alunos;

Materiais: Datashow, notebook, papel gráfico, marcadores permanentes, fichas, fita crepe, folha A4.

Atividade 2



Tempo estimado: 6 horas

EU e os meus próximos (heteroformação)



fonte:<https://leiturinha.com.br/blog/importancia-das-cantigas-de-roda-a-crianca>

Essa atividade contemplará os eixos transversais dos PCNs e os eixos integradores do currículo da Educação Básica do Distrito Federal nas temáticas: Ética, diversidade e direitos humanos, bem como temas transdisciplinares como a solidariedade e o amor ao próximo.

1^a etapa

A professora realizará o feedback das aulas anteriores sobre o tema Quem sou eu? em que após a reescrita do texto memória e a devolução do mesmo para

os alunos, serão convidados a realizarem a leitura para seus pares. Em seguida a professora apresentará o poema diversidade para ser lido em voz alta. Posteriormente, a leitura do poema, a professora escreverá a palavra DIFERENÇAS no centro da lousa e incentivará os alunos a falarem palavras que foram citadas na leitura do livro ou outras que tenha ligação com a palavra do quadro. As palavras faladas, serão ligadas com a palavra diferença e em outras, formando assim uma rede de ideias, dando um a ideia de “teia”, onde as palavras estarão interligadas. A professora pedirá aos alunos que desenhem a “teia” em seus cadernos.



Leitura do Poema Diversidade



Diversidade
Tatiana Belinky

UM É FEIOSO,
OUTRO É BONITO
UM É CERTINHO
OUTRO, ESQUISITO
UM É MAGRELO
OUTRO É E GORDINHO
UM É CASTANHO
OUTRO É RUIVINHO

UM É TRANQÜILO
OUTRO É NERVOSO
UM É BIRRENTO
OUTRO DENGOSO
UM É LIGEIRO
OUTRO É MAIS LENTO
UM É BRANQUELO
OUTRO SARDENTO

UM É PREGUIÇOS
OUTRO ANIMADO
UM É FALANTE
OUTRO É CALADO
UM É MOLENGA
OUTRO FORÇUDO

UM É GAIATO
OUTRO É SISUDO
UM É MOROSO
OUTRO ESPERTO
UM É FECHADO
OUTRO É ABERTO
UM CARRANCUDO
OUTRO, TRISTONHO
UM DIVERTIDO
OUTRO, ENFADONHO
UM É ENFEZADO
OUTRO É PACATO
UM É BRIGUENTO
OUTRO É CORDATO
DE PELE CLARA
DE PELE ESCURA
UM, FALA BRANDA
O OUTRO, DURA

OLHO REDONDO
OLHO PUXADO
NARIZ PONTUDO
OU ARREBITADO

CABELO CRESPO
CABELO LISO
DENTE DE LEITE
DENTE DE SISO
UM É MENINO
OUTRO É MENINA
(PODE SER GRANDE
OU PEQUENINA)
UM É BEM JOVEM
OUTRO, DE IDADE
NADA É DEFEITO
NEM QUALIDADE
TUDO É HUMANO,
BEM DIFERENTE
ASSIM, AS SADO
TODOS SÃO GENTE
CADA UM NA SUA
E NÃO FAZ MAL
DI-VER-SI-DA-DE
É QUE É LEGAL
VAMOS, VENHAMOS
ISTO É UM FATO:
TUDO IGUALZINHO
AI, COMO É CHATO

2^a etapa

Após a visualização da “teia” da palavra DIFERENÇAS, a professora fará alguns questionamentos orais para os alunos:

“Vocês já tiveram contato com culturas diferentes ou já ouviram falar?”

“Em rodas de conversa com a família, os assuntos envolvem culturas diferentes?”

“Você convive bem com sua família e com seus amigos?”

“Considera uma pessoa paciente, tolerante e aceita ideias diferentes das suas?”

“Poderia relatar uma experiência em que você viveu ou presenciou de um evento diferente da sua rotina: culto religioso, um almoço diferente, um filme que assistiu, uma história contada por alguém, uma festa;



Os alunos poderão responder as questões oralmente e socializar as ideias com os colegas e a professora, poderá ser usado também como recurso uma caixa amplificadora de som e um microfone.

