

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Marta Maria Silva de Faria Wanderley

**A EXPERIÊNCIA VIVIDA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM
UM CURSO PARA SENSIBILIZAÇÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS:
UMA TESSITURA COMPLEXA COMPARTILHADA**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2020**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Marta Maria Silva de Faria Wanderley

**A EXPERIÊNCIA VIVIDA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM
UM CURSO PARA SENSIBILIZAÇÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS:
UMA TESSITURA COMPLEXA COMPARTILHADA**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire.

**São Paulo
2020**

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Wanderley, Marta Maria Silva de Faria
A experiência vivida por estudantes do Ensino
Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros
textuais: uma tessitura complexa compartilhada /
Marta Maria Silva de Faria Wanderley. -- São Paulo:
[s.n.], 2020.
197p. il. ; cm.

Orientador: Maximina Maria Freire.
Tese (Doutorado em Ling. Aplicada e Estudos da
Linguagem)-- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ling.
Aplicada e Estudos da Linguagem, 2020.

1. Epistemologia da complexidade. 2. Gêneros
textuais. 3. Abordagem Hermenêutico-fenomenológica
Complexa. 4. Ensino Médio. I. Freire, Maximina
Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ling.
Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Tudo é do Pai.

A Nossa Senhora Aparecida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Número do processo: 88887.151036/2007-00

AGRADECIMENTOS

Depois de um trabalho como este, agradecer é a atitude mais sensata e nobre a ser tomada.

A Deus, energia vital, pela possibilidade de vivenciar a rica experiência que resultou neste estudo. Sou grata ao meu ilustre Pai, essa força que esteve comigo em momentos difíceis, sustentando minha fraqueza e concedendo-me sabedoria, fortaleza espiritual, força, fé e ânimo para não desistir. Eu sonhei e Deus me agraciou com a realização deste sonho.

Ao meu esposo Tito, companheiro e parceiro para todos os momentos, pela partilha, pelo incentivo, pelo companheirismo, pelo amor, pela sensibilidade e pela cumplicidade que nos alimenta.

Aos meus filhos João Victor e Maria Clara, os melhores presentes que Deus me concedeu, pela compreensão nas ausências, pelo incentivo, pela força e pela partilha da vida. Com vocês aprendo e me transformo cotidianamente.

A toda minha família que, mais de perto, dividiu comigo a agonia e o deleite necessários ao exercício da atividade intelectual. Ao meu pai, Herculano Pereira de Faria (*in memoriam*) e à minha mãe, Marialva Silva de Faria, sementes de amor que brotaram em mim, fontes de energia em todos os momentos de minha vida e incentivadores de meus estudos; à tia Mariene, minha outra mãe; à D. Adelaide, minha sogra; aos meus irmãos, Miguel e Divina, pelo carinho e pela cumplicidade; especialmente Divina, pelo apoio na etapa final deste estudo.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pela intelectualidade, sabedoria, profissionalismo, humanidade, incentivo, apoio e, especialmente, pela grande contribuição, parceria e cumplicidade neste estudo, por me apresentar a AHFC e pela tessitura de construção de sonho e esperança. Muito obrigada, de coração, professora Mina, amo você!

Às estudantes participantes da pesquisa, pela disposição em vivenciar comigo a experiência do curso, pelo movimento da tessitura e das teias que resultaram neste estudo, pelas trocas, pelo aprendizado e pela certeza de que a educação vale a pena, apesar dos desafios da docência, da busca da compreensão do outro, do ser e do mundo, por meio da mudança de pensamento e do sentido do conhecimento para a vida. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Ao Prof. Dr. Marcelo Furlin, à Profa. Dra. Karlene Campos, à Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel e à Profa. Dra. Gisele Oliveira, que compuseram a banca de qualificação, pelas valiosas contribuições, as quais ampliaram o meu olhar sobre o assunto. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos.

Às gestoras da escola onde a pesquisa foi realizada pelo acolhimento, abertura e confiança e à professora de Língua Portuguesa das estudantes pela parceria.

À amada professora Ivani Fazenda, pela intelectual, profissional e pessoa sábia, linda e cheia de luz, da qual tive o prazer de ser aluna e com quem pude conviver, para nutrir-me de sua sabedoria, humildade, humanidade e amor. As aulas, os encontros do GEPI, assim como seu carinho, acariciaram minha alma e foram terapêuticos, fizeram-me sentir em casa, especialmente quanto a saudade apertava. Quanta saudade de seus abraços.

À Profa. Dra. Andrea Pisan, revisora deste trabalho, profissional competente, humana e sensível que aprendi a admirar, pelo profundo mergulho no texto. Um dos anjos que Deus colocou na trajetória final deste estudo.

Aos colegas do GPeAHFC, cada um na sua individualidade, pelas partilhas, reflexões e experiências, troca de ideias, de ideais, de sonhos e de realizações.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela concessão de licença para o doutorado, verdadeiro incentivo à qualificação profissional, e pela preocupação com as mudanças na educação do nosso estado.

À Maria Lúcia, secretária do LAEL, pela competência, pelo carinho e pelo zelo que a todos e a tudo dispensa, em especial ao LAEL, programa de Pós-Graduação digno de tanto prestígio.

À queridíssima e sábia Profa. Dra. Leila Bárbara, com quem tive o prazer de aprender sobre a vida e de refletir sobre a Linguística Aplicada; em seu nome agradeço a todos os professores do LAEL pelo rico aprendizado.

À Profa. Dra. Maria Cândida Moraes, pela intelectualidade, sabedoria, humildade, humanidade, pela conversa e pelos livros presenteados, especialmente *Ecologia dos saberes*, que estava esgotado. Quanto apreço e admiração!

À Marina Muriana, pelas conversas, trocas, pela amizade, carinho, apoio, acolhimento e companhia em minha trajetória no LAEL.

À Helga e Lormina, conterrâneas e colegas da UNEB que conheci e reencontrei, respectivamente, na PUC-SP, parceiras e companheiras, amigas fiéis. Vocês fizeram meus dias mais alegres em São Paulo.

Às amigas Marina, Priscila, Suzanny, Cris Lage, Cris Sá, Júlia, Simone, Kareem, Karin, Fabiana, Tatiane, Diego, Grassinete, Magna, Conceição, algumas em especial, no final deste estudo, pelas vibrações positivas e pelos desejos de sabedoria.

Aos amigos, irmãos da fé, do trabalho e da vida, que da Bahia, terra do sol, enviaram energia positiva carregada de luz e de sabedoria para minha caminhada.

Aos ausentes, todos, que pacientemente compreenderam as minhas faltas, entenderam as minhas ausências e torceram, intercederam e oraram pelo meu sucesso.

O grande segredo, é ser grato. A todos, meu abraço e minha gratidão.

Nunca pare de sonhar

Luís Gonzaga Jr.

Ontem um menino que brincava me falou
Ele é semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere e nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais

Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas, também, cair não prejudica demais
- a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!

[...]

O correr da vida embrulha tudo,
A vida é assim: esquentada e esfria.
Aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa (1994, p.449)

WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. **A experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais: uma tessitura complexa compartilhada**. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*, visando compreender a sua essência, a sua natureza. A pesquisa é orientada pela seguinte pergunta: Qual a natureza da experiência vivida por estudantes do Ensino Médio, em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, baseado na perspectiva da Complexidade? De forma a responder a essa questão, foi investigada a experiência com leitura e escrita de gêneros textuais de cinco estudantes do Ensino Médio, compreendendo-a como um processo de ligação e religação de saberes, mediado por relações e vivências compartilhadas socioculturalmente, baseadas no contexto local e global das participantes, em trocas e diálogos. Do ponto de vista teórico, a pesquisa apoia-se na Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2005, 2011, 2015), na noção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, 2010), bem como na perspectiva do trabalho pedagógico inspirado em projetos (BEHRENS, 2008). Metodologicamente, trata-se de estudo de natureza qualitativa, orientado pela abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (FREIRE, 2010, 2012, 2017). Os instrumentos utilizados, que geraram os registros textuais interpretados e os de apoio, foram: questionário, entrevista, *one minute paper* e diário de campo. A interpretação dos textos revelou os seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos complexos: aprendizagem, reflexão, superação, mudança e transcendência. A experiência vivida pelas estudantes no curso corresponde à tessitura complexa que entrelaçou os sujeitos da pesquisa, a Epistemologia da Complexidade, as atividades de leitura e escrita e os gêneros textuais, o que resultou na melhoria no desempenho na leitura e na escrita por parte das estudantes pesquisadas.

Palavras-chave: Epistemologia da Complexidade. Gêneros textuais. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. Ensino Médio. Projetos.

WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. **A experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais: uma tessitura complexa compartilhada.** 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This study aims to describe and interpret the phenomenon *experienced lived by High School students in a course to raise awareness about textual genres in their mother tongue based on the perspective of Complexity*, in order to understand its essence, its nature. The research is oriented by the following question: What is the nature of the experience lived by High School students, in a course to raise awareness about textual genres in their mother tongue, based on the perspective of Complexity? In order to answer this question, the experience with reading and writing textual genres of five High School students was investigated, understanding it as a process of connection and reconnection of knowledge, mediated by socioculturally shared relationships and experiences, based on the local and global context of the participants, in exchanges and dialogues. From a theoretical point of view, the research is based on the Epistemology of Complexity (MORIN, 2005, 2011, 2015), on the notion of textual genres (MARCUSCHI, 2008, 2010), as well as on the perspective of pedagogical work inspired by projects (BEHRENS, 2008). Methodologically, it is a qualitative study, guided by the complex hermeneutic-phenomenological approach (FREIRE, 2010, 2012, 2017). The instruments used, which generated the interpreted and supportive textual records, were: questionnaire, interview, one minute paper and field journal. The interpretation of the texts revealed the following complex hermeneutic-phenomenological themes: learning, reflection, overcoming, change and transcendence. The experience lived by the students in the course corresponds to the complex organization that intertwined the subjects of the research, the Epistemology of Complexity, the reading and writing activities and textual genres, which resulted in the improvement in the performance in reading and writing by the students surveyed.

Keywords: Epistemology of Complexity. Textual genres. Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach. High School. Projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os quatro pilares da educação para o século XXI	45
Figura 2 – Gênero, texto e discurso	59
Figura 3 – Organização dos registros textuais para a 1ª tematização	83
Figura 4 – Organização dos registros textuais para a 2ª tematização	84
Figura 5 – Alguns gêneros textuais apresentados na Oficina sobre o gênero charge	94
Figura 6 – Tema Aprendizagem	114
Figura 7 – Tema Reflexão	123
Figura 8 – Tema Mudança	128
Figura 9 – Tema Superação	132
Figura 10 – Tema Transposição	138
Figura 11 – Interpretação do fenômeno	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese comparativa das metodologias de ensino	49
Quadro 2 – Características de tipos textuais e de gêneros textuais	60
Quadro 3 – Rotinas de organização, interpretação e validação da AHFC	71
Quadro 4 – Procedimentos de Interpretação	85
Quadro 5 – Esboço do curso Sensibilização sobre Gêneros Textuais	90
Quadro 6 – Etapas do curso sobre gêneros textuais	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHF	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica
AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EM	Ensino Médio
GPeAHFC	Grupo de Pesquisa sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MEC	Ministério da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SGE	Sistema de Gestão Escolar
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

VISLUMBRANDO AS TEIAS	17
CAPÍTULO 1 AS TEIAS E A TESSITURA TEÓRICA.....	29
1.1 A Complexidade	29
1.1.1 Operadores da Complexidade	36
1.1.2 Considerações sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	40
1.2 Aprendizagem baseada em projetos	43
1.3 Gênero textual.....	50
1.3.1 Os gêneros segundo a perspectiva de Bakhtin	51
1.3.2 Os gêneros na perspectiva de Marcuschi	52
1.3.3 Gêneros textuais e ensino	62
1.3.4 Gêneros textuais e Complexidade	66
CAPÍTULO 2 AS TEIAS E A TESSITURA METODOLÓGICA.....	68
2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.....	68
2.2 Contexto da pesquisa	73
2.3 Participantes	75
2.4 Instrumentos e procedimentos de registro de textos	78
2.4.1 One minute paper	79
2.4.2 Relato final	79
2.4.3 Questionário	79
2.4.4 Entrevista	80
2.4.5 Diário de campo	80
2.5 Procedimentos de interpretação	81
CAPÍTULO 3. DESCREVENDO A TESSITURA E AS TEIAS	87
3.1 Um projeto em quatro etapas	87
3.1.1 Pesquisa	88
3.1.2 Planejamento	89
3.1.3 Desenvolvimento	93
3.1.3.1 Charge: tecendo com os fios verbais e não verbais	93
3.1.3.2 Crônica: a tessitura da compreensão e produção de textos com narrativas do cotidiano	97

3.1.3.3 Artigo de opinião: argumentar é preciso!	99
3.1.4 Avaliação	101
CAPÍTULO 4 INTERPRETANDO A TESSITURA E AS TEIAS	108
4.1 Aprendizagem	108
4.2 Reflexão	115
4.3 Mudança.....	123
4.4 Superação.....	128
4.5 Transposição	132
4.6 As teias	139
 A VIA DAS TESSITURAS E DAS TEIAS	 141
 REFERÊNCIAS	 148
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Síntese do conteúdo <i>charge</i>	153
APÊNDICE B – Atividade <i>Charge Beijo gay! Pouca vergonha!</i>	155
APÊNDICE C – Atividade <i>Charge Ensino público</i>	156
APÊNDICE D– Síntese do conteúdo <i>crônica</i>	157
APÊNDICE E– Crônica <i>A Aliança</i>	159
APÊNDICE F – Atividade sobre a crônica <i>A Aliança</i>	161
APÊNDICE G – Síntese do conteúdo <i>artigo de opinião</i>	162
APÊNDICE H – Artigo de opinião <i>O Facebook e a solidão</i>	166
APÊNDICE I – Atividade sobre o artigo <i>O Facebook e a solidão</i>	168
APÊNDICE J – Artigo <i>Mídia VS Sexualidade</i>	170
APÊNDICE K – Atividade sobre o artigo <i>Mídia VS Sexualidade</i>	172
APÊNDICE L – Artigo <i>Sexualidade e Gênero: Ensaios educacionais contemporâneos</i> (Texto de apoio)	173
APÊNDICE M – Artigo <i>Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola</i> (Texto de apoio)	181

VISLUMBRANDO AS TEIAS

Neste estudo, apresento uma leitura do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*¹, desenvolvido em uma escola da rede pública da região oeste da Bahia. O estudo tem como objetivo descrever e interpretar essa vivência, com vistas a compreender sua essência, sua natureza.

Nesta investigação, não tenho como finalidade apresentar soluções imediatas; ao contrário, o percurso de pesquisa incita à reflexão, no que se refere à sensibilização sobre os gêneros textuais no Ensino Médio, que pode incidir na aprendizagem e na proposição de caminhos possíveis para práticas pedagógicas no contexto do ensino-aprendizagem de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Além do esperado viés acadêmico, esta pesquisa apresenta um traço intencionalmente didático, pois considero que ela se destina tanto a especialistas das áreas nas quais se insere, como a não especialistas, ou seja, a iniciantes nos estudos. Considerando o exposto, estabeleço a seguinte pergunta de pesquisa: *Qual a natureza da experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade?*

Antes de produzir um texto, estabeleço um lugar, vivo uma experiência. Por mais que me esforce, as palavras não dão conta de expressar o que vivi. É preciso fazer escolhas... Ao ler uma narrativa, obtenho fragmentos da experiência, faço aproximações. Segundo Dewey (2010), a experiência é singular, é única. É impossível viver a experiência do outro, assim como é impossível reviver a própria experiência. É possível rememorar-la, narrá-la, dialogar com outras narrativas e viver outras experiências promovidas por esse diálogo, exclusivamente.

Ao considerar a importância da experiência na pesquisa, em especial no contexto desta investigação, destaco que o interesse pela temática apresentada decorre de diversas razões, entre as quais, de minha formação acadêmica em Pedagogia e Letras; de minha experiência profissional como docente, gestora e pesquisadora na área de Educação; e de minhas inquietações, interesses e

¹ Neste estudo, são considerados sinônimos os termos *Complexidade*, *Pensamento Complexo*, *Paradigma da Complexidade* e *Epistemologia da Complexidade*.

“curiosidades epistemológicas”, compreendidas por Paulo Freire (1996) como aquelas ligadas à rigorosidade metódica que possibilitou o estabelecimento de diálogos, reflexões e preocupações pessoais que serviram de motivação, construíram o percurso e estabeleceram um elo para que este estudo pudesse se desenvolver.

Assim, a trajetória da minha vida profissional é constituída pela tessitura de várias experiências e contextos educacionais que contemplam diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-Graduação. Em todos, atuei como docente e, no Ensino Médio e Superior, além da experiência docente, exerci as funções de coordenadora pedagógica e de coordenadora de curso, respectivamente.

Vivenciei a docência em cursos de formação continuada e de capacitação para gestores e professores de escolas públicas do oeste da Bahia, ao atuar, há mais de 12 anos, como professora multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)². Uma condição para ser aprovada na seleção para professora multiplicadora do NTE era frequentar o curso *on-line* de Pós-Graduação *lato sensu* em Telemática na Educação promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A proposta do curso estava alicerçada no trabalho com projetos. Assim, os estudos, as discussões e as atividades foram mediadas por professores adeptos dessa concepção, entre os quais, destaco Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Maria Elisabete Prado, Celso Vallin e José Armando Valente. Os estudos e as experiências proporcionadas pelo curso e, conseqüentemente, minha atuação no NTE, também

² Os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) são ambientes tecnológicos que dispõem de equipe interdisciplinar de professores qualificados para promover formação continuada aos docentes. Além disso, assessoram escolas da rede pública no uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC). Esses locais são públicos, estão presentes em todos os estados, são mantidos pelos respectivos governos e funcionam em parceria com o MEC; atendem professores, gestores e técnicos de escolas da rede pública estadual e municipal de ensino. Conforme carta de “Caracterização e Critérios para Criação e Implantação” do MEC, têm estrutura descentralizada, atuam em nível operacional, no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), estão vinculados a uma secretaria estadual ou municipal de educação e são especializados em tecnologias de informação e comunicação (TDIC) aplicadas à educação, cumprindo as seguintes funções: capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência; prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TDIC, acompanhamento e apoio à execução, e atividades relacionadas); realizar pesquisas e desenvolver e disseminar experiências educacionais; interagir com as coordenações regionais do ProInfo e com a Coordenação Nacional do Programa no MEC, no sentido de garantir a homogeneidade da implementação e o sucesso do Programa.

desencadearam meu interesse pela investigação que ora apresento por contemplarem, direta ou indiretamente, o trabalho com projetos.

Como professora do Ensino Superior, lecionando nos componentes curriculares Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica do Curso de Letras, tenho ouvido comentários de docentes do Ensino Médio sobre a importância do trabalho com o texto. Não raro, eles solicitam estagiários que possam desenvolver propostas de atividades de leitura e escrita de textos que despertem no estudante o interesse por essas práticas. Além disso, tenho observado uma crescente discussão, tanto no contexto das universidades quanto na mídia, sobre o ensino de leitura e de escrita para alunos do Ensino Médio e sobre as dificuldades que eles apresentam na produção de textos. Em vista disso, optei por pensar em uma proposta de curso que levasse em consideração um possível entrelaçamento entre a Complexidade, como embasamento epistemológico, e conteúdos e atividades que envolvessem leitura e produção textual fundamentados na Linguística Aplicada (doravante LA).

Preocupada com questões referentes à leitura e produção textual, no doutorado em Educação (concluído anteriormente), pesquisei sobre práticas de leitura e escrita em diversos suportes que pudessem ser aplicadas a uma turma de estudantes do Ensino Médio. Nessa pesquisa, evidenciaram-se algumas possibilidades e limites relacionados a leitura e escrita de textos por parte desses estudantes. Simultaneamente aos achados da pesquisa, segui meu percurso e preparei-me para novas tessituras. Depois de alguns anos, os teares me mostraram qual tessitura eu teceria: decidi cursar o doutorado em Linguística Aplicada na PUC-SP.

A procura por esse lugar de produção do conhecimento expressava o meu desejo de ampliar o olhar e o entendimento a respeito do ensino e da aprendizagem, constituintes da prática pedagógica. Para o início da tessitura, envolvi-me na dinâmica da Linguística Aplicada contemporânea, em que o sujeito compõe as práticas sociais e é composto por elas. Fui movida, assim, pela busca por um trabalho docente pautado em um paradigma que atendesse às demandas atuais.

O meu amadurecimento acadêmico no Doutorado em Linguística Aplicada, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, em especial, nos encontros do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem

Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade³ – GPeAHFC/CNPq (LAEL-PUC-SP), liderado pela Profa. Dra. Maximina M. Freire, fizeram com que minhas reflexões ocorressem não apenas nas aulas formais e fora delas, ou em contato com minha orientadora, com professores e colegas, mas também quando estava sozinha, por meio das leituras que fazia. As discussões que envolviam meu projeto de pesquisa, as reflexões sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) e sobre a Epistemologia da Complexidade, fundamentada nos estudos de Morin (2007, 2011, 2015), um “‘contrabandista de saberes’ um ‘artesão sem patente registrada’”, como destaca Almeida (2018, p. 39), foram particularmente relevantes para meu crescimento acadêmico. Morin, por meio das reflexões desenvolvidas na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, permitiu-me entender que Complexidade é um termo originário da palavra *complexus*, que tem sentido do

[...] 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).

Em consonância com o pensamento do autor, passei a entender que a Epistemologia da Complexidade propõe o rompimento da hegemonia do pensamento newtoniano-cartesiano, ou tradicional, em que o conhecimento, construído de maneira lógica e linear, é fragmentado e reducionista. O autor, ao longo de sua obra, posiciona-se a favor de um pensamento que compreende os fenômenos sociais como um sistema aberto, constituído de partes e todo, simultaneamente representados uns nos outros e que, em uma tessitura conjunta, estão em constante processo de mudança.

O autor explica que a Complexidade não almeja ser um modelo teórico-científico baseado em uma imposição inflexível e linear; de maneira oposta, é um pensamento que pretende o saber multidimensional⁴, isto é, a Complexidade pode ser

³ O GPeAHFC desenvolve a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, que corresponde a um tipo de pesquisa qualitativa que visa a descrever e interpretar fenômenos complexos da experiência humana. Compõe-se de duas vertentes filosóficas – hermenêutica e fenomenologia – e de uma teoria do conhecimento – a epistemologia da Complexidade.

⁴ Multidimensional, para a Epistemologia da Complexidade, significa que o homem e a sociedade são formados por diversas dimensões ao mesmo tempo, quais sejam: biológica, psíquica, social, afetiva, racional, espiritual; e histórica, econômica, sociológica, respectivamente.

entendida como uma tessitura de saberes que origina uma teia. Para Morin (2011, p. 13), a Complexidade corresponde a “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”.

A noção de complementaridade é marca constituinte do pensamento complexo, pois ele não pretende invalidar o paradigma tradicional, mas integrá-lo. A Epistemologia da Complexidade tem como pressupostos norteadores: religar o que está isolado para conhecer a sua totalidade, diferenciar as partes sem separá-las e reconhecê-las novamente em suas inter-relações com o todo. O paradigma emergente (nomeação muitas vezes atribuída à complexidade) é, portanto, uma das maneiras de construção do conhecimento a respeito da realidade, provocando mudanças importantes, especialmente no que se refere à concepção de ser e de saber, em que a religação das partes com o todo ceda lugar a um modo de conhecer que consiga conceber os objetos em seus contextos, em seus grupos.

O estudo dos fenômenos da perspectiva do paradigma complexo considera a objetividade, como o pensamento newtoniano-cartesiano, mas também agrega à sua compreensão a subjetividade. O pensamento complexo considera as partes e o todo, uma vez que esse está nas partes, assim como essas estão no todo. Sob o viés complexo, na compreensão do fenômeno, objetividade, subjetividade e realidade fazem parte da mesma tessitura, isto é, são tecidas entre si, fazendo existir uma ligação entre os acontecimentos. Nessa teia de relações, as partes têm características do todo e esse tem características das partes. Essa correlação resulta em características que não podem ser achadas exclusivamente nas partes. Considerar que o fenômeno é uma teia de relações significa aumentar o conhecimento do sujeito sobre ele, sobre os outros, sobre o contexto, possibilitando uma proximidade maior com a realidade.

A fragmentação compromete o entendimento dos problemas cotidianos porque os segmenta, os considera de maneira isolada do contexto (MORIN, 2015, p. 107). Na escola, assim como na vida, também acontece a fragmentação, o saber é separado em disciplinas específicas. Morin (2015, p.107) ressalta, ainda, que os “problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais [...] As condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente a contextualização e a globalização”. Na contemporaneidade, entre as discussões que fazem parte do universo de pesquisadores da Educação, de um modo geral, e da Linguística Aplicada, em especial, está a necessidade de repensar e fazer a

transposição do modelo newtoniano-cartesiano para o emergente; ou seja, para o complexo. Aquele modelo, embora tenha possibilitado o desenvolvimento científico tecnológico existente no mundo atual, é muito questionado nos dias de hoje por ser fechado, descontextualizado, e por considerar o ser humano e o sistema educacional como equipamentos que respondem a estímulos externos. Moraes (2008) afirma que o paradigma newtoniano-cartesiano, ainda muito presente em nossas escolas, tem declarado gradativamente sua fragilidade no que se refere ao atendimento adequado a várias questões características de um mundo em constante transformação.

Desde o final do século XIX, esse paradigma começou a ser repensado, por meio de debates e reconstruções alicerçadas em novos fundamentos. Seu poder de influência como teoria que respalda a ocorrência dos fenômenos naturais começou, então, a declinar. Em decorrência disso, observou-se um processo de mudança de conceitos, com manifestação de uma nova maneira de pensar discordante, decorrente da insatisfação com os modelos prevaletentes de explicação.

Contudo, o paradigma tradicional, que guiou grande parte da construção de conhecimento, ainda serve de sustentação para diversos estudos e pesquisas. Ele está pautado no entendimento de que é possível compreender a realidade por meio de partes isoladas. Assim, por meio dele, se presume que o conhecimento do todo se dá pela soma das partes, ou seja, considera-se exclusivamente aquilo que é compartimentado, quantificado, dissociando, desse modo, o sujeito da construção do conhecimento, provocando a fragmentação do pensamento e a unilateralidade da visão, separando o saber em disciplinas isoladas.

É importante ressaltar que no início do século XX, juntamente com as epistemologias emergentes, surgiu o paradigma complexo, no âmbito das ciências e da sociedade, proposto e didaticamente sistematizado por Morin (2011). Segundo o autor: “De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio da simplificação (separação / redução), que podemos denominar princípio da complexidade” (MORIN, 2005, p. 30)

O paradigma emergente é uma das maneiras de se construir o conhecimento a respeito da realidade, provocando mudanças importantes, especialmente no que se refere à concepção de ser e de conhecimento, em que a religação das partes com o todo ceda lugar a um modo de conhecer que seja capaz de conceber a articulação entre sujeito e objeto, em determinados contextos.

Na compreensão do fenômeno pelo viés complexo, objetividade, subjetividade e realidade fazem parte da mesma tessitura, o que faz existir uma ligação entre os acontecimentos. Nessa teia de relações, as partes têm características do todo e esse tem características das partes. Essa correlação resulta em características que não podem ser encontradas exclusivamente nas partes. Considerar que o fenômeno é uma teia de relações significa aumentar o conhecimento do sujeito sobre ele, sobre os outros, sobre o contexto, possibilitando uma proximidade maior com a realidade.

Ao aliar minha experiência profissional com esses conhecimentos adquiridos, vislumbrei a possibilidade de pesquisar algo, estabelecendo um diálogo pertinente entre experiência e conhecimento, o que me permitiria compreender melhor minha atuação profissional e alcançar um maior amadurecimento acadêmico.

Especificamente em minha prática profissional como coordenadora e docente do Ensino Superior, nos componentes curriculares Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado do Curso de Letras, há o desenvolvimento de projetos em espaços educativos diversos. Nos Estágios I e II, oriento os estudantes em suas pesquisas e projetos realizados no formato de oficinas a serem desenvolvidas em vários contextos, entre os quais, o Ensino Médio. Nos Estágios III e IV, os estudantes vivenciam a experiência da regência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, respectivamente. A experiência permitiu-me perceber a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio na compreensão e produção escrita de textos e, em decorrência disso, a falta de motivação para lê-los e produzi-los.

Dessa maneira, amparada na experiência profissional, nos estudos, cursos, trabalhos e participação em eventos, percebi a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre gêneros textuais, em especial aqueles relacionados ao aporte teórico oferecido por Marcuschi (2010), pois vislumbrei a possibilidade de aplicá-los no Ensino Médio.

Acredito ser importante ressaltar que, na perspectiva do autor, os gêneros textuais são entidades de natureza sociocultural que se materializam na língua em variadas situações comunicativas; resultam de um trabalho conjunto, ou seja, são formas verbais escritas e/ou orais decorrentes de enunciados produzidos em sociedade e são encontrados no cotidiano das pessoas, apresentando padrões característicos, mas não impossibilitando a ação criativa (MARCUSCHI, 2010). Em virtude dessa compreensão, considero o estudo de gêneros textuais relevante para o

trabalho com o texto no Ensino Médio, com atividades que contemplem questões de interesse dos estudantes e que os motivem para a leitura e escrita de textos.

Essa proposta decorre do entendimento de que o trabalho com língua baseado em frases soltas e descontextualizadas não atende às demandas da leitura e produção de textos. Estudar gêneros também é importante por considerar que os textos se manifestam continuamente por meio de algum gênero e porque conhecer mais sobre eles é relevante para atividades que envolvem leitura e produção textual. Nessa direção, segundo Marcuschi (2010, p.34), “tendo em vista que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante para a produção e para a compreensão”. Considerando a abordagem de gênero e a perspectiva da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (doravante AHFC) que adoto neste estudo, opto pelo trabalho pedagógico baseado em projetos, entendendo-o como inspiração pertinente capaz de superar os processos restritos a “escutar, ler, decorar e repetir” (BEHRENS, 2015, p. 98). Tal opção, apoiada em Behrens (2008), justifica-se pelos seguintes motivos: (i) necessidade de partir de um processo de aprendizagem que tenha sentido para os alunos; (ii) necessidade de envolver múltiplas atividades, sejam elas manuais, intelectuais, artísticas, estéticas ou sociais; (iii) necessidade de oferecer um espaço de aprendizagem que propicie autonomia pessoal, espírito crítico-reflexivo, formação de valores éticos e solidários, pressupondo um processo de envolvimento e responsabilidade; (iv) necessidade de criar processos reflexivos que permitam aos alunos argumentarem e defenderem suas ideias; (v) necessidade de propiciar o trabalho colaborativo, a divisão de tarefas e a construção compartilhada de conhecimento.

Apoiada no conhecimento sobre a Complexidade moriniana e inspirada em uma proposta baseada em projetos, recorri a Behrens (2008, 2014), que trata de metodologia de projetos e decidi planejar e desenhar o esboço de um curso de forma de oficinas colaborativas, ou seja, entre mim e minhas alunas. Assim, após contatar as gestoras da escola de Ensino Médio e obter seu aceite, entrei em contato com as estudantes e, por meio de pesquisa realizada mediante aplicação de questionário e entrevista, conheci seus perfis, interesses, necessidades e expectativas. Na entrevista, sugeri alguns gêneros que poderiam ser explorados, entre eles, poesia, conto e propaganda. As alunas indicaram os gêneros *crônica*, *charge* e *artigo de opinião* (que eu não havia inicialmente proposto), bem como o assunto a ser abordado,

tópicos do cotidiano, que contemplasse suas vidas (como explicado no capítulo 3). Elas também indicaram algumas questões relacionadas à metodologia, com destaque para uso do celular. Com base nesses indicativos, a proposta de oficinas com tais gêneros foi elaborada e discutida pelo grupo, como descrevo, em detalhes, no capítulo 3.

Ao longo das oficinas, que aconteceram no período de mais de três meses, presencialmente, com dois encontros por semana, as decisões e ações foram tecidas e construídas conjuntamente, a exemplo de mudanças no percurso, replanejamento de atividades e flexibilização do tempo, em decorrência de imprevisibilidades. O desenvolvimento se deu por meio de vários fios que foram sendo entrelaçados pelas estudantes e por mim, contemplando acordos, mudanças, acontecimentos e ações, revistos cotidianamente e tecidos por meio de interconexões e de inter-relações, envolvendo conhecimentos e (re-)ligação de saberes – indicando que a Complexidade foi guia do pensamento e da ação (MORAES, 2008), tornando-se, assim, cenário e território de minha pesquisa. Além disso, as relações, decisões e adaptações, tecidas no espaço da sala de aula e fora dela, de maneira colaborativa, contemplaram a realidade local. A sala de aula entrou na vida das estudantes e a vida das estudantes entrou na sala de aula.

A construção do conhecimento resultante do Mestrado e Doutorado em Educação e do Doutorado em Linguística Aplicada, no PEPG em LAEL, na PUC-SP, principalmente no GPeAHFC/CNPq, em que aprofundei meus estudos sobre Complexidade, foi o principal motivo da minha opção por amparar teoricamente o curso sob o viés complexo, por considerar que a Epistemologia da Complexidade possibilita o entrelaçamento de acontecimentos de um percurso e (re-)liga saberes que considero relevantes para enxergar o cenário com outros olhos, como uma teia que entrelaça sujeitos, crenças, valores, experiências, relações e inter-relações de conhecimentos construídos e reconstruídos de maneira antagônica, mútua e complementar, a partir do contexto.

Em relação aos estudos já realizados sobre a temática apresentada, procedi a buscas⁵ em bases de dados, a fim de identificar pesquisas de mesmo teor e referencial

⁵ As buscas, realizadas em 20 de novembro de 2019, seguiram orientações da professora Profa. Dra. Marli André e de sua ex-orientanda, Profa. Dra. Lisandra Príncipe, apresentadas em 29/08/2019, na disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva, ministrada no Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores de Professores (FORMEP) da PUC-SP. A orientação contemplou revisão de literatura na

teórico-metodológico. Em tal busca, considerei as seguintes bases: (i) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); (ii) Scientific Electronic Library Online (SCIELO); (iii) Portal Dialnet, que reúne pesquisas realizadas na América Latina; (iv) Banco de Teses e Dissertações da PUC-SP. As buscas, em que foram utilizadas as palavras-chave *metodologia de projetos*, *gêneros textuais* e *complexidade*, focaram na mesma temática ou em temáticas próximas de meu estudo. Como resultado, não identifiquei nenhuma pesquisa que se aproximasse daquilo que investigo.

Em relação às aproximações temáticas, nas pesquisas levantadas, não identifiquei, entre os objetos de estudo, nenhuma relação entre investigação sobre metodologia de projetos, gêneros textuais e complexidade, o que significa que a presente pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão da sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, com base na descrição e na interpretação de uma experiência vivida por estudantes do Ensino Médio.

A fim de relatar como interpreto a essência do fenômeno investigado, uso como recurso narrativo a metáfora *da teia que é tecida por mim e pelas estudantes participantes, a teia que tecemos juntas*. Uma metáfora pode emergir da interpretação do fenômeno pesquisado ou da relação entre o pesquisador e sua história de vida (MELO, 2017). No primeiro caso, quando emerge da interpretação, a metáfora sugere que as descobertas da pesquisa apontam para algo que indica determinada figura metafórica ou simbólica. No segundo, significa que há uma relação de correspondência entre algum aspecto da vida do pesquisador com a movimentação da investigação, que o conduz à opção de explicá-la por intermédio dessa característica de semelhança.

Neste estudo, a metáfora da teia emergiu do fenômeno investigado, no percurso da pesquisa. As teias foram sendo tecidas dentro e fora do curso, das oficinas ministrado, correspondentes ao contexto da pesquisa – junto e separado, ao mesmo tempo. Elas foram entrelaçadas conjuntamente, por mim e pelas estudantes, ao longo do curso, durante as horas em que elas e eu estivemos no curso; mas continuaram sendo enredadas, separadamente, por mim, quando o preparava e refletia sobre ele, e pelas alunas, quando faziam alguma atividade e refletiam sobre o curso. Então, trata-se de uma teia que foi tecida junto e separado, ao mesmo tempo,

base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site <bdtb.ibict.br>, no Portal Dialnet, no Scielo e no Portal da PUC-SP, por considerá-los confiáveis.

daí sua característica *complexa*. Nisso há um propósito, daí o projeto. Quando tudo se articula (complexidade, projeto, gênero, curso, oficinas, professora, alunas, sala de aula, espaço extraclasse), surgem as teias – separadas, em alguns momentos, mas sempre interligadas, em alguma medida, e interdependentes. O curso e tudo o que nele aconteceu foi sendo articulado junto com os teóricos, por mim, pelas estudantes, pelos gêneros textuais, em movimentos sistêmicos, recursivos, hologramáticos, dialógicos, característicos da Complexidade.

A metáfora é um recurso utilizado por muitos autores como forma de apresentar seus escritos e ideias aos leitores, como explica Ricoeur (2002) e como concebe Morin (2003). Em pesquisas que adotam a AHFC (FREIRE, 2017), é habitual o uso de metáforas relacionadas à vida do pesquisador ou emergentes da própria investigação (como neste estudo), pois essa abordagem leva em consideração questões subjetivas e objetivas na pesquisa de um fenômeno. Ilustro esse aspecto por meio de trabalhos que fizeram uso da metáfora da perspectiva da AHFC, como os estudos de Aires (2014), sobre a metáfora do espetáculo da dança; de Sá (2015), sobre o universo; de Aguilar (2016), sobre o Homem Vitruviano; de Melo (2017), sobre uma viagem de caminhão; de Muriana (2018), sobre o percurso da lagarta; de Silva (2019), sobre uma viagem de barco por rios amazônicos; de Coelho (2019), sobre a escrita de um pergaminho, e de Succi (2019), sobre uma sinfonia tocada ao piano.

Diante do exposto, ao considerar os fios, as tessituras e as teias das experiências vividas na pesquisa, organizei este estudo em quatro capítulos, como elenco a seguir.

No capítulo 1, *As teias e a tessitura teórica*, preparo a construção da teia, que relato no decorrer do texto. Apresento o aporte teórico que subsidia a pesquisa e sobre o qual está alicerçada a Epistemologia da Complexidade, o conceito de projeto e o conceito de gênero textual.

No capítulo 2, *As teias e a tessitura metodológica*, apresento a metodologia da pesquisa. Dedico-me a delinear a teia, relatando a abordagem escolhida e como a pesquisa foi realizada: seu contexto, as participantes, os instrumentos e os procedimentos de registro textual e de interpretação, com base na AHFC.

No capítulo 3, *Descrevendo a tessitura e as teias*, descrevo os teares do curso. Ouso trilhar um novo caminho, detalhando a experiência de desenhar e ministrar um curso, com oficinas de gêneros textuais, sob o viés da Complexidade. Em outras palavras, descrevo a manifestação do fenômeno investigado.

No capítulo 4, *Interpretando a tessitura das teias*, apresento e interpreto os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos emergentes e suas subdivisões. Assim procedendo, delinheiro a essência do fenômeno.

De modo a concluir esta investigação, na última parte, *A via das tessituras e das teias*, dedico-me a refletir sobre a tessitura e a pensar a respeito da experiência do curso, assim como do que dele emergiu, de modo a anunciar possíveis perspectivas para o ensino de leitura e escrita de gêneros textuais no Ensino Médio.

Encerro este trabalho, apresentando as referências teóricas nas quais sustento meus argumentos e os apêndices produzidos para as oficinas.

CAPÍTULO 1

AS TEIAS E A TESSITURA TEÓRICA

Chamo paradigma da complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).

(MORIN, 2005, p. 330)

A epígrafe deste capítulo traz um trecho da obra *Ciência com consciência*, em que Morin descreve o movimento inerente à Complexidade, contemplado pelo conjunto de princípios que, relacionados entre si, poderiam estabelecer as condições que nutrem a complexidade no mundo nas várias dimensões: biológica, física e antropossocial.

A constante ligação/religação de saberes que, entrelaçados, podem determinar as circunstâncias de uma visão complexa do mundo nos orienta no entendimento do movimento e da tessitura dos estudos realizados que, neste capítulo, apresento como aporte teórico que subsidia esta pesquisa. Dessa forma, na primeira seção, explico o conceito de Complexidade e de Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2011, 2015), que admito como sinônimos. Em seguida, na segunda seção, apresento reflexões a respeito da metodologia de projetos (BEHRENS, 2008). Por fim, na terceira seção, abordo os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

1.1 A Complexidade

Behrens e Oliari (2007) traçam um panorama dos fenômenos do mundo real com base nos conhecimentos ou paradigmas de cada período histórico. As autoras esclarecem que, pelas restrições do modelo científico tradicional, dominante até o início do século XX, influenciado pelas ideias do filósofo René Descartes, na terceira fase da Modernidade (século XIX e grande parte do século XX), iniciaram os confrontos relacionados à cientificidade e aos estudos dos fenômenos que se davam de forma fragmentada e quantitativa; admitia-se o conhecimento do todo considerando-se as propriedades quantificáveis das partes. Surgiram, então, cientistas e pensadores que esclareceram, de maneira mais convincente, os

fenômenos e os acontecimentos, reivindicando um novo pensamento e, conseqüentemente, um novo modelo de ciência que atendesse às demandas da sociedade.

Na primeira metade do século XX, em oposição ao pensamento tradicional ou newtoniano-cartesiano, surgiu uma corrente de biólogos organísmicos que se opunham ao mecanicismo. Conforme Capra pontua (2006, p. 40), “as ideias anunciadas pelos biólogos organísmicos durante a primeira metade do século ajudaram a dar à luz um novo modo de pensar – o ‘pensamento sistêmico’ – em termos de conexidade, de relações, de contexto”. Essa maneira de pensar está de acordo com os pressupostos do pensamento contemplado neste estudo: a epistemologia da Complexidade, proposta pelo sociólogo francês Edgar Morin, para quem Complexidade é um termo originário da palavra *complexus*.

Em consonância com o pensamento desse autor, a Epistemologia da Complexidade caracteriza-se como uma proposta que contempla a inseparabilidade de elementos que, mesmo diferentes, constituem um todo. Nesse sentido, a Complexidade considera a diferença e a complementaridade, por meio de um tecido que envolve o todo e as partes, simultaneamente.

O Pensamento Complexo, pelo qual se busca uma razão complexa, ocorre com base em aprendizagens possibilitadas por modelos educativos transdisciplinares, que superam a separação das disciplinas nos processos pedagógicos. Diferente é a *hiperespecialização*, fundamentada na razão analítica cartesiana, na ideia de separabilidade, em que a razão remete ao cumprimento de padrões e regras, e o conhecimento é considerado como verdade única e absoluta. Nessa direção, Morin (2015, p. 100) destaca que “a supremacia de um conhecimento fragmentado em disciplinas é ineficiente para efetivar a ligação entre as partes e as totalidades”, assim, o conhecimento que separa precisa dar lugar a um conhecimento que liga partes e todo.

O paradigma tradicional é simplificador e conduz à cegueira do conhecimento, em outras palavras, “o modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz à uma inteligência cega” (MORIN, 2015, p. 106). Em contraposição, a complementaridade é condição para se superar a incapacidade de articular os saberes em que as pessoas estão imersas.

A Complexidade permite reconhecer que é preciso avançar para que ocorra a integração dos saberes, das áreas de conhecimento. Conforme explicita Morin (2001), ao tratar do *complexus*, elementos distintos, como a economia, a política, o social, o psicológico, o afetivo e o mitológico, são partes que, apesar de diferentes, operam de maneira indissociável na sociedade. Eles constituem partes de um todo maior e são ligados por uma teia que enredeia o objeto de conhecimento de cada uma dessas áreas e o contexto, ou seja, liga parte/todo e todo/parte, simultaneamente, o que caracteriza o uno e o múltiplo na Complexidade.

Morin (2015, p. 107) destaca que “os problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais [...] as condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente a contextualização e a globalização”. Dessa forma, a fragmentação do saber proveniente da separação sujeito/objeto impede a visão global e não produz o conhecimento permeado pela unidade. Em se tratando de processos educativos que pretendam o viés da Complexidade, eles devem buscar a teia do conhecimento, de modo que as áreas se mantenham intimamente ligadas. É disso que emerge o Pensamento Complexo, cuja concepção alinha-se ao conhecimento que considera o todo, de maneira aberta e conectada; pensamento que religa, em vez de separar.

De modo mais específico, Morin (2011, p. 6-7) apresenta o conceito de Complexidade, abordando o pensamento complexo. Para o autor, trata-se de um

[...] pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar [...]. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento [...]. O pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Em vista do que o autor argumenta, entendo que a Complexidade nasce dos espaços deixados pelo pensamento simplificador. Ela é favorável a uma forma de pensar que separa e une ao mesmo tempo, que considera a articulação e a integração dos saberes individuais. Assim, a Complexidade não contempla um modelo teórico e

científico fechado, rígido, linear e previsível, pautado em certezas. De maneira oposta, ela compreende um saber que contempla as várias dimensões humanas, ou seja, a multidimensionalidade, a compreensão de que a realidade é constituída por correntes dinâmicas de energia e padrões de interligações, “por objetos interconectados, por fluxos de energia, matéria e informação que circulam e demandam processos auto-organizadores, emergentes, mutantes, convergentes e divergentes” (MORAES, 2008, p. 87).