3^a etapa:

Essa atividade encerrará com a produção de um relato de experiência, onde os alunos farão o registro do que compartilharam oralmente. O relato poderá ser também em forma de um texto de memória. A professora orientará os alunos que poderão escrever uma experiência real vivenciada ou um fato contado por alguém da família. O texto produzido será apreciado pela professora e terá a revisão realizada em sala de aula. E por último, a professora irá recolher o texto para ser entregue ao final dessa proposta e o pedirá que os alunos unam as mãos dos bonecos fixados na parede em sinal de união e integração.

Objetivos da atividade:

1. Compreender e valorizar as diferenças existentes na sociedade;

2. Perceber as ideias integradoras que formam o pensamento complexo a partir de uma palavra;

3. Produzir um texto de relato de experiência.

Materiais: Poema Diversidade - Tatiane Belinky

<https://professorasimoneteodoro.wordpress.com/2016/04/05/materiais-utilizados-no-htpc-do-dia-220316>, caixa de som, microfone, caderno de uso pessoal.

Atividade 3

EU e o ambiente que me rodeia (ecoformação)



fonte: <https://www.opopularpr.com.br/preservar-o-meio-ambiente-tambem-e-coisa-de-crianca/>



Tempo estimado: 6h

1^a etapa

Os alunos irão nessa etapa final da proposta de atividade, ouvir e aprender a cantar a música “Vida Boa” de Vitor e Léo. Realizarão a leitura da letra da música, em que a professora irá levantar questões complexas sobre a relação entre o indivíduo e o meio ambiente.

Letra da música: Vida boa

Moro num lugar
 Numa casinha inocente do sertão
 De fogo baixo aceso no fogão
 Fogão à lenha ai ai
 Tenho tudo aqui
 Umas vaquinha leiteira
 Um burro bão
 Uma baixada ribeira
 E um violão e umas galinha ai ai
 Tenho no quintal uns pés de fruta e de flor
 E no meu peito por amor
 Plantei alguém (plantei alguém)
 Que vida boa ô ô ô
 Que vida boa
 Sapo caiu na lagoa
 Sou eu no caminho do meu sertão
 Que vida boa ô ô ô
 Que vida boa
 Sapo caiu na lagoa
 Sou eu no caminho do meu sertão
 Vez e outra vou
 Na venda do vilarejo pra comprar
 Sal grosso, cravo e outras coisa que faltar
 Marvada pinga ai ai
 Pego o meu burrão
 Faço na estrada a poeira levantar
 Qualquer tristeza que for não vai passar
 Do mata-burro ai ai
 Galopando vou
 Depois da curva tem alguém
 Que chamo sempre de meu bem
 A me esperar (a me esperar)
 Que vida boa ô ô ô
 Que vida boa
 Sapo caiu na lagoa
 Sou eu no caminho do meu sertão
 Que vida boa ô ô ô
 Que vida boa
 Sapo caiu na lagoa
 Sou eu no caminho do meu sertão

(Vitor e Léo)

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/victor-leo/vida-boa.html>

As perguntas feitas serão respondidas oralmente:

“O que você considera uma “vida boa”?”

“Você, sua família ou seus antepassados se identificam com a vida descrita na música”?

“Em que ambiente a música faz referência?”

“Você gostaria de ter uma vida como a vida que a música revela?”

“Como você se imagina em lugar típico que trás a música”? O que você faria em lugar assim, quais as brincadeiras, como seria seu dia?”

Em seguida, a professora pedirá aos alunos para fazerem um desenho de um lugar em que gostariam de viver. Para finalizar essa etapa, os alunos fixaram seus desenhos ao lado de seus respectivos bonecos.

2^a etapa

Nessa etapa, os alunos farão um texto de memória imaginário, onde descreverão o lugar que eles desenharam na etapa anterior, e registrarão uma vida cotidiana nesse lugar, as atividades realizadas no dia a dia, as refeições consumidas, o trabalho da família, os animais, as plantas. A professora acompanhará o processo de escrita, direcionando as memórias imaginárias a partir do desenho, a revisão textual, e a leituras realizadas após a confecção do texto. Encerrando assim, as atividades propostas de produção de texto no gênero memória.

Objetivos da atividade:

1. Relacionar o cotidiano real vivido e o apresentado na música;
2. Produzir um texto de memória imaginário onde as experiências vividas sejam evidenciadas.

Material utilizado: aparelho de som, pendrive, caderno, folha A4, lápis de cor.

Todas as atividades realizadas: as produções de texto, o boneco, as fichas, a teia de palavras, farão parte das informações para esta pesquisa, bem como o diário de registro da professora-pesquisadora e o questionário dos professores na proposta 1. Esses dados coletados serão descritos e interpretados a partir da abordagem hermenêutica-fenomenológica.

4. CATARSE

A catarse ou a síntese “É o momento do encontro e da integração clara e consciente da teoria com a prática nova da totalidade”. GASPARIN (2002, p.131). O aluno se apropria do novo conhecimento adquirido, sendo este, relacionado com sua vida e suas experiências vividas. Será um momento de avaliação, em que o professor verificará se realmente o conteúdo foi aprendido. Segue as atividades propostas na fase da catarse:

Atividade 1



Tempo estimado 1h

Os alunos serão convidados a se manifestarem sobre tudo que aprenderam. A professora solicitará a formação de grupos de 4 integrantes para discutirem sobre o conteúdo aprendido, analisaram as dificuldades encontradas durante as produções textuais, manifestaram seus sentimentos ao recordarem fatos passados e relataram o que mudou em suas vidas diante das memórias apresentadas nos textos. Após as discussões realizadas no grupo, os alunos farão um relato de tudo que aprenderam nas aulas e em seguida apresentaram a professora e a turma.

O relato da experiência vivida na sala de aula durante as aulas serão elementos de avaliação da professora.

Objetivo da atividade:

1. Proporcionar um ambiente de integração de aprendizagem dos alunos;
2. Levar os alunos a pensarem no conteúdo aprendido e manifestarem suas ideias no grupo;
3. Produzir um texto de relato de experiência;
4. Avaliar a aprendizagem dos alunos por meio do relato de experiência oral e escrito.

Material utilizado: caderno e folha de papel com pauta.

5. PRODUÇÃO SOCIAL FINAL



Tempo estimado: 1h

Os alunos serão convidados a divulgarem a experiência vivida em sala de aula para alunos de outras turmas por meio de leitura de seus textos, poderão relatar outras memórias que não estejam registradas. E posteriormente levarão seus bonecos para serem expostos no ambiente externo da sala de aula. Durante um tempo os alunos poderão acrescentar outras memórias e colarem em seus respectivos bonecos.



Como produção final, o professor poderá confeccionar juntamente com seus alunos um livro de memórias da turma, ou uma coleção dos relatos de experiência das aulas.

BIBLIOGRAFIA DA PROPOSTA INTERVENTIVA

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas – SP: Autores Associados, 5^a ed, 2009.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação.** São Paulo: Triom, 2003.

SEDF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos,** Brasília, 2014.

SEDF. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2º Ciclo.** Brasília, 2014.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizado e o pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED editora, 2002.

APÊNDICE B – Autoavaliação

Durante esse mês, participamos de aulas em que pudemos expressar nossas ideias, escrever nossas memórias e relatar diversas experiências. Baseando nas atividades participativas, avalie seu desenvolvimento durante todo o processo das aulas que você participou:

MEU DESEMPENHO	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA
Participei de todas ou a maioria das atividades dadas pela professora			
Fiquei animado durante as aulas			
Consegui expressar minhas ideias			
Minha professora explicou as atividades de forma clara.			
Gostei de trabalhar em grupo			
Meu comportamento foi adequado nas aulas			
Meus colegas respeitaram minhas opiniões			
Consegui fazer as atividades no tempo devido.			
Busquei ajuda da minha professora ou colegas			
Tive dificuldades em relatar minhas experiências			
Li meus textos de memória para todos.			
Gostei de compartilhar os textos que escrevi.			
Penso em escrever outras memórias			