Reconhecer a multidimensionalidade, como ensina Moraes (2008), requer identificar, conhecer, respeitar e compreender a existência de diversos conhecimentos, não exclusivamente os existentes ou socialmente valorizados e legitimados cientificamente no universo acadêmico. Para a autora, o próprio ser humano é multidimensional, complexo, integral. Nele,

[...] as dimensões do ser e fazer vão modelando-se mutuamente em seu viver/conviver, nutrido pelo emocional, pelo racional e pelo espiritual que, a cada momento, influenciam as ações, os comportamentos, as decisões, as reflexões, as intuições e condutas dos seres aprendentes (MORAES, 2008, p. 88).

O conceito de multidimensionalidade auxilia na compreensão da Complexidade, uma vez que também envolve integrar o que está separado, o que é diferente, de forma a constituir um todo único, que é o ser. Como Morin (2011, p. 13) salienta, Complexidade refere-se a “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”, ou seja, trata-se de um tecido formado de constituintes heterogêneas que são indivisíveis, únicos e relacionados entre si. O conhecimento complexo “integra em si tudo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento” (MORIN, 2011, p. 6), assim, vai de encontro ao pensamento simplificador newtoniano-cartesiano que separa o objeto de seu contexto e separa o objeto em suas partes, a fim de compreendê-lo.

A Epistemologia da Complexidade busca a reforma de pensamento, que está atrelada à reforma da educação. Morin (2003) destaca não apenas o ensino, que é meramente cognitivo, ou a educação, que pressupõe em seu propósito de formação, mas também o ensino educativo, cujo objetivo não é a transmissão de saberes, mas “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). A reforma de pensamento requer que se compreenda a condição humana e seus

desafios, o que é essencial para a ajudar as pessoas a viverem melhor, além de contribuir para a autonomia delas, por meio da adoção de um pensamento que não é engessado.

Partindo da perspectiva de Morin (2003), a reforma de pensamento, que visa ir além do pensamento disjuntivo e simplificador, em direção a um pensamento que liga/religa, é uma das condições para se tratar da Complexidade do real. Desse modo, tal reforma

[...] vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2003, p. 92-93).

A mudança de pensamento nutre, assim, uma maneira de pensar que considera os pressupostos da Complexidade, quais sejam, a incerteza, a ligação e religação de saberes, em detrimento de um pensamento fundamentado na perspectiva do paradigma tradicional. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 58) destacam elementos da Complexidade, como os macroconceitos⁶, que “associam conceitos que se excluem e se contradizem, mas que, uma vez criticamente associados, produzem uma realidade lógica mais interessante e compreensiva do que quando se encontram separados”, essenciais à reforma do pensamento, a exemplo da causalidade circular, que substitui a causalidade linear, da relação entre as partes e o todo, e do diálogo entre concepções que antagônicas, complementam-se.

A Complexidade não oferece respostas para os problemas a serem enfrentados; em vez disso, ela surge como “incerteza e não como uma clareza ou resposta” (MORIN, 2005, p.177). Assim, propõe a ligação e religação de saberes, bem como a mudança de pensamento como as principais pretensões do Pensamento Complexo, “o que visa ultrapassar a confusão, embaraço e a dificuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa” (MORIN, 2015, p.118). inversamente ao que defende o pensamento simplificador newtoniano-cartesiano, que considera o objeto em determinada situação para buscar compreendê-lo.

⁶ No âmbito da Complexidade, *macroconceitos*, *princípios* e *operadores* são considerados termos sinônimos (MORIN, 2015).

Diferente do pensamento newtoniano-cartesiano, a Epistemologia da Complexidade visa a dialogar com o real, nunca dominá-lo, uma vez que preza pela natureza ecológica do mundo, em que os elementos se relacionam e se mantêm interdependentes, formando uma rede, uma teia de relações em que o entrelaçamento dos fios afetam a organização. Ao considerar a natureza das relações e interações do real, a Complexidade refuta o que está definido e estabelecido, ou seja, o determinismo e a onisciência, e admite o pensar dialógico, ao levar em conta a dualidade no seio da unidade e a impossibilidade do conhecimento único e verdadeiro.

O Pensamento Complexo é um pensamento ecologizante⁷, que rompe com o dogmatismo reducionista de explicação da realidade, ou seja, pressupõe o rompimento com o pensamento newtoniano-cartesiano ou tradicional. Moraes (2008, p. 20), ao tratar da ecologia dos saberes, defende a ideia de que para

[...] ecologizar pensamentos e saberes é preciso romper com o velho dogma reducionista de explicação da realidade e do conhecimento, para que possamos perceber a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo, já que os sistemas complexos se entrecruzam ao mesmo tempo em que se auto-eco-organizam e se auto-eco-reorganizam em sua dinâmica operacional, a partir de movimentos diacrônicos e sincrônicos auto-reguladores.

A autora retoma Morin (s.d.) para esclarecer que o pensamento ecologizado, pois “rompe com o paradigma da disjunção, da separatividade, da fragmentação que até hoje vem realizando cortes no tecido complexo do real, isolando disciplinas e fragmentando o pensamento humano” (MORAES, 2008, p. 183). Em outras palavras, quando se fala em Pensamento Complexo, fala-se em pensamento ecologizado, que pressupõe considerar o todo e as partes indissociavelmente.

No que diz respeito à produção do conhecimento e à aprendizagem em uma perspectiva complexa, Moraes (2008) elenca dois princípios epistemológicos significativos que as conduzem: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Por meio da interdisciplinaridade, “integramos as diferentes dimensões do conhecimento; por meio da transdisciplinaridade, “transcendemos, criamos algo novo que emerge a partir de um novo insight, de uma nova visão mais ampliada de outros níveis perceptivos

⁷ O pensamento ecologizante está relacionado à ecologia dos saberes, que se refere à existência de conhecimentos plurais, à importância do diálogo entre saber científico e humanístico, entre o saber acadêmico e o saber popular proveniente de outras culturas e à necessidade de se confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimento da realidade (MORAES, 2008).

dos sujeitos como das realidades, ou de um processo auto-regulador qualquer que toma forma a partir de sua articulação das dimensões racionais e emocionais do ser humano” (MORAES, 2008, p. 188).

De modo mais específico, a inter- e a transdisciplinaridade exigem do professor

[...] uma escuta sensível e uma atitude de espera vigiada [...] como estratégias atitudinais para se lidar com processos emergentes de natureza complexa, para que aquilo que está na ordem implicada, dobrada e invisível possa emergir, desdobrar-se e ser captada por um olhar docente mais sensível, aberto, perscrutador, cuidadoso, respeitoso, amoroso e solidário (MORAES, 2008, p.188).

Entendo, com base nos argumentos apresentados pela autora, que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como princípios epistemológicos da Complexidade, pressupõem um docente atento às emergências de natureza complexa que podem surgir no contexto escolar, nas relações entre os sujeitos, que precisam ser percebidas por ele, por meio de um olhar “mais sensível, aberto, perscrutador, cuidadoso, respeitoso, amoroso e solidário” (MORAES, 2008, p. 289).

A estudiosa ressalta que, “para ultrapassar fronteiras, destruir barreiras e reorganizar o pensamento humano, ecologizando saberes, é preciso um conjunto de princípios, operadores teóricos que levem em conta este enfoque da ciência” (MORAES, 2010, p. 20). Tais princípios ou operadores⁸, que são os macroconceitos, podem contribuir para oferecer novas vias para ligar/religar saberes e provocar ações fundamentadas na Complexidade.

Morin (2011, 2015) defende que a reforma do pensamento implica a existência de macroconceitos, operadores ou princípios que guiam os processos de ligação/religação de saberes do Pensamento Complexo. Na seção seguinte, fundamentada especialmente na obra *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (MORIN, 2015), discorro sobre os quatro operadores da Complexidade: sistêmico-organizacional, causalidade circular (recursivo), dialógico, e hologramático.

⁸ Neste estudo, assumo o termo *operadores* para me referir aos princípios da Complexidade. Moraes (2008, p. 96) denomina-os de operadores cognitivos do Pensamento Complexo porque os vê como instrumentos para um pensar complexo, para trabalhar a epistemologia e a metodologia do pensamento educacional. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 58) advertem-nos da imprescindibilidade de se estabelecer macroconceitos, considerados princípios-guia do Pensamento Complexo, ou operadores da Complexidade.

1.1.1 Operadores da Complexidade

O *operador sistêmico-organizacional* trata da impossibilidade de ocorrer o conhecimento das partes sem ocorrer o conhecimento do todo, e vice-versa. O sistema refere-se a uma unidade global que é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo; a noção de sistema ou de organização “permite conectar e religar as partes a um todo e nos livrar dos conhecimentos fragmentários” (MORIN, 2015, p.110). De acordo com essa abordagem, não se pode conhecer o todo sem conhecer as partes; da mesma forma, não se pode conhecer as partes, sem conhecer o todo, ou seja, o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes, uma vez que no todo estariam as qualidades que emergem da relação entre elas, a sua organização. Essa emergência, no entendimento de Morin (2015, p. 110), é capaz de gerar ou possibilitar “o aparecimento de certo número de qualidades novas, ausentes nas partes separadas: as emergências”.

Ao considerar, por exemplo, a noção de sistema relacionada ao objeto deste estudo – a experiência vivenciada por estudantes em um curso –, entendo que os participantes, o ambiente e os saberes, ou seja, cada elemento do sistema, é uma parte com características próprias que, relacionadas com o contexto, ligam, religam e transformam as informações permanentemente, revelando, assim, a incompletude do todo e das partes. Dessa forma, a experiência vivenciada no curso é flexível, dinâmica, antagônica e complementar, é independente e, ao mesmo tempo, subordinada ao meio e aos sujeitos participantes.

Diante disso, mostra-se importante a pesquisa orientada para compreensão de determinado fenômeno, de forma a se buscar a percepção do objeto em um contexto histórico, afetivo e sociocultural, pois compreender as relações que emergem, “é reconhecer as redes que se apresentam [...]” (MORAES, 2008, p.98).

De acordo com Capra (2006, p.46), “os sistemas vivos são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às partes menores. Suas propriedades essenciais ou ‘sistêmicas’ são propriedades do todo que nenhuma das partes possui”, as propriedades sistêmicas originam-se das relações de organização das partes, de relações características desse organismo ou sistema que, se analisadas separadamente, provocam a destruição das propriedades sistêmicas.

Já o *operador recursivo* ou de *causalidade circular* trata do movimento entre as partes e o todo, concernente à noção de causa e efeito. Morin (2015, p. 111) explica que a

[...] noção mais rigorosa é a de circuito autorregenerador ou recursivo, ou seja, a de um circuito no qual os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz.

Para a Complexidade, a causalidade recursiva acontece de maneira circular, em um processo de auto-organização, marcado como uma espiral evolutiva dos sistemas. Morin (2015, p. 112) cita nós mesmos como exemplo desse circuito: “Somos os produtos de um ciclo de produção biológica, do qual nos tornamos os produtores a fim de que o ciclo continue”.

Pensar a educação com base nesse operador remete-nos à ideia de que ela é produzida pela sociedade, que ao mesmo tempo também a reproduz. Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 35-36), produtos e efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. Nesse sentido, a ideia de recursividade pode ser aplicada à educação, pois está relacionada a

[...] um princípio que vai além da retroatividade. Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo. É uma dinâmica *autoprodutiva* e *auto-organizacional*. A ideia de circuito recursivo é mais completa e rica que a do circuito retroativo, é uma ideia primordial para se conceber a autoprodução e auto-organização. É um processo no qual os efeitos e os produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais. Desse modo, o processo recursivo produz-se/reproduz-se a si mesmo, evidentemente com a condição de ser alimentado por uma fonte, reserva ou fluxo exterior (MORIN; CIURANNA; MOTTA, 2003, p. 35-36, grifo dos autores).

Ao relacionar a recursividade com a experiência vivida pelos estudantes na escola, entendo que os conhecimentos deles são produzidos no contexto social em que vivem, ou seja, no meio social. Esse conhecimento é produzido com base na relação/inter-relação e retroação entre os sistemas: os saberes, as pessoas e a sociedade, no decorrer de suas histórias. Essa relação de troca e movimento envolve parte/todo e possibilita a produção e o *feedback* dos sistemas. Desse modo, os estudantes são, simultaneamente, produzidos e produtores do que se produz.

O *operador dialógico* baseia-se no pressuposto da existência de dualidade no seio da unidade, ou seja, na existência de duas lógicas que são simultaneamente antagônicas e complementares. De acordo com Morin (2003, p.95), esse operador “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um fenômeno complexo”. Para ilustrá-lo, o autor usa como exemplo a fórmula de Heráclito “viver de morte, morrer de vida” (p. 95), que envolve um elemento essencial da autoeco-organização viva, ou seja, a regeneração permanente a partir da morte das células. As ideias antagônicas de morte e vida são, ao mesmo tempo, opostas e complementares, à medida que células falecem são substituídas por novas, o que explica o processo de rejuvenescimento. Essa contradição faz parte da existência dos seres vivos, confirmando que as ideias de vida e morte fazem parte de um mesmo sistema, em um movimento que implica a coexistência do antagônico e do complementar.

A experiência da vivência no curso pelas estudantes e por mim revela esse paradoxo. Por vezes, cansaço e vigor conviveram simultaneamente, quando a mente revelava cansaço, o corpo expressava energia, e vice-versa; outras vezes, a dificuldade das estudantes não se tornava um impedimento para a continuidade no curso, ao contrário, servia de estímulo. Esses exemplos ilustram o paradoxo que une duas noções que deveriam excluir-se, mas que são indissociáveis em uma mesma realidade.

Morin (2005, p.181) esclarece o conceito de holograma ao compará-lo a uma célula do organismo: cada célula é parte de um todo (o organismo global), que está circunscrito a uma parte (a célula): “cada uma de nossas células, até mesmo a mais modesta célula da epiderme, contém a informação genética do ser global”. Assim, todo patrimônio genético se faz presente em cada célula individualmente. Do mesmo modo, a sociedade (o todo) se faz presente em cada sujeito (a parte), por meio da linguagem, da cultura e das normas, por exemplo. Não há generalização (holismo), nem redução; são consideradas, assim, o todo e as partes. O *operador hologramático*, princípio assim nomeado por ter características de um holograma, trata-se de mecanismo que se manifesta conforme as condutas e ações sistêmicas, dialógicas e discursivas.

A noção de que o todo está nas partes, e vice-versa, contrasta com o pensamento simplificador, que privilegia o reducionismo, contempla as partes por meio da visão linear, simplista e fechada. O pensamento complexo, por sua vez, não

pretende integrar o todo como no paradigma simplista, mas considerar o todo e as partes, integrados.

Os quatro operadores – sistêmico-organizacional, recursivo, dialógico e hologramático – estão interligados e são considerados elementos que agem ao ligar e religar os saberes que contemplam os fenômenos da realidade. Segundo Moraes (2008, p.97), tais operadores cognitivos do Pensamento Complexo constituem

[...] princípios-guia constitutivos de um pensar complexo [...] que colaboram para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos, ao fazer com que raciocinemos de uma outra maneira e possamos religar os saberes oriundos do pensamento linear e do pensamento ecossistêmico.

Para a autora, os princípios-guia contribuem para a adoção de uma nova visão acerca dos fenômenos, com base na multidimensionalidade, que estabelece relações entre as partes e o todo, assim como entre o fenômeno e o contexto global. Isso possibilita, entre outros aspectos que constituem a realidade, a produção de conhecimento, a troca de informações, a emergência de antagonismos e de incertezas.

Com base nas considerações apresentadas, é salutar que ocorram mudanças na sociedade, especialmente em um momento de transição do pensamento tradicional ou simplificador para o pensamento que liga e religa saberes e envolve o indivíduo e o contexto local e global. Não pretendo escolher ou adotar um pensamento ou outro, uma vez que a realidade é multifacetada e compreende diferentes abordagens constituídas conforme o momento histórico. Assim, este estudo não tem a pretensão de contestar os pressupostos do paradigma tradicional nem reverenciar o pensamento complexo, mas de ter este como suporte teórico que guia as vias epistemológicas e metodológicas investigativas.

Nesta seção, apresentei reflexões a respeito da Complexidade. As ponderações desenvolvidas me permitem observar que pensar de maneira complexa, contemplando a ligação e a religação de saberes, exige o envolvimento do professor e dos estudantes, o que requer operar mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem.

De modo a dar continuidade à minha exposição, a seguir, trato da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, princípios epistemológicos relevantes que guiam a construção do conhecimento e a aprendizagem.

1.1.2 Considerações sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Nesta seção, trato da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, inerentes ao Pensamento Complexo, buscando estabelecer relações com a Complexidade e com a metodologia de projetos.

Um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade implica lidar com processos metodológicos que atendam aos anseios da sociedade atual, “um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso e ao inesperado” (MORAES, 2008, p.16). Nesse contexto, faz-se necessário lançar um novo olhar para as metodologias de ensino, pois exige-se do indivíduo competências e habilidades que lhe permitam ter um bom desempenho acadêmico e profissional.

Behrens e Oliari (2007, p. 61) observam que o paradigma da Complexidade surgiu como uma possibilidade de mudança, quando o paradigma tradicional começou a ser colocado à prova, no início do século XX, com ruptura aligeirada nas duas últimas décadas daquele século. A partir do momento que a visão de cientificidade foi enquadrada no modelo linear de causa e efeito, o modelo tradicional passou a ser considerado insatisfatório para lidar com as contradições ímpares constatadas por ele mesmo, a exemplo da incerteza e da desordem. O desfecho de uma história e o início de outra é determinado como a descontinuidade entre o mundo moderno e o contemporâneo. Diante disso, surgiu o paradigma emergente ou da Complexidade, que ao desconsiderar o conhecimento fragmentado, buscou o ser completo e integral, ou seja, o todo.

A Complexidade, pensada com base na tessitura do *complexus*, só pode ser entendida mediante um modo de pensar aberto, flexível, conectado, transpassado, multidimensional e em constante processo de transformação. É inadmissível, portanto, pensar a Complexidade como possibilidade de redução do conhecimento da humanidade, como verdade absoluta, com explicações reducionistas, regras rígidas fechadas, o que pressupõe que a Complexidade vai além da questão disciplinar.

Morin (2015, p. 107) argumenta que “as condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente a contextualização, a globalização. Em um circuito ininterrupto, conhecer implicar separar para analisar e religar para sintetizar ou complexificar”. O autor destaca, ainda, que a reforma de pensamento implica a religação de saberes: “a reforma de pensamento não tem como objetivo fazer com que nossas capacidades analíticas ou separatistas sejam anuladas, mas acrescentar

a elas um pensamento que religa” (p. 108). A Complexidade tem como base de sustentação, a interdisciplinaridade⁹ e a transdisciplinaridade.

Segundo Moraes (2008, p. 114), fundamentada em Japiassu (1976), o termo “interdisciplinaridade revela aquilo que está entre duas ou mais disciplinas, que são afetadas por processos interativos que produzem um determinado conhecimento que emerge a partir de contribuições disciplinares específicas”. Moraes (2008, p. 115) ressalta que para Japiassu (1976) e Fazenda (1999), a interdisciplinaridade implica relação de “reciprocidade, de mutualidade, de integração, que admite o diálogo entre os implicados”, além disso, defendem que ela deve ser vivenciada como atitude do espírito humano, uma

[...] atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura e descoberta e que leva a um movimento capaz de intuir relações. Para Japiassú interdisciplinaridade é também um princípio de reorganização epistemológica das disciplinas científicas. Como princípio epistemológico, como causa primeira ou fundamento original, tenta-se, a partir dela, resgatar a unicidade do conhecimento, superando sua fragmentação e disjunção (Japiassú, 1976). Como atitude, o espírito, revela-se como postura de abertura que permite ou influi na produção do conhecimento. Para Ivani Fazenda (1999) além de atitude epistemológica [...] a interdisciplinaridade implica um processo evolutivo baseado nas trocas entre pessoas ou especialistas envolvidos. Pressupõe mudança de atitude diante do conhecimento como ponto de partida, sabendo entretanto, que a interdisciplinaridade ocorre na inter-relação sujeito/objeto, pois não podemos perder de vista a totalidade [...] para que aconteça, ela depende tanto da atitude do sujeito diante do objeto do conhecimento, quanto da existência óbvia de um objeto a ser trabalhado que pode ser uma disciplina ou um tema qualquer, uma metodologia, um projeto (MORAES, 2008, p. 115).

A interdisciplinaridade requer mudança de atitude perante o conhecimento, além do que, ela depende da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento, trata-se da codeterminação entre eles, bem como de uma disciplina, um assunto, uma metodologia de trabalho ou um projeto pedagógico, a fim de que seja possível ter dele o máximo de conhecimento possível.

⁹ Moraes (2008, p.114) esclarece que vários autores (FAZENDA, 1999, 1994; JAPIASSU, 1976; JANSTCH, 1995; POMBO, 1994; LENOIR, 2011; NICOLESCU, 1999; SILVA, 2006) oferecem definição de interdisciplinaridade. A estudiosa observa que, segundo Fazenda, não existe um conceito único. O mais importante é selecionar, entre os conceitos existentes, que apresentam um sentido mais relevante para o trabalho que estamos desenvolvendo.

A Complexidade também se desenvolve segundo abordagem transdisciplinar¹⁰.
A transdisciplinaridade pode ser compreendida como um princípio epistemológico

[...] que se apresenta em uma dinâmica pessoal que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar, mediante integração de conceitos, metodologias etc. Para tanto, requer uma atitude de abertura diante do conhecimento construído [...] a transdisciplinaridade procura transcender as disciplinas na tentativa de resolver o que fica além delas (MORAES, 2008, p. 120).

Consoante com o que ressalta a autora, a transdisciplinaridade exige que se tenha em relação ao conhecimento produzido uma atitude de abertura que vá além da interdisciplinaridade. Trata-se de uma relação entre as disciplinas, pois transcende o que a interdisciplinaridade propõe e perpassa os conhecimentos propostos nas áreas disciplinares. Ela se mostra em um grau máximo de conexão de disciplinas, como se fosse um tipo de coordenação que envolve todas as disciplinas dos sistemas vivos, possibilitando a interpenetração e a interface dos assuntos estudados, no sentido de contribuir para agrupar os saberes e, assim, buscar a compreensão da vida.

Diante desse contexto, pensar em metodologias de ensino na educação escolar é fundamental para que as ações docentes estejam relacionadas com os pressupostos do Pensamento Complexo, aberto e plural, com vistas a atividades pedagógicas que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de maneira individual e coletiva, especialmente porque “o ser humano é simultâneo físico, biológico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2001, p.17). Essa multidimensionalidade deve ser contemplada pelo professor com o propósito de motivar os estudantes a viverem em grupo harmonicamente. Além disso, é preciso considerar os saberes em seus contextos, a fim de que tenham sentido, considerando as experiências e o contexto dos estudantes, pois apenas “o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente” (MORIN, 2001, p.40).

Considerando essa perspectiva, passo a abordar, na próxima seção, a proposta de aprendizagem por projetos.

¹⁰ Nicolescu (1999, p. 33, citado por MORAES, 2008, p. 120) observa que o sufixo *trans* indica “aquilo que está no mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina” e tem por objetivo a compreensão do mundo que requer, como imperativo, a unidade do conhecimento.

1.2 Aprendizagem baseada em projetos

Os trabalhos iniciais sobre projetos foram realizados por John Dewey, em 1915 e em 1920, e juntamente com Kilpatrick, em 1918, no decorrer do cenário do pensamento pragmático norte-americano. No âmbito desses trabalhos, o estudante era considerado responsável pela própria formação; constituía-se como protagonista, por intermédio de aprendizagens consideradas “significativas e concretas”, ou seja, que faziam sentido para ele. Boutinet (2002, p. 18) enfatiza que, nesse período, “Dewey e Kilpatrick tentaram opor à pedagogia tradicional, que se revelava muito onerosa em relação aos ganhos obtidos, uma pedagogia progressista, também chamada de pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava ator de sua formação, através de aprendizagens concretas e significativas para ele”.

A origem do termo *projeto* deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente; em outras palavras, um projeto permite que se pense previamente na ação que se pretende desenvolver. A ideia de projeto é própria da atividade humana, de o indivíduo pensar em algo que deseja tornar real, portanto, um projeto é inseparável do sentido da ação (ALMEIDA, 2002). O ser humano, cômico de sua condição de incompletude, busca ininterruptamente transformar-se para alcançar algo que almeja e descobrir respostas para suas inquietações.

Dessa perspectiva, o projeto pode assumir o sentido de desígnio, intenção, finalidade, objetivo, alvo, planejamento e programa. Ele se refere a uma realidade a ser alcançada, mediante mudanças passíveis de serem concretizadas. Boutinet (2002, p. 27) destaca que

[...] o projeto pode ser definido como conceito dotado de propriedades lógicas, a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, de uma mudança a ser operada. O projeto seria, então, o avatar individual e coletivo de um desejo primitivo de apropriação.

Para Freire e Prado (1999, s.p.), citadas por Prado (2005, p. 14), o conceito de projeto “envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu”. Nessa direção, projeto refere-se a uma construção peculiar do humano, materializado com base em

intencionalidade, caracterizada por um agrupamento de ações que ele prevê como essencial para realizar determinada ação, a fim de mudar uma situação que o inquieta em uma dada situação.

O sentido do termo projeto não é consenso entre os estudiosos do assunto. Behrens (2008) observa que ele pode ser definido de diversas maneiras e ter formatos diversos. Hernández (1998) destaca que o trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na postura do professor; de forma ainda mais abrangente, requer mudanças na postura da própria instituição de ensino, uma vez que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HERNÁNDEZ, 1988, p. 49).

Boutinet (2002, p.33) avalia que “o termo projeto é de invenção relativamente recente”, contudo, é importante para designar a cultura atual como a cultura do projeto. Behrens (2008, p. 34) esclarece que o objetivo de um projeto é promover possibilidades ou escolhas em uma situação-problema precisa. A autora declara que “o sentido de ‘arrojar-se efetuar projeção’ possa dimensionar a necessidade de comprometimento e envolvimento necessários para buscar a aprendizagem por projetos a partir de resolução de problemas”.

O delineamento de uma proposta implica a previsão possível de cenários, inclusive no tocante a estratégias de ensino, que podem sofrer alteração ao longo do percurso, considerando a flexibilidade, a não a linearidade e a incerteza. Para Morin (2011, p.79), “o pensamento moderno compreendeu que nossas crenças mais fundamentais são objetos de desafios”, os quais reiteram a consciência, a ameaça e a incerteza. O ato de planejar não é engessado, existe abertura para o desconhecido, para o não determinado, além de flexibilidade para reestruturar as metas conforme as ações projetadas apontam para novos desafios e questionamentos.

Os projetos precisam contemplar ações pedagógicas que fazem sentido para os estudantes, visto que “contribuem para que os alunos participem e se envolvam em seu próprio processo de aprendizagem e compartilhem com outros colegas” (BEHRENS, 2008, p. 46)

No Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Delors (2001) destaca que para a educação responder às suas funções, é imprescindível que se estruture com base em quatro pilares, propostos para a educação do século XXI e essenciais ao longo da vida,

[...] para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 89-90, grifo do autor).

Esses pilares são ilustrados na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Os quatro pilares da educação para o século XXI



Fonte: elaborado pela autora com base em Delors (2001)

Como destaca Delors (2001), na aprendizagem alicerçada nesses quatro pilares – aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser –, os papéis do estudante, do professor e da escola são considerados de uma perspectiva desafiadora que coloca novos objetivos à educação e muda a concepção que se tem de sua utilidade. Trata-se de uma concepção ampliada de educação que permite que os envolvidos descubram, reanimem e fortaleçam seu potencial criativo. Nesse âmbito, o processo de ensino e aprendizagem estimula práticas inovadoras e criativas no ambiente escolar, revelando o tesouro escondido em cada pessoa, o que supõe que se extrapole “a visão puramente instrumental da educação considerada como via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda

a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser” (DELORS, 2001, p. 90).

O foco do trabalho desenvolvido na escola é a aprendizagem que contempla a capacidade dos estudantes de ligar/religar saberes distintos e complementares entre si, de buscar, refinar e organizar as informações para transformá-las em conhecimento, resultado de um ensino fundamentado em novas práticas alicerçadas uma metodologia de ensino inovadora que estimule e instigue os estudantes a aprender a *conhecer*, a *fazer*, a *viver junto* e a *ser*.

A proposta metodológica de uma pedagogia pautada em projetos busca o progresso do estudante no que se refere a autonomia, criatividade, poder de decisão, confiança, pois ele opta pelo assunto e, em parceria com o professor, assume, de modo igual, o compromisso com o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, o trabalho com projetos possibilita ao estudante descobrir outros sentidos por meio das ações desenvolvidas e eleger informações importantes que possam contribuir para o desenvolvimento de várias esferas de sua vida.

Apesar de ser permeada por um trabalho dinâmico e democrático, a metodologia de projetos não deve ser vista como um conjunto de ações realizadas com base no improviso ou sem planejamento docente; ao contrário, a

[...] aprendizagem baseada em projetos requer um estudo e planejamento prévio por parte do docente, que deve investigar qual o problema que poderá absorver a proposta de conhecimentos que precisam ser envolvidos naquela etapa de aprendizagem dos alunos. A problematização desencadeia o processo de aprendizagem e funciona como provocação que estimula e instiga os alunos a se envolverem no projeto. Enfatiza-se que a problematização pode ser sugerida a partir da proposição do docente, ou elaborada pelos estudantes (BEHRENS, 2008, p.54-55).

O trabalho com projetos, por ser considerado flexível e aberto, não pode ser confundido com ações baseadas no improviso. Elas precisam ser planejadas e replanejadas constantemente, em decorrência das emergências que surgem a cada encontro, a cada assunto explorado pelos estudantes, com mediação do professor.

Behrens (2008) propõe o trabalho com projetos considerando 11 etapas: 1) apresentação e discussão do projeto; 2) problematização; 3) contextualização; 4) aulas teóricas exploratórias; 5) pesquisa individual; 6) produção individual; 7) discussão coletiva, crítica e reflexiva; 8) produção coletiva; 9) produção final (inserção na prática social); 10) avaliação formadora da aprendizagem e 11) avaliação do

projeto. A autora destaca que essas fases não precisam ocorrer em sequência, rigorosamente; elas não engessam o planejamento do professor, pois não se trata de um desenho fechado, mas de sugestões de etapas que criam possibilidades metodológicas que permitem a adoção de uma visão mais globalizada do ensinar e do aprender.

Quando as atividades pedagógicas são desenvolvidas com base na complexidade, contemplam as diferenças, a razão e a emoção, a objetividade e a subjetividade, assim como a multidimensionalidade da realidade, e podem transformar-se em uma experiência de aprendizagem importante para os estudantes. Behrens (2008, p.150) explica que “as múltiplas dimensões da condição humana que caracterizam homens e mulheres precisam ser contempladas pelo ensino em todos os níveis”.

Essa abordagem revela a pertinência de se refletir sobre o trabalho docente, em especial, sobre o processo de ensino e aprendizagem, com suas nuances, peculiaridades e as diversas relações que o espaço escolar estabelece com o ambiente. Assim, o trabalho com projetos pressupõe o diálogo interdisciplinar, ou seja, as diversas áreas do conhecimento devem se inter-relacionar de forma que o ensinar e o aprender se tornem significativos. Behrens (2008, p.25) ressalta que “a necessidade de conexões de múltiplas dimensões leva a advertir que não basta enunciar as necessidades de contextualizar e de religar os saberes, mas é preciso encarar os problemas gerados pela visão linear do universo”.

Quando as atividades acontecem de maneira satisfatória, constituem poderosos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, visto que fomentam, incluem e estimulam os alunos a participarem de maneira comprometida na solução de determinado problema, por intermédio de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e problematizadora. Ademais, os processos de aprendizagem são capazes de interligar saberes e áreas do conhecimento, possibilitando o diálogo com a realidade, com vistas ao desenvolvimento de uma ecologia da ação e em conformidade com os pressupostos da Epistemologia da Complexidade, como defende Morin (2015).

Dessa perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a ensinar considerando as diferenças dos estudantes com foco nas relações que se estabelecem, ou seja, na mediação. Almeida (1999, p.2) argumenta que o docente que trabalha com projetos de aprendizagem leva em consideração os diversos estilos e ritmos de trabalho dos estudantes, desde a “etapa

de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada”. De acordo com essa abordagem, o professor não planeja “para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento” (ALMEIDA, 1999, p.2).

Compete ao professor optar, ou não, por uma dimensão inovadora no processo de ensinar e aprender baseado no paradigma emergente ou do pensamento complexo, o qual compreende processos sucessivos de aprendizagens. Esse paradigma implica um trabalho pedagógico que não restringe a metodologia a uma relação de objetivos e passos a serem executados; ao contrário, reflete um ponto de vista do conhecimento como uma produção pessoal e coletiva na qual a experiência vivida e os saberes se entrecruzam, atribuindo sentido às aprendizagens.

Partindo do princípio de que pode ser considerada simples e ao mesmo tempo complexa, a ação de educar considera elementos essenciais que a envolvem: formação, conhecimento, valores, saberes, fazeres, motivação, escolhas, ensino, aprendizagem, vivências, sujeitos e contextos, gerenciamento de atividades, entre outros.

Diante do desafiador ato de educar e considerando as demandas da contemporaneidade, é preciso que o professor reveja as práticas educacionais, as metodologias de ensino, os paradigmas que guiaram sua formação, a fim de contemplar a multidimensionalidade, que pode constituir uma experiência significativa para os estudantes. A respeito do trabalho com projetos, Behrens (2008, p. 43) ressalta que se trata de “um procedimento para lidar com o conhecimento, superando a perspectiva da acumulação e memorização de informações. Enfoca-se a aprendizagem significativa e o conhecimento em constante transformação”.

Alicerçada nas questões abordadas nesta seção, apresento, a seguir, no Quadro 1, a síntese das relações entre metodologias de ensino tradicionais e a metodologia de projetos, considerando o paradigma da Complexidade.

Quadro 1 – Síntese comparativa das metodologias de ensino

METODOLOGIAS TRADICIONAIS NO ENSINO	METODOLOGIA DE PROJETOS NO ENSINO
Fragmentação do conhecimento	Integração do conhecimento
Especialidades	
Não há troca de saberes	Há troca de saberes
Transmissão do conhecimento	Produção de conhecimento
Aluno como ser passivo no processo	Aluno ativo, autônomo, questionador e crítico
Acúmulo de saberes	Associação de saberes
Alheio à realidade	Interação com a realidade
Não contextualizado com a realidade	Contextualizado com a realidade
Nega a complexidade do mundo	Aceita a complexidade
Educador e impositor do conhecimento	Educador é mediador do conhecimento
Educação bancária	Educação problematizadora

Fonte: Stochero; Dias; Boer (2019, p.31)

Ao analisar as informações constantes no quadro apresentado, é possível observar que as metodologias tradicionais não dão conta de atender as demandas dos estudantes e da sociedade. Isso marca a emergência de uma proposta em educação pautada na produção de um conhecimento crítico, significativo e transformador, por meio da preparação do estudante para a criticidade, com trocas e religação de saberes que contemplem a multidimensionalidade da realidade, para que ele possa pensar e atuar ativamente no meio em que vive. Um trabalho pedagógico pautado em uma metodologia de ensino, como a de projetos, pode ser uma possibilidade que atenda às necessidades e interesses dos estudantes e da sociedade. Moraes (2008, p. 153), baseado em Candau (1993), salienta que

[...] o grande desafio docente está na superação do formalismo, do reducionismo e na necessária ênfase que deve ser dada ao RELACIONAL, à articulação e ao diálogo entre esses elementos, portanto, levar em consideração as diferentes relações e emergências que poderão surgir nos ambientes de ensino e de aprendizagem.

Em face do exposto, destaco a emergência de se superar o trabalho pedagógico baseado na visão reducionista do pensamento tradicional, de forma a permitir que os estudantes desenvolvam um olhar crítico e se tornem aptos a pensar, agir e lidar com os diferentes saberes, por meio da troca e da religação existente entre eles no contexto escolar e fora dele. O paradigma da complexidade provoca os professores a exercer uma docência relevante e expressiva que ultrapasse processos repetitivos e acríticos e que admita o questionamento e a problematização da realidade.

Na visão de Suanno (2013, p. 46), os paradigmas emergentes ressaltam ser fundamental “construir novas maneiras de pensar, de relacionar, de agir, de compreender a existência humana, assim como de construir novos estilos de vida mais sustentáveis, democráticos, igualitários, cooperativos e socialmente mais justos”. Assim, o trabalho baseado na metodologia de projetos constitui uma abordagem pedagógica, entre outras existentes, que considera as necessidades, os interesses, os desafios e as expectativas dos estudantes.

A perspectiva da Complexidade presente na mediação pedagógica permite gerar “um saber relacional tendo em vista as interações e conexões entre professor e aluno, sujeito e objeto, aprendiz e seu meio” (MORAES, 2008, p. 159). O saber, nesse sentido, é sempre contextual, posto em uma ecologia de pensamentos, ações, sentimentos e intuições que acontecem conforme as situações que emergem nos ambientes de aprendizagem. Guiada pela Complexidade, a prática docente contempla o fazer pedagógico contextualizado, os pensamentos pessoais e grupais, os processos de colaboração e solidários, assim como diferenças pessoais e não homogeneização coletiva, como preconiza o pensamento tradicional. O fazer pedagógico implica, assim, processos de “co-determinação, de co-construção, de co-transformação e de co-evolução, dentro do que acontece no cotidiano de nossas escolas” (MORAES, 2008, p. 160), o que vai ao encontro da metodologia de projetos, que também permite ao estudante construir conhecimentos mais significativos, complexos e relacionados à sua realidade, consequentemente levando-o a aprendizagens para a vida.

O trabalho baseado em projetos, assim como o Pensamento Complexo, não pretende ser a solução para os problemas da educação, da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma possibilidade para promover transformações no enfrentamento das problemáticas suscitadas pela contemporaneidade.

Em continuidade ao trabalho, na próxima seção, explico as bases teóricas que fundamentam este estudo no tocante aos gêneros textuais.

1.3 Gênero textual

Ao abordar os gêneros textuais, alinho-me com Marcuschi (2008, 2011), para quem os textos se realizam sempre por meio desses construtos, considerados produtos de uma cultura. Nesse sentido, os gêneros são fenômenos socio-históricos,

vinculados a práticas sociais. A fim de buscar um entendimento mais abrangente do conceito de gênero textual, passo a discorrer sobre gênero da perspectiva bakhtiniana, sobre gêneros da perspectiva de Marcuschi, sobre gêneros textuais e ensino e sobre gêneros textuais e Complexidade.

1.3.1 Os gêneros segundo a perspectiva de Bakhtin

Bakhtin (2000 [1979]) apresenta-nos um conceito de gênero que veio a fundamentar muitas das investigações contemporâneas sobre gêneros. Rojo (2005, p.185), ao abordar a teoria dos gêneros do discurso e a teoria dos gêneros textuais, esclarece que “ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana”, assim, não é possível tratar de gêneros sem refletir sobre a contribuição bakhtiniana para esse campo.

Na concepção de Bakhtin (2000 [1979]), desde a Antiguidade, o foco dos estudos de gêneros sempre esteve centrado nos gêneros literários, perspectiva que não considerava os gêneros como tipos de enunciados específicos, dotados de características diferenciadoras, como enunciados cuja natureza linguística era comum.

A visão de gênero de Bakhtin é mais abrangente do que aquela que envolve o campo literário. As noções que propôs se tornaram bases teóricas essenciais de estudos linguísticos posteriores, como é o caso da noção de gêneros do discurso primários (simples), que se constituem “em circunstâncias de comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2000 [1979], p.281), por exemplo, a carta, o diário, e o bilhete, advindos de um contexto mais imediato, e gêneros do discurso secundários (complexos), que se constituem “em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa (BAKHTIN, 2000 [1979], p.281), por exemplo o romance, o teatro e o discurso científico. Estes, ao se formarem absorvem e transmutam os gêneros primários. Isso quer dizer que os gêneros primários passam a constituir os gêneros secundários e, assim, não têm mais relação com o contexto imediato.

De acordo com o autor, sejam primários ou secundários, os gêneros refletem as transformações que acontecem na sociedade e permeiam todas as esferas da atividade humana; estão sempre relacionados ao uso da língua, na forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos. Tais enunciados refletem

[...] as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 279).

Essa ideia, por sua vez, está relacionada à noção de regularidade dos gêneros, propiciada pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo, elementos que concorrem para a estabilidade relativa dos gêneros e permitem aos usuários da língua reconhecerem determinado gênero.

O *conteúdo temático* não diz respeito ao assunto específico de um texto, mas ao sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam conteúdo temático das relações amorosas, as aulas tratam de um tópico de um curso, as sentenças focam em uma decisão judicial. Já a *estrutura composicional* refere-se ao modo de organizar as informações em um texto, considerando seu propósito comunicativo em um dado contexto, por exemplo, uma carta precisa indicar local e data em que foi produzida, além do nome do autor e do remetente, a fim de que seja compreendida. O *estilo* envolve a seleção de determinados itens linguísticos que permitem ao locutor, tendo em vista suas intenções comunicativas, criar uma imagem de si e de seu interlocutor. Nesse caso, o estilo pode ser familiar ou formal, por exemplo.

Diante dessa breve exposição, é possível notar que a abordagem discursiva de Bakhtin subsidia de maneira significativa os estudos sobre os gêneros textuais, considerando os aspectos da materialidade textual (linguística), determinados pelos enunciados, pois os gêneros textuais também acabam por tratar dos enunciados nas situações de comunicação, em que o locutor tem uma intencionalidade que deve contemplar o interlocutor.

1.3.2 Os gêneros na perspectiva de Marcuschi

Neste estudo, baseio-me na perspectiva teórica de Marcuschi (2008, 2010) para abordar os gêneros textuais, os quais considero elemento essencial no processo de interação entre os sujeitos. Dada a importância da leitura e da escrita de textos em todos os níveis de ensino, é fundamental que o docente tenha clareza da função social dessas práticas. Por meio da leitura, o indivíduo pode ter acesso à informação, pode compartilhar os bens culturais e ser capaz de se posicionar reflexiva e criticamente. A

escrita, por sua vez, possibilita-lhe expressar o pensamento e a autoria, essenciais na sociedade letrada. É imprescindível, portanto, que o professor oportunize ao estudante tanto o entendimento da utilidade de determinado texto quanto a percepção da função social da leitura e da escrita.

Para que isso ocorra, uma das condições é que o ensino seja pautado na perspectiva dos gêneros textuais, proposição desta seção, assim como na concepção de língua contextualizada e em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 16). O estudo da língua pautado em uma concepção sociointerativa leva em consideração aspectos sistemáticos e estruturais da língua, pois “a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Dessa perspectiva, a língua é considerada um sistema de práticas em que falantes/ouvintes, produtores e leitores atuam e externam suas pretensões por meio de ações pertinentes aos propósitos de cada situação. O sujeito, considerado dessa perspectiva, inclusive neste trabalho, tem participação ativa na construção de sentido, que acontece dialogicamente, em uma situação socio-histórica marcada.

Marcuschi (2008, p. 64) destaca “a análise de textos e discursos (em certo sentido, o plano de enunciação)” como um meio para o estudante aprimorar a competência discursiva funcionalmente apropriada ao seu cotidiano. Nessa direção, observa:

a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural; b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas; c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso; d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos ou explicados com base apenas no sistema formal da língua; e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.; f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais; g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

No bojo dos estudos que balizam a noção da língua, entendo-a como um agrupamento heterogêneo e diversificado, uma vez que as sociedades humanas têm experiências sociais, culturais, históricas e políticas distintas. Assim, é possível

considerar a língua em uso, ou seja, como um construto heterogêneo, histórico, cognitivo, social variável, indeterminado, interativo e situado, assim como os gêneros textuais.

Este estudo também se pauta na concepção de texto como evento comunicativo, o que nos leva a considerar que um texto não é um produto acabado e objetivo, nem repositório de informações, mas um evento ou ato enunciativo, sempre em processo de preparação (MARCUSCHI, 2008).

Acredito ser importante retomar aqui a definição de texto dada por Koch e Travaglia (2011), pois ela serve à reflexão sobre os gêneros textuais que busco desenvolver. Para os autores, texto é considerado como “o próprio *lugar* de interação” (KOCH; TRAVAGLIA 2011, p.17), ideia reforçada por Koch e Elias (2014, p. 13), para quem, o texto é um “[...] evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (p. 13).

Desse ponto de vista, tanto o locutor quanto o interlocutor participam ativamente da construção de sentidos do texto, à medida que a compreensão não é entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de uma mensagem advinda de uma codificação do emissor, mas como uma ação interativa séria de produção de sentidos, que se concretiza, visivelmente, “com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto e saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 17).