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “A produção textual de alunos do 5º ano do ensino fundamental numa abordagem complexa e transdisciplinar”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maurício Viana de Araújo, professor orientador da Universidade Federal de Uberlândia - MG e Iveliny Carvalho de Faria Althaus aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Uberlândia – MG. Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver atividades de produção de texto no gênero de relato de experiência e memória para contribuir de forma significativa no aprendizado dos alunos por meio de aulas de produção de texto e do material confeccionado em sala de aula. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador (a) Iveliny Carvalho de Faria após 02 dias a partir da data deste, na Escola Classe COPERBRAS, endereçada no núcleo Rural Tabatinga, chácara 172, Planaltina – DF. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) participará das aulas planejadas na confecção de produções de textos, leitura de textos diversos e conversas hermenêuticas, que após a transcrição, serão apagadas. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem vocês serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservada. Nem ele(a) nem vocês terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Os riscos consistem em uma eventual identificação dos participantes, mas que serão minimizados por meio de identificação fictícia dos mesmos. Os benefícios serão na contribuição significativa no ensino e aprendizagem das atividades de produção de texto nos gêneros relato de experiência e memória e promover um momento prazeroso de atividade de escrita. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos

resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indique esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maurício Vianna de Araújo no número de telefone 03432918323 na Secretaria do Mestrado Profissional em Letras- ILEEL- UFU, avenida João Naves de Ávila bairro Santa Mônica, Uberlândia – MG. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor

consinto na sua participação na
pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A produção textual de alunos do 5º ano do ensino fundamental numa abordagem complexa e transdisciplinar”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maurício Viana de Araújo, professor orientador da Universidade Federal de Uberlândia - MG e Iveliny Carvalho de Faria Althaus aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Uberlândia – MG. Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver atividades de produção de texto no gênero de relato de experiência e memória para contribuir de forma significativa no aprendizado dos alunos por meio de aulas de produção de texto e do material confeccionado em sala de aula. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador (a) Iveliny Carvalho de Faria após 02 dias a partir da data deste, na Escola Classe COPERBRAS, endereçada no núcleo Rural Tabatinga, chácara 172, Planaltina – DF. Na sua participação, você será convidado a realizar um relato de experiência oral sobre sua infância, momentos de brincadeiras, diversão, em família, escola que estudava e outros eventos de sua infância que achar pertinente. Seu relato será gravado, transscrito e em seguida apagado. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em uma eventual identificação dos participantes, mas que serão minimizados por meio de identificação fictícia dos mesmos. Os benefícios serão na contribuição significativa no ensino e aprendizagem das atividades de produção de texto nos gêneros relato de experiência e memória e promover um momento prazeroso de atividade de escrita. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maurício Vianna de Araújo no número de telefone 03432918323 na Secretaria do Mestrado Profissional em Letras- ILEEL- UFU, avenida João Naves de Ávila bairro Santa Mônica, Uberlândia – MG. Você poderá também entrar em

contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO C - PARECER CONSUSTANCIADO - CEP



Continuação do Parecer: 3.876.672

e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, juntamente com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III 2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1233682.pdf	25/08/2019 16:29:47		Aceito
Outros	correcoes_das_pendencias_versao2.docx	25/08/2019 16:27:49	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos_2018a.doc	25/08/2019 16:22:17	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_ufu.docx	14/08/2019 14:10:01	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_2018a.doc	14/08/2019 13:44:41	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos_2018a.doc	14/08/2019 13:43:07	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Scanner_20190711.png	12/07/2019 09:21:52	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Outros	questionario_avaliacao.docx	16/06/2019 10:57:58	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Outros	curriculo_lattes.docx	16/06/2019 10:31:51	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_equipe_executora.pdf	16/06/2019 10:22:50	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito
Folha de Rosto	Scan0001.pdf	15/10/2018 14:10:24	IVELINY CARVALHO DE FARIA ALTHAUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica GEP: 38.400-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3230-4131 E-mail: cep@prpp.ufu.br