Para Koch e Elias (2014), o texto é produto de uma atividade verbal, consciente, planejada e intencional, que o falante ou enunciador realiza para alcançar determinados objetivos. Esse processo acontece sucessivamente em uma situação de interação à qual os participantes precisam se adaptar. Desse ponto de vista, o texto não produz sentido por si mesmo, o sentido é produzido a partir dele e do sujeito, com sua bagagem de conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, Antunes (2010) afirma que texto é tudo aquilo que o indivíduo produz, tanto oralmente quanto por escrito, e sua função é guiada pela intenção do produtor, ou seja, todo texto tem uma finalidade. Essa constituição é social, uma vez que “[...] reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p. 31). Segundo a autora, a construção do texto está

intrinsecamente vinculada à ideia que se pretende transmitir. Assim, a interação ocorre com base no que o locutor transmite para o interlocutor.

As concepções de língua e texto apresentadas contribuem para a construção da noção de gêneros textuais que adoto neste estudo, qual seja, a de gêneros como fenômenos históricos vinculados às necessidades das pessoas e às práticas socioculturais. Alinho-me a Marcuschi (2010, p. 19) e reconheço os gêneros como “fruto de trabalho coletivo, [que] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, abordagem que me permite entendê-los como elementos fundamentais no processo de interação entre os indivíduos.

Dessa forma, considero que as práticas docentes devam ser pautadas no conhecimento prévio dos estudantes sobre determinado gênero textual, de forma a se buscar, sobretudo, desenvolver nos alunos o seu potencial crítico, a sua capacidade linguística e a sua capacitação como ouvinte, leitor e falante dos mais diversos textos representativos de diferentes gêneros utilizados nos variados contextos sociais.

Entendo que os gêneros são fenômenos históricos vinculados às necessidades das pessoas e às atividades socioculturais. São, assim, “fruto de trabalho coletivo, [que] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

A noção de gênero que o autor oferece reforça a ideia bakhtiniana de que os gêneros são construtos situados socio-historicamente, ao declarar que se trata de

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Por estarem situados socio-historicamente, os gêneros trazem em si características culturais manifestadas nos contextos de uso, assim, é condição *sine qua non* para a comunicação verbal. Nesse cenário, os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23), constituindo-o de algum modo.

Para o autor, a determinação do gênero se dá basicamente pela função, e não pela forma, pois cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe concede uma esfera de circulação, desse modo, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Os gêneros textuais caracterizam-se por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Assim, as propriedades características de qualquer gênero só podem ser reconhecidas se considerado o contexto socio-histórico, que geralmente determina as propriedades sociocomunicativas do gênero, quais sejam, condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temática, elementos composicionais, verbais e não verbais e estilo. Tendo em vista esses elementos, que permeiam os gêneros, entendo, juntamente com Marcuschi (2011, p. 20), que os gêneros “não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”.

É importante destacar também a visão que Marcuschi (2008) adota a respeito de texto, considerando que o avanço dos estudos da linguagem evidencia uma mudança de concepção de texto como unidade formal para uma concepção de texto como unidade funcional. Assim, de modo a elucidar sua perspectiva, o estudioso argumenta que texto é

[...] um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo, nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas eles não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Como o texto não condiz exclusivamente com um objeto sintático- semântico, a maneira didático-pedagógica de lidar com ele sofre modificações. Sendo um evento discursivo, o texto é, então, considerado em suas várias dimensões, textuais, funcionais e interacionais, e não apenas linguística, pois “se ancora no contexto situacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Conforme esclarece o linguista, o contexto¹¹ é algo mais do que o simples entorno, além do que, não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo, uma vez que o contexto é fonte de sentido; “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 87), pois os sentidos são situados socio-historicamente

No entender no autor, agir por meio de textos, e de gêneros, permite a inserção em uma dada cultura e o domínio de determinada língua. Esse domínio é condição para que ocorra a interpretação de um texto. Se uma pessoa que não domina o idioma russo está em território russo e se defronta com textos nessa língua, eles não funcionarão como textos para ela, pois ela não sabe como operacionalizá-los. Não se nega a existência do texto, mas a sua operacionalidade como tal em condições de inacessibilidade (MARCUSCHI, 2008). O texto é, assim, uma proposta de sentido que vai além de fenômenos linguísticos, e só se completa, exclusivamente, com a participação do leitor/ouvinte. Tal dinâmica coloca em evidência o caráter interacional do texto, que, assim como o gênero, não constitui um construto fechado em si mesmo.

Essa abordagem é reforçada pelo ponto de vista defendido por Marcuschi, cuja base está em Miller (1984, p. 159)¹², segundo o qual os gêneros são “reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Ele retoma a posição da autora para explicar os gêneros como ações retóricas recorrentes e sociais:

[...] ações retóricas recorrentes e não [...] formas similares [...] não é na similaridade de formas que reside a identificação de um gênero e sim nos atos praticados recorrentemente. [...] a ação é primária e a estrutura é apenas um aspecto constituinte social, a ação é seu significado. A primazia da ação postula que é pela ação que produzimos e reproduzimos os sentidos sociais e criamos as estruturas (MARCUSCHI, 2011, p. 24).

Noto, assim, que as formas genéricas passam a ser convencionais em virtude da recorrência das situações sociais, que são permeadas por gêneros. Em outras

¹¹ Marcuschi (2008, p. 87) ressalta que “quando se fala em contexto situacional, este não deve ser entendido como a situação física ou o entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, que envolve desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo”.

¹² Nesta investigação, não tenho como intuito aprofundar as diversas concepções e abordagens relacionadas ao estudo de gêneros, a exemplo da sociorretórica, da qual Miller é uma representante. Aqui contemplo exclusivamente os estudos desenvolvidos por Marcuschi.

palavras, os gêneros colaboram para classificar e consolidar as práticas comunicativas do dia a dia. São reconhecidos como práticas flexíveis e maleáveis, construtos dinâmicos que decorrem de emergências e ações sociais e culturais dos sujeitos, assim como das inovações, a exemplo daquelas observadas no campo da tecnologia, que implicam, de acordo com o entendimento de alguns, uma ampla gama de novos gêneros observados na atualidade, como e-mail, bate papo digital, wiki, vlogs¹³, fanfics¹⁴.

Marcuschi (2008, p. 81) amplia sua reflexão ao tratar da relação de complementaridade entre texto e discurso, citando Coutinho (2004, p. 29), afirma que uma das tendências atuais é “não distinguir de forma rígida entre *texto* e *discurso*, mas considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa, pois trata-se de ‘reiterar’ a articulação entre o plano discursivo e o textual como aspectos complementares entre si”, tendo em vista o discurso como o objeto do dizer e o texto como o objeto de figura. Nesse sentido, o discurso ocorreria no plano do dizer (enunciação) e o texto, no plano da esquematização (configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa. Com base em Coutinho (2004, p. 32-37), Marcuschi observa que o

[...] discurso como *objeto do dizer* é visto como prática linguística codificada, associada a uma ‘prática social (socioinstitucional) historicamente situada’. É uma enunciação em que entram os participantes e a situação socio-histórica de enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero. O que perpassa todas as informações teóricas em relação ao discurso é o fato de se tratar do uso interativo da língua.

A ideia do texto como *objeto de figura* sugere que se trata de uma configuração, ou seja, de uma esquematização que conduz a uma figura ou uma *configuração* [...]. O texto é o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise.

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como *prática social* e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua

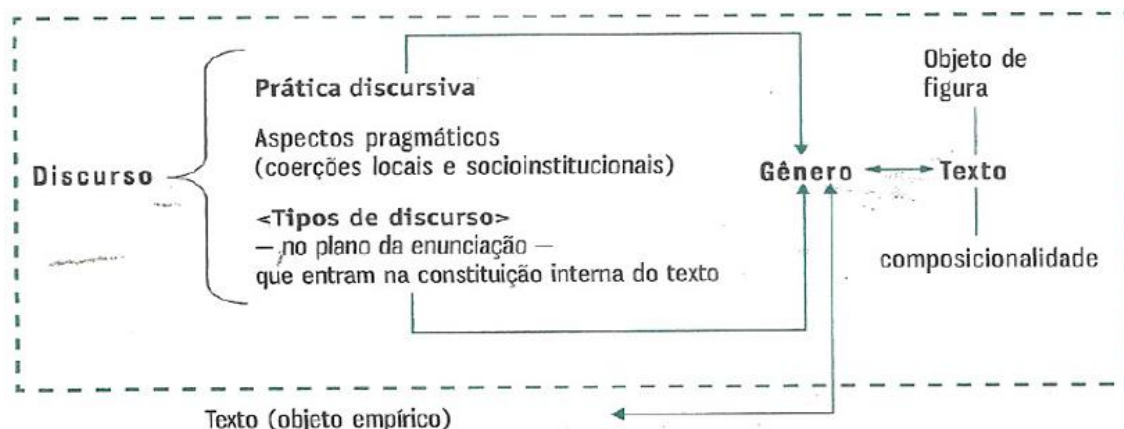
¹³ *Vlogs*, abreviação de videoblog (vídeo + blog), é um tipo de *blog* em que os conteúdos predominantes são vídeos. A grande diferença entre um *vlog* e um *blog* está no formato da publicação. Em vez de publicar textos e imagens, o *vlogger* ou vlogueiro, faz um vídeo sobre o assunto que deseja. O site mais utilizado para publicar os vídeos é o YouTube.

¹⁴ *Fanfics*, que significa “ficção de fã”, são histórias ficcionais que podem se basear em personagens e enredos que pertencem a produtos midiáticos, como filmes, séries, HQs, videogames, mangás, animes, grupos musicais e celebridades.

estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula [...] (MARCUSCHI, 2008, p.84, grifos do autor).

A ideia de que o “gênero prefigura o texto e o gênero define o que no texto empírico faz a figura do texto” é ilustrada na Figura 2, apresentada a seguir:

Figura 2 – Gênero, texto e discurso



Fonte: Coutinho (2004, p. 37, citada por MARCUSCHI, 2008, p. 85)

Segundo esse entendimento, as ações cotidianas, inicialmente, requerem discursos específicos, que demandam determinados gêneros, os quais, por sua vez, seguem determinada esquematização textual. A configuração de um panfleto, por exemplo, tem estrutura típica, ações discursivas e opções limitadas. Da mesma forma, o anúncio de um restaurante começa com a decisão pelo gênero anúncio de restaurante, que tem determinada estrutura, informações características, que vão compor o texto do anúncio, o qual se realizará discursivamente para persuadir os sujeitos. A opção da linguagem acompanha o propósito do gênero e seu funcionamento discursivo segundo planejado.

É importante ressaltar que Marcuschi distingue gêneros de tipos textuais: os tipos textuais são concebidos como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2010, p. 22), e não textos materializados a rigor. Trata-se de “modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154), ao passo que os gêneros são inúmeros, os tipos são cinco, quais sejam, narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Para um entendimento mais preciso acerca do que vêm a ser gêneros textuais e tipos textuais, apresento o quadro que segue:

Quadro 2 – Características de tipos textuais e de gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p.24)

A classificação de um texto como pertencente a uma tipologia decorre da predominância de elementos que o caracterizam. Por exemplo, em um texto pode haver predominância do tipo argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo ou do tipo injuntivo. Isso significa que em um texto podem estar presentes tipos textuais. Marcuschi (2010) declara que os tipos estão presentes nos gêneros e, frequentemente, o mesmo gênero pode contemplar dois ou mais tipos. Ele exemplifica com o gênero carta pessoal, que pode trazer as tipologias narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. O autor denomina essa combinação de tipos de heterogeneidade tipológica.

Em seus estudos, Marcuschi também explica o conceito de domínio discursivo, que guarda relação com o conceito de gênero textual. O domínio discursivo diz respeito a “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.194).

Assim, é por meio das diferentes práticas sociais realizadas nos variados domínios discursivos que se sabe que o comportamento discursivo em um lugar, como em um tribunal, não pode ser o mesmo que em outro, como em uma igreja ou em um circo. Da mesma forma, a produção textual que tem lugar no âmbito acadêmico é diferente daquela que tem lugar no âmbito da indústria do entretenimento. Assim, nos domínios discursivos, qualquer área social ou institucional tem seus modelos de comunicação específicos, os gêneros textuais que lhes são próprios e que respondem às suas necessidades.

Com base nas ideias apresentadas, pode-se notar que os elementos tipo, gênero e domínio discursivo se materializam no texto, de tal modo, que ele é escrito de determinada maneira linguística, conforme determinado tipo textual, de maneira a atender um objetivo comunicativo, em decorrência disso, é dado como pertencente a um gênero e está inserido em uma esfera social da qual o gênero é um elemento, o domínio discursivo.

O autor trata, ainda, do conceito de intergenericidade, que se configura como uma situação em que um gênero assume a função de outro. Para Marcuschi (2008, p. 163), há certa dificuldade em se determinar o nome de cada gênero textual, pois “os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais”, constatado por um gênero assumindo a função de outro, em que ocorre a combinação de funções e formas, o que é recorrente, por exemplo, na esfera do jornalismo e da publicidade. A epígrafe é um exemplo; ela pode ser composta de um poema, de uma frase, de um conto breve, de uma máxima, entre outros gêneros, e não tem uma especificidade, exceto o local definido, que indica ser uma epígrafe; um artigo de opinião pode estar na forma de poema, assim como um texto publicitário pode compor uma receita culinária, entre outros exemplos que podem ser considerados.

Marcuschi (2008) adverte quanto à distinção entre intergenericidade de funções e formas de gêneros e a heterogeneidade tipológica. Esta acontece quando um gênero traz sequências de vários tipos textuais, a exemplo de uma carta pessoal que pode ter uma narrativa, uma argumentação e uma descrição, por exemplo. O autor destaca que, em decorrência dessa maneira de se apresentar, os textos se mantêm em interação contínua. Contudo, implica dificuldade para a interpretabilidade do gênero, uma vez que prevalece a supremacia da função sobre a forma, marcando a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros (MARCUSCHI, 2008). Em síntese, a

intergenericidade refere-se a um gênero com função de outro; a heterogeneidade tipológica trata de um gênero em que estão presentes vários tipos.

Diante do exposto, é possível notar que a discussão que Marcuschi desenvolve permite-nos ter uma visão abrangente acerca dos gêneros textuais como construtos dinâmicos que permeiam as práticas sociais, qualquer que seja a esfera de atividade humana. Os conceitos apresentados, a exemplo de domínio discursivo e intergenericidade, motivam reflexões sobre a atualidade desse campo de estudo cujo objeto é um fenômeno que resulta do trabalho coletivo, atrelado à vida social e materializado em textos, e que sofre modificações em decorrência das demandas sociais, notadamente aquelas decorrentes das novas tecnologias da informação. Dessa perspectiva, os gêneros estão sempre em processo de transformação, inclusive com emergência de novos gêneros, o que motiva o desenvolvimento de pesquisas na área que busquem o entendimento de como eles funcionam nos variados contextos comunicativos, incluindo o contexto educacional.

Dando continuidade à apresentação da discussão sobre gêneros textuais, passo a discorrer sobre gêneros textuais e ensino.

1.3.3 Gêneros textuais e ensino

Tradicionalmente, o ensino tem privilegiado a relação dos estudantes com gêneros textuais considerados convencionais e marcados por um legado que trata o texto como produto acabado, conforme destaca Marcuschi (2008, p. 242):

A escola trata o texto como produto acabado funcionando como um *container*, onde se entra para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto [...] não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Com base nessa consideração, entendo que o ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, focou em aspectos puramente gramaticais e prescritivos, restringindo-se a correções pertinentes às normas da língua. Bezerra (2010, p. 39) destaca que o ensino de língua portuguesa no Brasil volta-se para o estudo da gramática “em sua perspectiva prescritiva e também analítica quando se identificam

as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções do tipo funções sintáticas, dos termos da oração, elementos mórficos das palavras”.

Com a evolução dos estudos linguísticos viabilizada pela linguística e por suas subáreas, bem como com o desenvolvimento dos estudos a respeito da aprendizagem, muitas mudanças aconteceram, especialmente em relação à tradição gramatical, e o estudo de gêneros passou a refletir uma pretensão mais global no que se refere às habilidades linguísticas do estudante (BEZERRA, 2010). Marcuschi (2010, p. 34) observa que os textos podem constituir objeto de ensino, tendo em vista que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”, assim, o ensino de língua materna baseado na abordagem de gêneros favorece a produção, a leitura e a análise linguística dos vários gêneros que circulam na sociedade e proporciona ao estudante o conhecimento necessário para atuar na sociedade, em situações comunicativas diversas.

Da mesma forma, Kleiman (1997, p. 20) defende a importância do conhecimento além da gramática, pois quanto “mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”, conseqüentemente, mais apto ele estará para refletir e se posicionar criticamente. Além disso, ao conhecer os gêneros, suas características, o contexto em que ocorre, seus propósitos comunicativos, o estudante é capaz de empregá-los de maneira mais apropriada para alcançar determinados objetivos. Em alusão ao enunciado, os gêneros textuais constituem a forma pela qual as pessoas interagem linguística e socialmente no cotidiano. Assim, todas as ações humanas acontecem por meio de algum gênero, o que justifica a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula. Essa ideia se articula com a reflexão de Marcuschi (2008, p. 90), segundo a qual, ao se ensinar “alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos lingüísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação lingüística”.

Considerando que os gêneros existem em grande número, não é tarefa simples a decisão por ensinar um ou alguns deles em sala de aula. A respeito de qual gênero adotar, se é que há algum mais importante ou ideal do que outro, Marcuschi (2008, p. 206) faz a seguinte ponderação:

[...] parece que há gêneros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos.

A decisão pelo trabalho com determinado gênero pode ser guiada pelo objetivo que se pretende alcançar. O gênero, por sua vez, precisa contemplar a participação dos estudantes, suas peculiaridades, o contexto, as escolhas e ações projetadas, a fim de que o trabalho pedagógico aconteça eficazmente. Moraes (2008, p. 194) destaca que a atividade humana é também resultante de “vivências compartilhadas socioculturalmente, compreendendo tais processos ocorrentes em contextos socioculturais, como sendo processos relacionais, de co-construção de significados entre diferentes interlocutores”. A orientação que Antunes (2002, p. 72) oferece vai na direção das reflexões apresentadas, pois seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio,

[...] acredita-se que a seleção das atividades e dos conteúdos poderia dar-se, em cada unidade de cada uma das series, a partir de um determinado gênero, que seria assim objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização linguística em sala de aula.

Com base na argumentação apresentada pela autora, o trabalho com os gêneros pode se tornar central nos níveis Fundamental e Médio, e as atividades podem ser planejadas e desenvolvidas por professores e estudantes, considerando os momentos que envolvem fala, escrita, leitura, análise e sistematização linguística. O trabalho com os gêneros contemplaria, assim, as quatro habilidades do ensino de língua: ouvir, falar, ler e escrever.

No ensino baseado em gêneros textuais é preciso fazer com que o estudante identifique e perceba as expectativas dos outros sujeitos, ouvintes e leitores, a respeito do seu texto, como, por exemplo, em relação a sua forma e conteúdo. Esse conhecimento permite que os estudantes entendam a função de determinado gênero e se apropriem das várias construções textuais, na modalidade oral ou escrita, e, assim, tornem-se capazes de compreender as variadas práticas comunicativas vigentes na sociedade para fazer uso adequado delas quando necessário. Dessa

forma, o trabalho com gêneros textuais é uma possível via para preparar cidadãos para atuar em diferentes espaços da vida cotidiana.

Considerar a compreensão e a produção de textos como processos abrangentes e complexos permite considerar também que não é comum que os estudantes aprendam a produzir, de forma natural, os variados gêneros textuais, mais e menos formais, que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2010). Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais pode ser um caminho possível de vivência e aprendizagem dos mais diversos eventos comunicativos.

A variedade de gêneros presentes no dia a dia requer leitores e produtores versáteis, aptos a compreender e a interpretar as variadas mensagens veiculadas pelos diversos suportes. Assim, é relevante que o ensino da leitura e escrita propicie aos estudantes o contato e a familiaridade com esses diferentes gêneros. Decorre desse entendimento que a formação do leitor não se dá por meio de um texto pertencente a apenas um gênero de texto. O conhecimento de gêneros textuais diversos torna-se pertinente, conforme destacam teóricos da área (KLEIMAN, 2001; KOCH; ELIAS, 2010).

Para Koch (2009), no ato comunicativo, por exemplo, é preciso optar pelo gênero mais indicado de acordo com a mensagem veiculada. Assim, a competência comunicativa desenvolve-se juntamente com a competência leitora e, consequentemente, possibilita às pessoas deliberarem a respeito do que é mais recomendado em uma prática comunicativa. Segundo a autora,

[...] a escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros [...]. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (KOCH, 2009, p. 55-56).

Dessa forma, a opção por determinado gênero leva em conta a intencionalidade, o contexto social, os sujeitos participantes da interação. Além disso, a configuração do texto adapta-se a valores pessoais e contempla conteúdo, forma e estilo, que fazem parte da composição e são inseparáveis, desse modo, o ato comunicativo engloba a leitura, a escrita e a fala.

1.3.4 Gêneros textuais e Complexidade

Conforme discutido na primeira seção deste capítulo, no início do século XX, as descobertas científicas refletiram a emergência de um novo paradigma: a Complexidade como proposta de pensamento capaz de lidar com as inúmeras informações e contradições que se apresentaram, trazendo a ideia de uma teia, um tecido que liga/religa os conhecimentos provenientes de diversas áreas.

Dessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais, por considerar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar (MARCUSCHI, 2008), pode ser relacionado ao Pensamento Complexo, que em seu bojo traz a ideia do tecer junto, religando saberes diferentes, mas complementares entre si (MORIN, 2007, 2011).

Um aspecto que merece reflexão é aquele que envolve o estudo dos gêneros em sua dimensão textual e a relação do texto com os parágrafos, como destacado por Antunes (2009, p. 8). Para a autora, tal estudo pode permitir identificar a intenção global de cada texto e os objetivos específicos de cada parágrafo: prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero. Essa percepção da relação entre gênero, texto e parágrafo remete ao princípio hologramático (MORIN, 2015), segundo o qual o todo está inscrito nas partes e as partes estão inscritas no todo. Entendo, assim, que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula pode ter um papel importante à medida que possibilita a integração de conteúdos de diferentes áreas, pois a leitura e o estudo de textos de várias disciplinas contribuem para ampliação da visão de mundo do aluno, assim como do objeto estudado. A interdisciplinaridade propicia uma nova conduta perante o conhecimento, uma mudança no processo de ensino e aprendizagem que permite a estudantes e professores se relacionarem com vários saberes. Como pontua Fazenda (1991, p. 31), a interdisciplinaridade depende, basicamente, “de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

Uma das vias para se fazer a inter-relação disciplinar dos gêneros textuais é o trabalho pedagógico associado à realidade. Assim, a abordagem interdisciplinar possibilita que conteúdos que seriam estudados conforme os pressupostos do pensamento tradicional, de forma fragmentada, sejam estudados mediante a ativação do conteúdo prévio da disciplina em estudo, está articulada a outras disciplinas do currículo. Leffa (1996, p. 143-159) considera relevante o conhecimento prévio de determinado assunto no processo de aprendizado, uma vez que tal conhecimento é “geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto”.

Desse modo, faz-se necessário ativar os conhecimentos prévios de outras disciplinas que os estudantes já possuem a fim de que possam construir novos conhecimentos. Quando o estudante consegue estabelecer conexões entre os conhecimentos que traz consigo e os novos que lhe são apresentados como objeto de aprendizagem, esta passa a ser mais significativa, e o conhecimento, mais pertinente. É uma forma de atualizar os conhecimentos anteriores e relacioná-los com o conteúdo novo.

É importante destacar que abordagem de gêneros na escola não é a solução para os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em língua materna. Contudo, ela pode contribuir para sensibilizar estudantes do Ensino Médio, foco de minha pesquisa, sobre os gêneros textuais, motivando-os para compreensão e produção de textos diversos. As considerações conjuntas, que envolvem gêneros textuais, Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, podem constituir uma via possível para o enfrentamento das dificuldades de estudantes e professores no trabalho que envolve o ensino da língua materna.

Após a apresentação do aporte teórico que subsidia este estudo, bem como de reflexões suscitadas pela tessitura da teia de saberes, explico, no capítulo seguinte, a metodologia adotada na condução deste estudo.

CAPÍTULO 2

AS TEIAS E A TESSITURA METODOLÓGICA

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito e
Que o lance a outro; de um outro galo que apanhe o
grito
[...] que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 2001, p. 238).

Em consonância com a epígrafe que abre este capítulo, assim como um galo sozinho não tece uma manhã, como ressalta João Cabral de Melo Neto, a metodologia deste estudo foi tecida por fios e redes interconectados entre si, que implicaram a opção pelos fios mais apropriados para a tessitura da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) (FREIRE, 2010, 2012, 2017), que adoto neste estudo. A escolha dos fios mais adequados contempla, ainda, relações ligadas por redes e fios entrelaçados neste capítulo, que está dividido em cinco seções. Na primeira seção, trato da orientação metodológica adotada, a AHFC; na segunda, discorro sobre o contexto da pesquisa; na terceira, apresento os participantes do estudo; na quarta, explico os instrumentos utilizados; na quinta, elenco os procedimentos de registro de textos e de interpretação do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*.

2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

Entre as diversas abordagens qualitativas de pesquisa existentes, optei pela AHFC por considerá-la mais apropriada para guiar o percurso deste estudo, uma vez que ela permite descrever e interpretar fenômeno(s) da experiência humana (FREIRE, 2017). Com base nisso, compreende-se como a(s) manifestação(ões) desse(s) fenômeno(s) se apresenta(m), por meio da textualização de experiências e identificação de temas que o(s) constituem, que compõem a sua essência, que lhe(s) confere(m) identidade.

A via de construção da AHFC está subsidiada teoricamente por duas correntes filosóficas, a Fenomenologia e a Hermenêutica, e por uma epistemologia do conhecimento denominada Epistemologia da Complexidade (FREIRE, 2017). A inseparabilidade da tríade caracteriza a sua complementaridade, o que remete ao *complexus* (MORIN, 2011, p. 13), que envolve a tessitura das relações recursivas, hologramáticas, dialógicas e sistêmicas que compõem os fenômenos pesquisados e sua interpretação.

A Fenomenologia abrange o estudo da essência, ou seja, ela se concentra na observação dos fenômenos da experiência humana,

[...] contempla as experiências vividas de um ponto de vista descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que o vivenciam, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem (FREIRE, 2010, p. 20).

De acordo com esse ponto de vista, é objeto da Fenomenologia a observação das experiências humanas com vistas à descrição e ao registro de como elas são vividas. Nessa direção, aqueles que vivenciam e/ou observam o fenômeno da experiência descrevem-no, ainda que intuitivamente. Desse modo, a partir da descrição, torna-se possível revelar a essência do fenômeno vivenciado. A Fenomenologia, assim, propicia um entendimento aprofundado das experiências cotidianas, despreocupado de conceitos ou categorias previamente definidas (FREIRE, 2010, p. 20).

A Hermenêutica é outra corrente filosófica que subsidia a AHFC. Ela é entendida como

[...] a arte de compreender, decorrente do nosso modo de estar no mundo e seu problema central é a interpretação, a produção de sentido e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, procurando tornar algo compreensível, por meio do desvelamento do significado mais profundo, subjacente ao sentido literal (FREIRE, 2012, p. 184).

Por meio da Hermenêutica busca-se a compreensão da vivência humana, que advém da interpretação de quem vive a experiência e produz sentido para o fenômeno pesquisado. É importante ressaltar que, no âmbito dessa corrente, a linguagem, em especial o texto escrito, tem especial relevância na compreensão dos fenômenos, uma vez que ele materializa as vivências humanas, que precisam ser compreendidas. A

Hermenêutica trata de interpretações de experiências, a partir de sua textualização (FREIRE, 2010).

No que se refere à relação entre Hermenêutica e Fenomenologia, Freire (2010), inicialmente, sugere uma abordagem metodológica que considera ambas, revelando a indissociabilidade dos processos de descrição e interpretação da experiência humana, materializada pela hifenização dos dois termos. A autora explica o que vem a ser tal abordagem:

[...] a pesquisa hermenêutico-fenomenológica [...] visa compreender, de forma mais aprofundada, uma experiência de vida, um fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, num determinado momento social e histórico, e, portanto, simultaneamente revela significado e importância pessoal e social, na medida em que revela fatores qualitativos dos indivíduos, suas histórias, seus comportamentos e suas experiências situadas em uma determinada dimensão espaço-temporal (FREIRE, 2012, p. 196).

De acordo com essa visão, a investigação que tem como base a abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF) pressupõe, além da indissociabilidade, a complementaridade e a articulação das duas vertentes filosóficas para uma finalidade metodológica. Por contemplarem a descrição e a interpretação do fenômeno, ambas as correntes filosóficas se tornam imprescindíveis à compreensão de uma experiência de vida, de determinado fenômeno, conforme o ponto de vista daquele que viveu em dados tempo e espaço. Freire (2017, p. 175) ressalta, ainda, que sua opção por hifenizar as palavras, além da naturalização da abordagem, é justificada por considerar que na denominação “está implícita a intenção de, com igual ênfase, descrever fenomenologicamente e interpretar hermeneuticamente um fenômeno da experiência humana”.

A autora esclarece que o construto teórico referente à Complexidade, advindo da leitura das obras de Edgar Morin, além do próprio conceito de Complexidade, possibilitaram-lhe refletir a respeito da AHF e de suas possíveis relações com a Complexidade, “um diálogo entre a AHF e a complexidade, entre uma metodologia de pesquisa que eu já adotava e uma visão de construção de conhecimento que, no momento, me desconstruía” (FREIRE, 2017, p. 182). Desse diálogo e reflexão emergiu a constatação de que a abordagem já possuía um inerente cunho complexo que, então, permitia que fosse mais adequadamente denominada *abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa* ou, simplesmente, AHFC.

Ao considerar que a AHFC é subsidiada pela Fenomenologia, pela Hermenêutica e por uma epistemologia do conhecimento, a Complexidade, além de ter em conta que seus pressupostos contemplam a descrição e a interpretação de fenômenos complexos da experiência humana, por meio do texto escrito, Freire (2010, p. 24) destaca que “é necessário significar e ressignificar o texto e entendê-lo não no sentido literal e, sim, por meio de instrumentos de interpretação que permitam chegar a unidades mínimas de significação”. De modo a assegurar isso, a AHFC requer que se siga uma rotina de organização, interpretação e validação dos registros textuais da investigação, que ocorre com base na ligação, interligação e complementaridade das relações recursivas, hologramáticas, dialógicas e sistêmicas, presentes no texto e em constante movimento.

De modo a ilustrar a representação da tessitura que busca a essência do fenômeno, apresento o quadro que segue:

Quadro 3 – Rotinas de organização, interpretação e validação da AHFC¹⁵



Fonte: Freire (2010, p. 25)

¹⁵ Originalmente, esse quadro foi apresentado em Freire (2010). Em reunião quinzenal do GPeAHFC, realizada em 18/03/2017, a autora procedeu a modificações, que resultaram na versão que ora apresento.

O desenvolvimento da AHFC, segundo os pressupostos de Freire (2010, 2012, 2017), considera as seguintes fases: *textualização*, *tematização* (*refinamento*, *ressignificação*) e *ciclo de validação*.

Na fase de *textualização*, ocorre o “registro escrito da manifestação de um fenômeno da experiência humana” (FREIRE, 2010, p. 21). Os registros referem-se a textos originais fornecidos pelos participantes da pesquisa no momento da efetivação dos instrumentos usados na investigação. De acordo com a autora, essa fase

[...] permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada que não apenas captura experiências vividas, mas que pode também levar o pesquisador e pesquisado (s) a retomá-las, na sua versão mais original, inúmeras vezes, e refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretações (FREIRE, 2010, p. 21-22).

Esse procedimento é requerido pela Hermenêutica, em decorrência da necessidade de materialização da linguagem. No caso deste estudo, a *textualização* diz respeito aos registros da pesquisa em forma de textos escritos que compõem a fonte de documentos utilizados para interpretação.

Após a *textualização*, o pesquisador passa à fase seguinte, denominada *tematização*, em que são identificados os temas que compõem a essência do fenômeno em estudo. Esse processo é materializado por meio de refinamentos e ressignificações (FREIRE, 2010) do texto original, fornecido pelo participante.

O *refinamento* tem início com a identificação das primeiras *unidades de significado*, que representam a percepção inicial mais clara do investigador a respeito do fenômeno pesquisado. O processo de *refinamento* e *ressignificação* contempla idas e vindas ao texto original, leituras, confirmação ou não, intersecção, inter-relações, rejeite, descobertas e confrontação entre as unidades constatadas, até que se encontre um substantivo que capture o que foi dito e que não possa mais ser refinado ou ressignificado. O substantivo é “a última redução possível, a unidade mais refinada e a que melhor expressa a *ressignificação* desejada” (FREIRE, 2017, p. 175-176). A partir daí, há o estabelecimento de possíveis conexões entre esses substantivos, estabelecendo a dimensão dessas relações e identificando os temas e suas subdivisões: subtemas, sub-subtemas etc.

Assim, o percurso para se chegar aos temas, substantivados e confirmados pela interpretação, ocorre por um percurso de idas e vindas ao texto, de maneira

circular e em vários sentidos: horizontal, vertical e transversal, característicos do *ciclo de validação*, conforme apresentado no Quadro 3. Esse movimento dialógico, recursivo e hologramático é próprio da AHFC e necessário para garantir legitimidade e credibilidade à interpretação do investigador, confirmando os temas emergentes da interpretação.

Os procedimentos decorrentes da *tematização* e do *ciclo de validação* referem-se ao que Freire (2010) chama de *mergulho interpretativo* nos textos. Nesse *mergulho*, as unidades identificadas nos textos são questionadas sucessivamente, buscando-se evidências dos temas, o que resulta na confirmação, substituição ou descarte dos referidos temas.

No âmbito deste estudo, os procedimentos de interpretação – *textualização*, *tematização* e *ciclo de validação*, que revelam a essência do fenômeno vivido pelos participantes da investigação – são aplicados a textos produzidos pelos sujeitos participantes, estudantes do Ensino Médio, no contexto da pesquisa, que apresento na seção seguinte, considerando-se a AHFC, como preconizada por Freire (2010, 2012).

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa, que resultou neste estudo, diz respeito a um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, baseado na perspectiva da Complexidade, realizado entre setembro e dezembro de 2017.¹⁶ Oficialmente, foi ofertado na modalidade presencial, a alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio (EM) de uma Escola Estadual, localizada em uma cidade do oeste da Bahia, e teve duração de 30 horas, apesar de ter sido expandido para além de 40 horas, como será explicitado no próximo capítulo.

Os primeiros contatos com a instituição e seus atores, gestores (professora e coordenadores) e professores, aconteceu em abril. Até julho, dediquei-me a conhecer a realidade da escola nos três turnos; assim, tive acesso a detalhes da rotina escolar, das turmas, dos professores e, em especial, dos docentes de língua portuguesa. Nesse período, assisti a algumas aulas, em atendimento ao convite de uma

¹⁶ Mais detalhes sobre o curso são apresentados no capítulo 3, que trata essencialmente desse assunto.

professora. Após conversa com as gestoras, ficou decidido que o curso atenderia estudantes da 1ª e 2ª séries do EM.

A referida escola está localizada em uma das ruas do centro da cidade e recebe alunos de várias classes sociais. Foi fundada em 1958, com o objetivo de atender estudantes do Ensino Fundamental (EF), mas, ao longo dos anos, passou a oferecer cursos de formação de professores para Magistério e Normal, Programas de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Em 2016, para responder a uma demanda da sociedade, implantou o EM e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2017, ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, a escola ofertou o Ensino Médio – Formação Geral. A instituição teve, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), um total 1.222 estudantes matriculados¹⁷, dentre os quais, 942 estavam matriculados no EM: 337 na 1ª série, 320 na 2ª série e 285 na 3ª série.

O quadro de gestores é composto por uma diretora, que atende os três turnos, e por três vice-diretoras, uma para cada turno específico. Em cada turno, há também um coordenador pedagógico e três coordenadores de áreas específicas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Esses docentes fazem parte do quadro de professores efetivos da escola, escolhidos por seus pares. A diretora e os vice-diretores são eleitos por seus pares e pela comunidade escolar para atuarem ao longo de um período de dois anos. Há, ainda, estudantes líderes, representantes de cada turma, em seus respectivos turnos de estudo.

Destaco que não ocorreu uma investigação efetiva para diagnosticar o grau de conhecimento textual por parte dos estudantes. No entanto, o fato de demonstrarem interesse por um curso presencial sobre gêneros textuais indicava que, apesar de terem algum conhecimento sobre o assunto, poderiam ter algum tipo de dificuldade em relação à temática. Esses aspectos foram constatados no decorrer do curso.

¹⁷ Dados de matrícula obtidos do Sistema de Gestão Escolar (SGE) em 29/06/2017, disponíveis para os gestores das instituições escolares.

2.3 Participantes¹⁸

Os estudantes participantes da pesquisa se comprometeram a refletir e a discutir acerca de questões sobre gêneros textuais, considerando possibilidades de participação propiciadas não apenas por meio de atividades convencionais, mas também por meio da diversificação de atividades individuais e coletivas, como leitura interativa de textos, com uso de técnicas, de performances, pesquisa, leitura e produção de gêneros, percurso em que foram envolvidos pelos fios tecidos pelas redes dos textos lidos nas oficinas de gêneros.

Com o apoio da professora de língua portuguesa, os estudantes foram selecionados. Adotei como critérios de seleção para participar da pesquisa como membro voluntário: o interesse e a disponibilidade de tempo. Em reunião, apresentei brevemente a proposta de pesquisa e, aos interessados, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para conferir legitimidade às ações e segurança aos participantes, por meio da autorização dos pais.

Na data marcada, recebi os documentos e foi realizado o questionário. Em outro momento, procedeu-se à entrevista. Inicialmente, a professora regente do componente curricular língua portuguesa falou do curso em sala de aula, posteriormente, os interessados me procuraram. Como professora pesquisadora e, ao mesmo tempo, professora do curso, apresentei a proposta das oficinas. O grupo participante da pesquisa foi composto por cinco estudantes da 1ª e das 2ª séries do EM.

A seguir, apresento o perfil de cada participante, obtido por meio do instrumento questionário, como explico mais adiante.

A estudante *Mila*¹⁹ é natural de uma cidade circunvizinha à localidade em que foi realizada a pesquisa, Rio de Ondas, onde mora. Ela tem 16 anos e cursa a 1ª série do EM pela segunda vez. Seus pais têm o EF completo. Além de português, conhece inglês. Nos momentos de folga, gosta de “*estudar, tomar banho no rio e ajudar a mãe a cuidar da irmã e arrumar a casa*”. Ela afirma gostar da escola, pois “*lá é onde se aprende a ter conhecimento para que tenha um bom futuro*”.

¹⁸ Este estudo segue os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e foi aprovado por meio de Parecer Consubstanciado referente ao processo 2.415.979.

¹⁹ Os nomes das participantes são fictícios e foram assim atribuídos para preservar-lhes a identidade.

Maria é natural da cidade em que foi realizada a investigação, onde mora desde que nasceu. Ela tem 15 anos e cursa a 2ª série do EM. Seus pais têm EF completo. Em turno oposto às aulas, durante duas horas por semana, faz curso de informática na empresa *Onbyte*. Nos momentos de folga, gosta de *“ir para casa de parentes, ler e de arte”*. Afirma gostar da escola pelo fato de apreciar o espaço da sala de aula, pois diz que *“é onde fortalece os laços e aprende sobre conteúdos necessários e, além disso, a ensina sobre a vida e relações interpessoais”*.

A estudante *Vera* também é natural de Rio de Ondas, cidade em que foi realizada a pesquisa. Ela tem 17 anos e cursa o 1º ano do EM pela segunda vez por motivo de repetência. Seus pais têm o EF I completo. Além de estudar, gosta de *“ajudar a mãe nos afazeres de casa, fazer suas atividades escolares, ler e ver televisão”*. Ela gosta da escola, pois *“lá é onde pode-se desenvolver o conhecimento e para tornar as pessoas melhores, porque a ‘escola é a base para o futuro’”*.

A estudante *Lis* é natural da cidade em que foi realizada a pesquisa. Tem 15 anos e cursa o 2º ano do EM. Seus pais têm Ensino Superior completo. Além de português, conhece inglês. Em seu tempo livre, gosta de *“praticar atividades esportivas”*. Afirma gostar da escola por *“adorar ter conhecimento sobre as coisas”*.

A estudante *Sofia* tem 15 anos, é natural da cidade em que foi realizada a pesquisa. Ela cursa o 2º ano do EM. Seus pais têm EM completo. Em seu tempo livre, gosta de praticar atividade física no parque, desenhar, ler. Além de português, conhece *“inglês, espanhol e o japonês”*. Ela gosta da escola, pois *“lá encontra com suas colegas, aprende coisas novas e tira suas dúvidas”*.

Quando perguntado às estudantes participantes da pesquisa a respeito do nível de escolaridade dos pais, 20% delas responderam: “Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries”; 20% responderam: “Ensino Fundamental 5ª a 8ª”; 20% responderam: “Ensino Médio”; 20% responderam: “Ensino Superior”. De acordo com os dados coletados, a maioria dos pais das participantes da pesquisa, ou seja, 80%, cursou somente o EF.

Sobre a renda mensal da família, 40% das participantes afirmaram ser “até um salário mínimo”; 40% afirmaram ser “mais de 1 e até 3 salários mínimos” e 20% mencionaram: “desempregados atualmente”.

Como é possível verificar pelos dados obtidos, as estudantes provêm de famílias de baixo poder aquisitivo, e, em alguns casos, também de baixo grau de escolaridade, o que é inversamente proporcional à valorização que dão à escola e aos estudos, corroborada pelo interesse pelo curso, que teve lugar no horário oposto às aulas.

Ao serem indagadas sobre trabalho e/ou atividade realizada no turno oposto às aulas, 20% das estudantes afirmaram realizar atividade, especificando “*Onbyte* – Segundas e quartas feiras, das 15 às 16h” (Maria, 15 anos). A estudante refere-se a um curso de informática de que participa às segundas e quartas. As demais participantes informaram realizar outras atividades.

No que se refere a atividades fora da escola, a totalidade das participantes informou que ajuda nos afazeres de casa e realiza atividades escolares. Além dessas atividades, 40% delas mencionaram que praticam atividade esportiva e frequentam outro curso; 20% afirmaram que, além dos afazeres de casa e deveres da escola, frequentam curso de inglês uma vez por semana; 20% disseram que praticam atividades físicas no parque, desenham e leem bastante.

No transcorrer da investigação, foi notória a presença e a participação das estudantes, a fim de possibilitar condições para a pesquisadora interpretar, no âmbito da experiência vivenciada por elas no curso, a compreensão dos textos produzidos. Entendo que a experiência de leitura é um processo que implica um devir plural, que se dá no encontro entre leitor e autor, mediados pelo texto, envolvendo registros dos encontros, lugares e interlocutores diversos; no nosso caso, as estudantes do curso.

Entre as características comuns, destaco outras que as distinguiram, em especial, a distância entre suas residências e o local do curso. Apesar de o curso ocorrer em dois dias da semana, no horário oposto às aulas formais, a presença e o interesse delas foram constantes. Lis e Maria residiam próximo à escola, a menos de um quilômetro; Sofia, aproximadamente a um quilômetro e meio; Mila e Vera residiam distante do centro da cidade, a aproximadamente 10 quilômetros de onde estava localizada a escola, por isso precisavam utilizar transporte escolar.

Apresentado o perfil das estudantes participantes da pesquisa, na próxima seção, descrevo os instrumentos e procedimentos de registros de textos, objeto de interpretação do fenômeno investigado.

2.4 Instrumentos e procedimentos de registros de textos

A AHFC, assim como outras abordagens de pesquisa, faz uso de instrumentos de investigação. No caso da AHFC, tais instrumentos são utilizados para registro textual, mais especificamente, são utilizados textos escritos a fim de que o pesquisador possa capturar as manifestações dos fenômenos para, posteriormente, descrever e interpretar o fenômeno em foco.

No âmbito da AHFC, como esclarece Freire (2012), há uma diversidade de instrumentos, como entrevistas, diários, sessões/encontros reflexivos, biografias, autobiografias, narrativas, histórias de vida, notas de campo, conversas hermenêuticas, que podem ser utilizados para obtenção de registros textuais das experiências. Muitos deles são utilizados também em outras abordagens, em especial as de cunho qualitativo. Contudo, na AHFC, a conversa hermenêutica, segundo a pesquisadora, é a mais peculiar (FREIRE, 2012).

Nesta investigação, conduzida pelo objetivo inicialmente apresentado, qual seja, descrever e interpretar *a experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*, desde as primeiras reflexões acerca do percurso metodológico que seria adotado, considerando os pressupostos da AHFC, estive pautada no uso de um instrumento que possibilitasse às participantes efetuarem o registro escrito de suas impressões sobre o curso, contemplando as ações desenvolvidas, além de instrumentos de investigação que me permitissem conhecer com propriedade as estudantes e suas características.

Feitas essas considerações, detalho, a seguir, os instrumentos utilizados para geração de material textualizado: *one minute paper* e relato final, por possibilitarem registros de texto que explicitaram a liberdade das estudantes na expressão das experiências vividas no curso. Além desses instrumentos, discorro sobre questionário, entrevista e diário de campo, esses não textualizados, mas também utilizados neste estudo.

2.4.1 One minute paper

Após orientação e estudo a respeito da potencialidade do *one minute paper*²⁰, pareceu-me confiável adotá-lo por possibilitar ao participante resgatar a impressão do que vivenciou e registrar a experiência vivida no curso.

Ao proceder a uma variação do *one minute paper*, busquei levar as estudantes a refletirem a respeito das experiências vividas no curso para sensibilização sobre gêneros textuais, por meio de uma questão sobre o assunto estudado em cada encontro. As questões estavam relacionadas à pertinência dos assuntos trabalhados no curso; como elas se sentiam ao vivenciar a experiência em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais; como avaliavam as ações desenvolvidas no curso. Esse instrumento foi aplicado individualmente, ao término de cada encontro. As estudantes manifestaram suas opiniões, destacando suas impressões a respeito das experiências vividas.

2.4.2 Relato final

Ao término do curso, o relato final foi feito individualmente e se constituiu de registro textual produzido pelas estudantes a respeito do curso integral. O objetivo dessa etapa foi registrar as percepções e reflexões das estudantes a respeito do fenômeno investigado. O relato final que compõe o material textualizado e tematizado permitiu que as estudantes avaliassem o curso, descrevendo as suas impressões. Elas escreveram seus textos guiadas pela seguinte pergunta: *Como você avalia a sua experiência vivida no curso?*

2.4.3 Questionário

Além dos instrumentos mencionados, utilizei outros que não foram textualizados, mas que serviram de apoio à pesquisa: questionário, entrevista e diário de campo. Tais instrumentos foram aplicados individualmente às participantes antes

²⁰ Nesta pesquisa, procedi à variação do *one minute paper*, instrumento que inicia com uma afirmação a ser completada pelos participantes da pesquisa. Aqui optei por fazer uma pergunta, por considerar mais estratégico, uma vez que daria margem à produção textual mais livre, em consonância com a proposta da AHFC.

do início do curso. Eles serviram de apoio para que eu pudesse traçar o perfil dessas estudantes.

Ao utilizar o questionário, meu intuito foi coletar informações acerca do perfil das participantes da pesquisa, de modo que fosse possível conhecê-las e descrevê-las. As indagações versavam sobre aspectos pessoais, como idade, local de residência, renda familiar, atividades realizadas no horário oposto ao das aulas, o que faziam além de estudar e impressões sobre a escola. Todas as estudantes responderam ao questionário.

2.4.4 Entrevista

Assim como o questionário, a entrevista foi realizada com o objetivo de obter dados para compor o perfil das participantes, considerando suas dificuldades, necessidades, expectativas e preferências, e conhecimento prévio acerca de leitura, escrita, gêneros textuais, metodologia e recursos usados nas aulas de língua portuguesa. A entrevista contemplou alguns aspectos das aulas de língua portuguesa, como leitura e questões relacionadas a ela, metodologia das aulas, uso da internet, leitura de textos e livros, gêneros textuais, uso da tecnologia, atividades realizadas em sala de aula e dificuldades encontradas. O referido instrumento compõe material não textualizado e de apoio à interpretação do fenômeno (não tematizado).

O questionário e a entrevista foram aplicados antes do início do curso e se mostraram relevantes tanto para compor o perfil das participantes da pesquisa como para a elaboração do curso de sensibilização sobre gêneros textuais.

2.4.5 Diário de campo

O diário de campo, outro instrumento não textualizado, foi utilizado para registro das reflexões e impressões da pesquisadora sobre as atividades realizadas no curso e das conversas com as estudantes. Os registros constituem documentação da experiência vivida relacionada ao fenômeno investigado e envolvem várias questões pessoais, por exemplo, questionamentos, reflexões, sentimentos, lembranças, recordações, saberes, elucidações, que abrangem diversas etapas dos procedimentos de registro dos textos.

Sua característica é o registro livre por parte do pesquisador, quando há necessidade de registro. Neste estudo, o diário mostrou ser um importante instrumento de pesquisa, sobretudo, na etapa de descrição do fenômeno, que detalho no capítulo 3, pois permitiu trazer à memória os encontros e o que ocorreu neles, possibilitando-me contrastar o que havia sido planejado com o ocorreu na prática.

O registro dos textos deu-se no decorrer de mais de três meses, durante o desenvolvimento do curso. Ao final, foram gerados 45 registros textuais produzidos pelas participantes. Ao escreverem seus textos, foi-lhes dada a opção de não se identificar, mas algumas optaram por fazê-lo.

A experiência de vivenciar o curso, com suas inter-relações e movimentos, culminou com o registro textual produzido pelas participantes, o que se mostrou pertinente por trazer os fatos vividos e as reflexões. Os registros permitiram que elas revissem e revivessem as experiências por meio dos textos escritos, o que corrobora o entendimento de Freire (2012, p. 186) que, subsidiada por Ricoeur (2002), declara: “o texto originalmente escrito ou a transcrição do texto originalmente oral preserva o discurso, convertendo-o a um formato único que o torna acessível à memória individual e coletiva”.

Dando continuidade à exposição, na próxima seção, trato dos procedimentos de interpretação dos registros textuais das estudantes sobre o curso.

2.5 Procedimentos de interpretação

Os procedimentos de interpretação, quais sejam, textualização, tematização e ciclo de validação, explicitados anteriormente neste capítulo, que seguem os pressupostos da AHFC (FREIRE, 2010, 2012), foram aplicados nos textos produzidos pelas estudantes que participaram do curso. Neste momento, passo a apresentar as ações que contemplam o movimento interpretativo e o modo como procedi em relação aos registros textuais proporcionados pelo *one minute paper* e pelo relato final, que consideram a textualização, o refinamento, as ressignificações, até a definição dos temas e subtemas.

Inicialmente, evidencio a importância de mostrar como os textos, amparados pelos instrumentos de suporte, foram interpretados à luz da AHFC. Os textos foram transcritos literalmente na coluna de textualização e tematizados, segundo as etapas

recomendadas por Freire (2010), nas colunas Rotinas de Organização e Interpretação (Quadro 3).

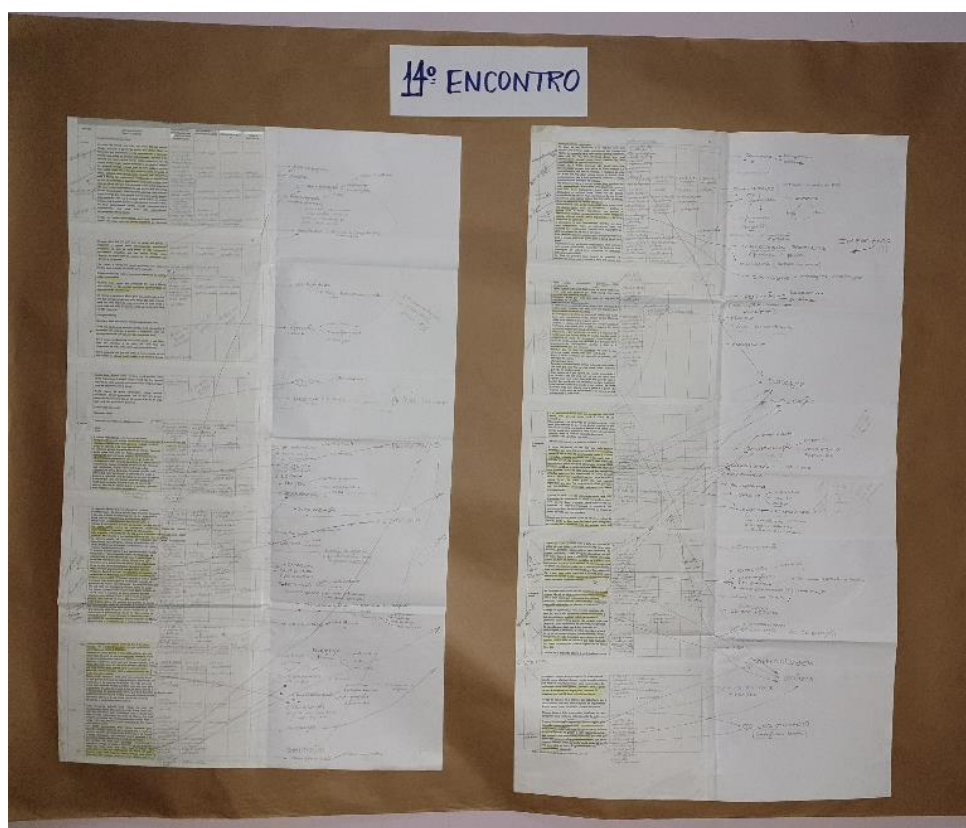
Assim, nesse movimento interpretativo, os registros textuais passam pelo processo de refinamento, seguido de outro(s) refinamento(s) e ressignificações, em um movimento recursivo de idas e vindas ao texto original, até que ocorra a identificação dos temas e subtemas, com o objetivo de capturar a essência do fenômeno.

De início, a interpretação foi demorada e o mergulho nos textos foi dificultado em decorrência da quantidade de registros a serem manuseados e organizados em tabela do programa Microsoft Word, bem como do movimento de idas e vindas, em todas as direções, dada a recursividade e a circularidade do processo que contempla o ciclo de validação da AHFC.

Após várias tentativas, refleti, ponderei e cheguei à conclusão de que havia uma alternativa possível, e o processo de interpretação seria facilitado. Mas como dar conta de tantos textos, considerando a proposta de interpretação segundo a AHFC? Após refletir, decidi imprimir e colar em sequência as folhas no formato A4, porém eram muitos papéis. Então, optei por colá-las em papel metro, na sequência, por encontro do curso. Para colar todos os textos, utilizei 20 metros de papel. Procedi à tematização por encontro; depois, juntei todos e coleí o material na parede, a fim de visualizar o conjunto ao mesmo tempo, possibilitando-me fazer o movimento interpretativo, como orienta a AHFC.

A seguir, apresento as imagens com os textos organizados, no momento da primeira tematização realizada a cada encontro individualmente, e na sua totalidade, em papel metro:

Figura 3 – Organização dos registros textuais para a 1ª tematização



Fonte: arquivo pessoal da autora

Essa alternativa favoreceu o processo de interpretação, considerando que foi possível visualizar os textos e estabelecer relações entre eles, confrontando informações, anotando, apagando, indo e vindo ao original. Procedi à interpretação munida de marcador de texto, utilizei setas e sinais específicos (*, +, #) para marcar o refinamento inicial e sinalizar aproximação, cruzamento, distanciamento das unidades de significado, até chegar aos temas, subtemas etc., representados por substantivos.

Na sequência, na Figura 4, apresento a organização da totalidade dos registros para interpretação:

Figura 4 – Organização dos registros textuais para a 2ª tematização



Fonte: arquivo pessoal da autora

A interpretação transcorreu ao longo de nove meses. Foi prazeroso desenvolver o processo. Contudo, percebi, na prática, aquilo que a professora Maximina Freire recomenda em seus seminários de orientação: o distanciamento é necessário para o pesquisador amadurecer; é preciso ler, voltar ao texto original, confrontar as informações, para depois ver/rever sua interpretação.

Assim, retirei os textos da parede, dobrei-os e guardei-os, mas sempre que desejava, retomava-os e continuava o processo de interpretação, com leitura, observação, refinamento e ressignificações, até chegar à essência do fenômeno.

No Quadro 4, a seguir, apresento o processo de interpretação que constitui a textualização, o refinamento e a tematização, com vistas à identificação dos temas, subtemas, sub-subtemas que revelaram a essência do fenômeno investigado:

Quadro 4 – Procedimentos de interpretação

Qual a natureza da experiência vivida por estudantes do Ensino Médio, em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, baseado na perspectiva da Complexidade				
Tematização e Refinamento				
Textualização e primeiras unidades de significado	Unidades de significado	Refinamento e ressignificação	Refinamento e ressignificação	Definição de temas, subtemas...
(...) esse curso me ajudou tanto, pois me incentivou a praticar a leitura que é muito importante, me ajudou a desenvolver melhor meu pensamento, minha forma de colocar minhas ideias, meus argumentos e de tudo um pouco eu aprendi	Aprender desenvolver melhor meu pensamento, forma de colocar ideias meus argumentos	aprendizagem Desenvolver melhor pensamento Colocação de ideias argumentação	Aprendizagem Desenvolvimento do pensamento Expressão do pensamento argumentação	aprendizagem pensamento pensamento argumentação
(...) aprendi que é preciso ter conhecimentos prévios para interpretar uma charge e que só conseguimos isso através da leitura.	Aprender ter conhecimentos prévios para interpretar Só conseguimos isso através da leitura	Aprendizagem Conhecimentos prévios interpretar conseguimos através da leitura	Aprendizagem Conhecimentos prévios interpretar leitura	Aprendizagem Interpretação leitura
no decorrer dos encontros eu fui aprendendo a escrever textos que antes eu tinha dificuldades (...)	Aprender Escrever textos antes tinha dificuldade	Aprendizagem de escrita de textos tinha dificuldade	Aprendizagem de escrita dificuldade	Aprendizagem escrita dificuldade
(...) eu percebi um grande avanço não só na leitura quanto também na escrita, pois a cada etapa que se passava, completava, finalizava, adquiri novos conhecimentos e reforcei o que eu já sabia.	Percebi um grande avanço não só na leitura quanto também na escrita, pois a cada etapa que se passava adquiri novos conhecimentos e reforcei o que eu já sabia.	Grande avanço Na leitura Também na escrita Adquiri novos conhecimentos Reforcei o que já sabia.	Aprendizagem Leitura Escrita Adquiri conhecimentos aperfeiçoou	aprendizagem Leitura Escrita

Fonte: elaborado pela autora com base em Freire (2010)

Percebi que o retorno aos textos e o mergulho interpretativo depois de certo tempo, de um distanciamento, podem revelar outros temas, fazer emergir alguns, assim como levar uns a convergir para outros e até a fazer *desaparecer* determinados

temas, o que pode ser compreendido pelos registros textuais das estudantes participantes da pesquisa, em conformidade com os pressupostos da AHFC. É importante destacar que, da perspectiva da AHFC, a quantidade, ou seja, a recorrência, pode não ser muito representativa, pois poucos registros – às vezes, um único registro - podem significar muito.

Além disso, os temas e subtemas que revelam a essência do fenômeno formam uma teia de relações; um tema pode levar a outro e a outro, confirmando a relação todo/partes, representando a unidade na diversidade, em uma tessitura complexa, o *complexus*, aquilo que é tecido junto (MORIN, 2011).

Considerando a tessitura do processo de interpretação que perseverou por nove meses, até a busca e a identificação dos temas, subtemas e sub-subtemas, apresento, no próximo capítulo, a descrição do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*.

CAPÍTULO 3

DESCREVENDO A TESSITURA E AS TEIAS

[...] a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. Nessa tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética onde cada parte contribui para o conjunto.

(MORIN, 2011, p.86).

Neste capítulo, descrevo o desenho e o desenvolvimento do curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, inspirado em projetos e baseado na perspectiva da Complexidade. O curso, organizado em oficinas, por ser de orientação complexa, não foi totalmente pré-planejado; ao contrário, foi construído colaborativamente, pelas estudantes do EM e por mim, como apresento a seguir. Este capítulo está estruturado conforme a descrição do projeto denominado *Sensibilização sobre Gêneros Textuais* composto pelas seguintes etapas: *Pesquisa*, *Planejamento*, *Desenvolvimento* e *Avaliação*.

3.1 Um projeto em quatro etapas

O curso que passo a apresentar teve como foco o trabalho com gêneros textuais, ponto central do projeto desenvolvido por mim e pelas estudantes do EM, participantes da pesquisa. Como explicitado anteriormente, seu desenho foi inspirado na metodologia de projetos, particularmente na proposta de Behrens (2008, 2014), embora nenhuma orientação metodológica específica tenha sido adotada na íntegra. O curso em questão contemplou quatro etapas:

- *Pesquisa*: etapa de investigação a respeito do perfil pessoal e discente das participantes;
- *Planejamento*: etapa de elaboração das ações a serem implementadas;
- *Desenvolvimento*: etapa de execução da proposta, da realização das ações planejadas antes e no decorrer do projeto;
- *Avaliação*: etapa desenvolvida ao longo do curso, por meio de reflexões que acompanharam as atividades, correspondendo tanto à apreciação docente

como à autoavaliação. Abrange o reconhecimento dos momentos de ordem, de desordem e de organização; das formas de (re)ligar saberes; dos conhecimentos construídos; das mudanças percebidas em relação à aprendizagem, aos valores e ao comportamento; e dos aspectos que permitem (re)elaborar o fazer pedagógico.

A indicação dessas etapas não teve a finalidade de propor um modelo engessado a ser seguido fiel e linearmente, mas de criar uma possibilidade metodológica que contemplasse o ensino e a aprendizagem de forma complexa e articulada. As etapas não deviam ser entendidas como necessariamente sequenciais, pois podiam ser alternadas e interconectadas, conforme o grupo e o desenvolvimento do projeto. Professor e estudantes envolvidos em uma proposta como a apresentada podiam ampliá-la, complementá-la, reelaborá-la e adaptá-la, de acordo com o contexto em que estivessem inseridos.

Exponho, a seguir, o curso, considerando o *design* por meio do qual foi concebido, ou seja, as etapas que o caracterizam, como especificadas anteriormente.

3.1.1 Pesquisa

Essa primeira etapa refere-se à *pesquisa* realizada com as participantes por meio dos instrumentos *questionário* e *entrevista*, aplicados com o propósito de conhecer suas necessidades, interesses, desejos e expectativas sobre o curso, bem como sobre elementos que pudessem subsidiar o *Planejamento*, próxima etapa do projeto.

A fim de proceder ao levantamento de necessidades e motivar a negociação do planejamento, durante a entrevista, sugeri alguns gêneros textuais, como por exemplo, poesia, crônica, conto, charge e reportagem. As estudantes optaram pela *crônica* e pela *charge*, e indicaram o gênero *artigo de opinião*. Na sequência, argumentei que precisávamos decidir sobre os assuntos a serem tratados, então, elenquei alguns que poderiam ser de interesse delas: meio ambiente, trabalho, violência, redes sociais e *bullying*. Elas ponderaram minhas sugestões e ressaltaram que gostariam de abordar questões do seu cotidiano, de sua vida. De acordo com essa manifestação, ficou acordado que poderíamos tratar de tópicos referentes a redes sociais (especialmente *Facebook*), relacionamentos, leitura, mídia e sexualidade. As estudantes manifestaram sua preferência por tipos de atividade

pedagógica que fossem, no dizer delas, “interativa, motivadora, dinâmica”, de forma a integrar professora e estudantes, com destaque para o uso do celular. Essa sugestão também foi acatada.

Nessa etapa, as informações, sugestões e solicitações das estudantes constituíram subsídios importantes para planejar o curso, uma vez que ele seria direcionado para as necessidades, expectativas, desejos e preferências delas. Todo o material obtido na *Pesquisa* possibilitou que, no *Planejamento*, fossem contemplados, de modo mais preciso, os tópicos escolhidos e a sensibilização para os gêneros textuais selecionados, tendo a realização de projetos como motivação e a epistemologia da Complexidade como plano de fundo.

De acordo com a perspectiva docente, desafiada e motivada pelo contexto que se configurava, passei a planejar o curso pelo viés do Pensamento Complexo, inspirada em projetos, estimulada pela tentativa de viver a experiência de uma prática que considerasse a imprevisibilidade, a não fragmentação, a não linearidade, e que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem.

A cada momento, sentia-me mais segura de que a articulação entre *Complexidade* e *projetos* resultaria no suporte adequado para o desenvolvimento do curso almejado não só por mim, mas também pelas estudantes, especialmente porque o trabalho com projetos, como defende Behrens (2008, p. 42), “permite a busca de pluralidade de caminhos e respostas, que se apresentam ora se complementando, ora se antagonizando”, noção que vai ao encontro do que orienta a Complexidade.

Na sequência, detalho

o *Planejamento* do curso, etapa que, apesar de apresentada separadamente, está articulada com as etapas *Pesquisa*, *Desenvolvimento* e *Avaliação*, considerando a teia que constitui e dá suporte ao curso.

3.1.2 Planejamento

Nessa etapa, é importante vislumbrar o todo, considerando um pensamento que vá além da fragmentação gerada por áreas específicas, como propõe a Complexidade. Em outras palavras, é importante vislumbrar o todo, ainda que inconcluso (MORIN, 2011), formado pela intersecção e pela articulação entre a sensibilização para os gêneros textuais, a inspiração vinda do trabalho com projeto, a

motivação das estudantes para o estudo que desenvolveríamos em conjunto, com base em aspectos relacionados ao cotidiano de suas vidas, e a minha motivação – a motivação da professora – em planejar um curso fundamentado na Epistemologia da Complexidade.

No momento contemporâneo, marcado por mudanças e transformações contínuas, sobretudo em decorrência da quantidade elevada de informações que circulam a todo instante, o planejamento é indispensável nas diversas ações e áreas do conhecimento, tanto na sociedade, de modo geral, quando na escola, em particular. Especificamente no âmbito do curso, objeto desta tese, procedi ao esboço de objetivos, estratégias, conteúdos, ações e procedimentos avaliativos, a fim de obter uma visão geral dos componentes envolvidos, do desenvolvimento do processo em sua totalidade e de suas partes, separadamente, bem como do relacionamento entre o todo e as partes, e vice-versa. Esse planejamento não teve como característica ser engessado e definitivo mas, sim, ser flexível e passível de mudanças a todo momento, a depender do contexto e das demandas que surgiam no desenvolvimento do curso, como apresenta o Quadro 5, apresentado a seguir:

Quadro 5 – Esboço do curso *Sensibilização sobre Gêneros Textuais*

<p>LOCAL: Escola Estadual de Ensino Médio onde as participantes estudam regularmente</p> <p>PÚBLICO: 5 Estudantes do Ensino Médio</p> <p>CARGA HORÁRIA PREVISTA: 30h</p> <p>MODALIDADE: presencial</p> <p>PERÍODO: setembro a dezembro de 2017</p> <p>HORÁRIO: 3ª e 5ª à tarde - das 14h às 16h30m - (3h/a)</p> <p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo Geral: Sensibilizar estudantes do Ensino Médio para os gêneros textuais <i>charge</i>, <i>crônica</i> e <i>artigo de opinião</i>, em língua materna, inspirado em projeto e fundamentado no viés da Complexidade.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as principais características dos gêneros <i>charge</i>, <i>crônica</i> e <i>artigo de opinião</i>, após pesquisa, discussão sobre o assunto e atividades realizadas.
--

2. Ler e produzir os gêneros textuais charge, crônica e artigo de opinião, individual e/ou coletivamente, considerando as suas principais características.

MEDIADORA: Marta Maria S. Faria Wanderley

A etapa *Planejamento* está intimamente relacionada à etapa anterior, por isso requer a articulação entre as áreas de conhecimento e as dimensões humanas, biológicas e socioculturais. Dessa perspectiva, na visão de Moraes (2008), o planejamento de atividades precisa considerar a multidimensionalidade do ser humano que, como explica Morin (2001), é uno e múltiplo, simultaneamente; isto é, ao mesmo tempo que é único, é social, histórico, biológico, cultural. A multidimensionalidade humana (MORIN, 2001) e a multirreferencialidade²¹ da realidade (MORAES, 2008), com a pluralidade de cultura, contextos, olhares, linguagens e perspectivas, favorecem possibilidades de percursos e respostas distintas. Dessa maneira, entendi que o planejamento poderia atender satisfatoriamente os variados objetivos das estudantes.

De início, a proposta e a estrutura geral do curso foram esboçadas por mim, considerando os perfis, os interesses, as necessidades, os desejos e as expectativas das estudantes. Posteriormente, cada decisão foi exposta ao grupo, e discutida para, então, ser confirmada ou reformulada. Dessa forma, posso afirmar que o curso foi negociado e construído colaborativamente. Quanto à estrutura, após discussão com as estudantes, ficou inicialmente decidido que o curso ocorreria na modalidade presencial, com carga horária de 30 horas²², duas vezes por semana, no turno vespertino, ou seja, em horário oposto às aulas, na escola em que elas estudavam.

O curso teve como objetivo geral sensibilizar estudantes do Ensino Médio para os gêneros textuais charge, crônica e artigo de opinião, em língua materna inspirado em projeto, e fundamentado no viés da Complexidade. Os objetivos específicos foram:

- identificar as principais características dos gêneros *charge*, *crônica* e *artigo de opinião*, após pesquisa, discussão sobre o assunto e realização de atividades;

²¹ O termo *multirreferencialidade* é definido por Moraes (2008) como a articulação de conjuntos heterogêneos que permite a elaboração de novas significações.

²² Embora a carga horária inicial do curso foi tenha sido de 30 horas, no cômputo total, ultrapassou 40 horas.

- ler e produzir²³ os gêneros textuais *charge*, *crônica* e *artigo de opinião*, individual e/ou coletivamente, considerando suas principais características.

Tanto os objetivos mencionados como as sugestões das estudantes e sua proficiência em leitura foram considerados ao selecionar os textos e preparar as atividades do curso. De modo geral, para o desenvolvimento do trabalho com cada gênero – denominado *oficina* –, foram utilizados livros, textos e material digital obtido por meio de buscas em diversas fontes na Internet.

No quadro a seguir, apresento a estrutura geral do curso, concluída após discussão e reformulação de ações, o que ocorreu de forma colaborativa:

Quadro 6 – Etapas do curso sobre gêneros textuais

ETAPAS DO CURSO	CONTEÚDO
Pesquisa	Perfil das estudantes Necessidades, interesses, desejos e expectativas
Planejamento	Objetivo geral Objetivos específicos Conteúdo
Desenvolvimento	Oficina do gênero Charge
	Oficina do gênero Crônica
	Oficina do gênero Artigo de opinião
Avaliação	Avaliação formativa Autoavaliação

Fonte: elaborado pela autora

²³ Os processos de leitura e escrita não tiveram a mesma intensidade; a atenção maior incidiu sobre o processo de leitura. As atividades foram propostas e desenvolvidas para atender as particularidades das estudantes, em especial, com base no nível de compreensão leitora e de competência escrita que cada uma apresentou.

3.1.3 Desenvolvimento

Nesta seção, relato o desenvolvimento do curso de sensibilização para gêneros textuais, em língua materna, inspirado em projeto e fundamentado na Complexidade. É importante destacar que, no entender de Behrens (2008, p. 47),

[...] os projetos precisam ser abertos para discussão, porque não se trata de planejamento minucioso que engessa a aprendizagem do aluno ou de programa preestabelecido no qual todos os alunos serão obedientes e silenciosos, ou ainda, uma proposta de sujeição, na qual o professor delibera sobre a proposta e o aluno executa.

Com base no que recomenda a autora, ao apresentar e discutir amplamente a proposta com as estudantes, a maioria optou por tratar de assuntos do cotidiano vivido por elas, como relacionamento, mulher, escola, entre outros. A decisão pelos temas demandou o replanejamento não só de minhas ações, mas também do material que havia selecionado para as oficinas. A imprevisibilidade foi, assim, um elemento que se mostrou evidente logo no início do curso, provocando uma alteração no esboço elaborado anteriormente, o que caracterizou a flexibilidade no processo de desenvolvimento de uma proposta complexa.

As oficinas não seguiram uma sequência imposta ou linear: as estudantes optaram por iniciar pela oficina sobre charge, seguida da oficina sobre crônica e, por fim, a oficina sobre artigo de opinião, considerando, entre outros fatores, o grau de dificuldade que previram em relação a cada gênero. Na sequência, discorro sobre o desenvolvimento da primeira oficina: a do gênero charge.

3.1.3.1 Charge: tecendo com os fios verbais e não verbais

A primeira oficina, denominada *Charge: tecendo com os fios verbais e não verbais*, foi desenvolvida em quatro encontros de três horas, totalizando uma carga horária de 12 horas. A oficina teve como objetivos:

- ler, interpretar e produzir charges, observando as características e a intencionalidade específica do gênero em foco;
- fazer crítica por meio do humor, com base na identificação das principais características do gênero;

- conhecer alguns mecanismos linguísticos e visuais presentes nas charges.

Por se tratar da primeira oficina, houve, inicialmente, uma discussão sobre gêneros textuais, de forma a situá-los como modelos comunicativos que possibilitam gerar expectativas e fazer previsões para interagir com determinado texto e interpretá-lo adequadamente. A motivação para o estudo da charge, em especial, ocorreu mediante a exploração de exemplares de diversos gêneros disponíveis na sala de aula. Eles foram sorteados pelas estudantes que, então, falaram, ainda que intuitivamente, a respeito deles, levando em conta suas características e especificidades. Além disso, foram explorados diferentes gêneros, como apresentado na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Alguns gêneros textuais apresentados na Oficina sobre o gênero charge



Fonte: imagem retirada da Internet²⁴.

A apresentação do conceito de gênero textual e a discussão decorrente ocorreram a pedido das estudantes, que solicitaram uma “aula” sobre o assunto. Considerando a proposta do trabalho e particularmente seu embasamento na Epistemologia da Complexidade, decidi por uma “aula dialogada” (BEHRENS, 2008,

²⁴ Disponível em:

<https://www.google.com/search?xsrf=ALeKk03C3jVSC_6xwJhpwsxWVB4lhPvIXw%3A1584652246454&source=hp&ei=1t9zXufDGY2z5OUPw--kgAc&q=g%C3%AAneros+textuais%2Bimagens&oq=g%C3%AAneros+textuais%2Bimagens&gs_l=ps_y-ab.3..0i22i30i4.1938.10065..11334...2.0..0.479.4816.0i18j5j0i1.....0....1..gws-wiz.....10..35i362i39j0i13i1j0i35i39j35i304i39j0i13i08i13i30.OP14LUPlehs&ved=0ahUKEWjnhvbRuafoAhWNGbkGHcM3CXAQ4dUDCAY&uact=5> Acesso: 20 ago. 2017.

p. 13)²⁵, que aconteceu de maneira interativa. De meu ponto de vista, as estudantes, em alguma medida, sentiram falta de um momento formal, expositivo, sobre o assunto, talvez por esse motivo tenham solicitado explicação detalhada sobre gênero como construto teórico. É importante mencionar que, até então, elas haviam sido expostas apenas a aulas que seguiam o paradigma educacional tradicional, dessa forma, estavam acostumadas ao modelo predominantemente transmissivo. Quando se viram em uma situação de aprendizagem diferente, foi natural terem sentido certa estranheza e solicitado o retorno do que lhes era familiar. Esse foi um momento em que o diálogo de opostos (MORIN, 2005) emergiu: o paradigma complexo dialogou com o tradicional, complementando-o. Não houve oposição, mas complementaridade.

A oficina teve prosseguimento com a realização de uma pesquisa²⁶ (via Internet, por meio do celular) sobre o conceito e as características do gênero charge, com anotações pessoais para posterior discussão. Essa atividade de investigação foi mediada por mim. Posteriormente, houve debate em sala de aula, baseado nas informações coletadas e em uma síntese²⁷ (Apêndice A), que serviu de suporte ao trabalho de leitura da charge. Após a pesquisa, foram disponibilizadas cópias de outras charges, acompanhadas da observação de que a compreensão que o leitor tem do texto depende de seus conhecimentos prévios (linguísticos e de mundo), de sua bagagem cultural e dos recursos linguísticos presentes na própria charge. Quanto à interpretação, refletimos sobre questões relacionadas à decodificação, à inferência, à correlação de ideias e fatos, à percepção de efeitos de humor e de ironia.

Dando prosseguimento ao trabalho com o gênero em foco, propus a interpretação coletiva da charge “*Beijo gay! Pouca vergonha!*”²⁸ (Apêndice B), para a

²⁵ Para Behrens (2008, p. 13), a *aula dialogada* é contemplada em uma das fases do trabalho com projetos e tem a finalidade de “ajudar os alunos na delimitação do tema e do esclarecimento de alguns caminhos que possam auxiliar na aprendizagem significativa”.

²⁶ Sites sugeridos às estudantes para realização de pesquisa de charges no laboratório de informática ou no aparelho celular: <http://www.humortadela.com.br>; <http://glasbergen.com>; <http://www.panoramablogmario.bloggess.com.br>; <http://www.nanihumor.com>; <http://www.humorpolitico.com.br>; <http://www.ricostudio.blogspot.com>; <http://www.arinauro.com.br>; <http://www.chargeonline.com.br>; <http://www.movimentodasartes.com.br>.

²⁷ A síntese sobre o gênero charge entregue às estudantes contemplou informações que possivelmente contribuiriam para que elas conhecessem melhor a estrutura, as características e os aspectos do gênero, como ironia e entrelaçamento entre as linguagens verbal e não verbal, as quais atribuem sentido às suas marcas: imagens, cores, expressões corporais e faciais dos personagens, frases, vocabulário escolhido e, obviamente, a relação com algum fato de relevância social. O roteiro está na seção de Apêndices deste estudo.

²⁸ Charge publicada em 1º de abril de 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/04/iotti-beijo-gay-pouca-vergonha-4730831.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

qual elenquei algumas questões a serem respondidas, com minha mediação. Ao propor esse texto, o objetivo foi tanto promover a discussão de aspectos relativos ao gênero charge, quanto proporcionar às estudantes, em seu processo de leitura, a oportunidade de estabelecer relações entre o texto e o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridas, uma vez que a charge contrapõe o exercício de uma postura crítica direcionada ao beijo entre pessoas do mesmo sexo à falta dessa postura em relação a importantes questões que marcam a realidade brasileira, como a corrupção.

Inicialmente, as estudantes riram e destacaram o óbvio, sem perceber alguns indícios deixados pelo autor (as cores utilizadas na imagem, por exemplo) e aspectos relativos ao contexto sociopolítico brasileiro. Uma delas limitou-se à leitura interpretativa do beijo entre o casal, exclusivamente. Em uma prática constante de leitura, observa-se que decodificar, inferir, correlacionar ideias e fatos, perceber efeitos de humor e de ironia são tarefas que o leitor proficiente realiza naturalmente, de forma oposta ao que aconteceu, justificando a importância do trabalho realizado com a charge.

Depois do estudo e da análise do gênero em tela, as estudantes, em duplas ou trios, passaram à análise da charge *Ensino público* (Apêndice C), que elas haviam escolhido, entre as várias charges inicialmente disponibilizadas na sala (como relatado anteriormente). As questões de interpretação foram por mim elaboradas e seguiram os objetivos propostos para o curso.

Para encerrar as atividades desenvolvidas sobre/com o gênero, em grupo, elas produziram e apresentaram uma charge. As estudantes escolheram os assuntos – *mulher e ensino na escola* – e pesquisaram charges sobre a mesma temática em jornais, revistas, livros didáticos e sites. Contrariamente às atividades iniciais, essa produção revelou uma melhor compreensão leitora sobre o gênero e maior criticidade sobre a correlação entre ele e o assunto abordado, o que demonstrou um desenvolvimento da interpretação, com base na sugestão apresentada no roteiro-síntese do assunto.

Refletindo a respeito dessa primeira oficina, destaco que, em relação à proposta inicialmente traçada, houve ampliação da carga horária em decorrência do tempo dedicado às considerações sobre o assunto estudado e negociações feitas com as estudantes, levando em conta suas dúvidas, reivindicações e dificuldades, o que nos permitiu priorizar o desenvolvimento das ações e o alcance dos objetivos.

Evidencio essa observação pois, em consonância com a epistemologia da Complexidade, o professor não tem controle absoluto sobre as ações planejadas para um curso nem sobre a ecologia das ações (MORAES, 2008), uma vez que a imprevisibilidade é inerente às ações humanas e, naturalmente, às ações docentes.

Além disso, o trabalho com o gênero charge mostrou-se intrigante e desafiador porque sua interpretação foi, no geral, interdisciplinar: por se relacionar com o cotidiano, permitiu a articulação de várias áreas, como sociedade, política, meio ambiente, violência, esporte e situações de diversas naturezas, destacadas nas mídias e abordadas de forma crítica. Nesse sentido, o estudo desse gênero, por *tecer junto* (MORIN, 2011), já nos remeteu à Complexidade.

Em seguida, passo à apresentação da segunda oficina, a do gênero crônica, da etapa *Desenvolvimento* do curso de sensibilização para gêneros textuais em língua materna.

3.1.3.2 Crônica: a tessitura da compreensão e produção de textos com narrativas do cotidiano

Nesta seção, apresento o desenvolvimento da oficina *Crônica: a tessitura da compreensão e produção de textos com narrativas do cotidiano*, desenvolvida em quatro encontros de três horas, totalizando uma carga horária de 12 horas, com o objetivo de ler e produzir crônica narrativa²⁹, levando em conta a identificação das principais características do gênero.

No planejamento dessa oficina, considerei o perfil das estudantes, seus interesses, expectativas e anseios e, em especial, o nível de desenvolvimento escolar delas. Optei pela crônica narrativa de caráter humorístico, com base nos aspectos mencionados e no objetivo do curso. Nesse tipo de crônica, o autor busca mostrar uma visão irônica e bem-humorada dos acontecimentos e fatos do cotidiano, que são narrados de forma literária e pessoal, revelando alguma reflexão a respeito de um assunto do dia a dia, como forma de envolver o público; simultaneamente, utiliza da ironia como recurso para criticar aspectos da sociedade, como o político, o econômico, entre outros.

²⁹ A crônica narrativa pode ser coloquial e representativa das personagens e do olhar do próprio narrador para os fatos. É um texto em prosa, que pode ser elaborado exclusivamente com diálogos, sem a interferência do narrador. O título, em geral, é criativo, e o desfecho, surpreendente.

Com vistas a sensibilizar as estudantes para a leitura e produção desse gênero foram selecionadas crônicas de Luís Fernando Veríssimo. As participantes realizaram pesquisas em várias fontes; posteriormente, houve discussão sobre o gênero e suas características, como a composição da narrativa, que envolve fato, tempo, espaço, personagens, narrador e desfecho. O assunto foi contemplado em uma síntese³⁰ (Apêndice D), que subsidiaria as estudantes nas atividades propostas para o gênero abordado.

Para motivar o estudo sobre o assunto, adotei a técnica da *pausa protocolada*, com a crônica *Ousadia*, de Clarice Menezes. A técnica representa uma estratégia capaz de estimular a leitura em camadas, selecionando trechos e parando em partes específicas da história, de modo a provocar a curiosidade do leitor, levando-o à análise durante o próprio ato de ler, em que é dado destaque para as inferências.

Após tomarem conhecimento do gênero crônica e motivadas por ele, as estudantes passaram a ler alguns livros e crônicas disponibilizados na sala de aula, em um momento de roda de leitura. Com base nas leituras escolhidas e realizadas, a exemplo da crônica *O lixo*, de Veríssimo, propus a leitura de crônicas com performance³¹. Posteriormente, as estudantes representaram algumas delas. O trabalho com a crônica foi associado à manifestação artística, ao uso do corpo e da voz, envolvendo manifestações de arte, a exemplo do teatro. A leitura oral, performática da crônica, foi considerada atrativa e estimuladora.

Após pesquisa, discussão e leitura de crônicas, foi realizada a leitura e interpretação da crônica *A aliança*³² (Apêndice E), de Veríssimo, com vistas à atividade de compreensão do texto (Apêndice F). Juntamente com as estudantes, procedi à análise do texto, do título até o desfecho, fazendo as devidas inferências.

Na sequência, propus a produção de uma crônica. De início, foi realizado um passeio pelas ruas, praça e sorveteria, localizadas no entorno da escola, para verificar cenas que inspirassem a escrita do gênero em foco. Tendo como base a observação

³⁰ A síntese está na seção de Apêndices deste estudo.

³¹ A sugestão da atividade com performance do gênero crônica deu-se em razão de minha experiência como coordenadora do projeto de extensão *Bancando Literatura*, idealizado pela Profa. Dra. Nelma Arônia, docente do componente curricular Literatura Contemporânea. O projeto, cadastrado no NUPE/UNEB-CAMPUS IX, foi coordenado e desenvolvido por nós duas, durante alguns anos. Seu objetivo era promover às pessoas da comunidade o acesso à Literatura Contemporânea por meio de leitura com performance de crônicas de humor, cômicas, de autores como Veríssimo, Fernando Sabino, Clarice Menezes e outros, e elaboradas por estudantes do curso de Letras. O trabalho foi desenvolvido em conformidade com os pressupostos teóricos de Cohen (*Performance como linguagem*, 2004) e de Zumthor (*Performance, recepção, leitura*, 1990).

³² A crônica e a atividade estão na seção de Apêndices deste estudo.

e o registro de locais, fatos e acontecimentos do cotidiano, e do próprio dia a dia das estudantes, elas produziram uma crônica. O desenvolvimento dessa produção textual revelou que a escrita de textos, entre eles a crônica, é uma tarefa difícil, como confessou uma das participantes, o que foi confirmado pelas demais: “*Pensei que escrever uma crônica fosse fácil. A gente lê a crônica com os fatos do cotidiano e pensa que é fácil escrever sobre aquilo*” (Maria). Sugeri que, se houvesse interesse, assistissem, no YouTube, ao vídeo baseado nessa crônica³³, observando as impressões a respeito da adaptação do texto escrito para a mídia digital.

A produção escrita, mediada por mim, demandou um tempo maior do que o previsto, por isso a duração dessa oficina foi prorrogada, como aconteceu com a anterior.

As ações que contemplaram atividades individuais e em duplas, quais sejam, pesquisa, leitura, performance, escrita e reescrita de crônicas, foram fundamentais para evidenciar as características do gênero crônica abordadas nos textos da oficina. Behrens (2008) destaca que a metodologia de projetos possibilita a realização de atividades individuais e coletivas, sejam elas manuais, intelectuais, artísticas, estéticas ou sociais. As diversas atividades realizadas na oficina foram importantes para que se consolidasse um processo significativo de aprendizagem, baseado em estratégias relevantes capazes de sensibilizar as estudantes em relação a práticas de leitura e produção de crônicas.

A seguir, passo a expor a terceira oficina, dedicada ao gênero artigo de opinião.

3.1.3.3 Artigo de opinião: argumentar é preciso!

Nesta seção, apresento o desenvolvimento da oficina denominada *Artigo de opinião: argumentar é preciso!* A oficina teve como objetivo levar as estudantes a ler, interpretar e produzir artigos de opinião, considerando as características desse gênero, e analisar, por meio da leitura crítica, o papel que o uso da palavra, o debate e a argumentação podem desempenhar. O gênero em questão é de grande circulação e de fácil acesso, já que sua veiculação costuma ocorrer por meio de jornais e *blogs*. A oficina foi desenvolvida em quatro encontros, com carga horária de 12 horas.

³³ O vídeo está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1HCvVXO-iGY>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

De início, foram realizadas pesquisas em sites para que as estudantes pudessem verificar o conceito do gênero artigo de opinião, bem como suas características. Posteriormente, houve discussão em grupo, para que o assunto fosse explorado, considerando as questões levantadas pelas estudantes. Isso se deu especialmente pelo *brainstorming*, que pode ser considerado mais que uma técnica de dinâmica de grupo, uma atividade que favorece a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo – criatividade em equipe – colocada a serviço de objetivos pré-determinados. O propósito foi levantar questões sobre o assunto artigo de opinião, após pesquisa na Internet, seguida de discussão baseada em uma síntese do assunto, bem como das temáticas que elas abordavam³⁴. Essa síntese (Apêndice G) teve como objetivo resumir o assunto pesquisado e discutido no grupo, a fim de servir de suporte para as atividades (Apêndices I e K) de interpretação dos seguintes textos³⁵: *O Facebook e a solidão* (Apêndice H) e *Mídia vs. Sexualidade* (Apêndice J), que contemplaram leitura, interpretação e produção de texto.

Em decorrência da fragilidade de compreensão e de escrita dos textos por parte de algumas estudantes, foi necessário ampliar a duração dessa oficina, acrescentando-lhe mais encontros, por sugestão delas mesmas, reiterando a importância desse assunto. O planejamento também foi alterado: sugeri a realização de atividades de leitura e interpretação de artigo de opinião com base na identificação da intenção global do texto e dos objetivos de cada parágrafo, conforme orientam Garcia (2010) e Antunes (2009): prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero.

Dando continuidade à apresentação das etapas do curso, passo a discorrer sobre a *Avaliação*, que perpassa todas as demais etapas.

³⁴ Sobre o uso de roteiro em trabalhos subsidiados pela metodologia de projetos, na qual me inspirei, diz Behrens (2008, p.35), ao citar Cosme e Trindade (2001, p.14): “a proposição de esquemas rígidos não pode ser adotada, mas não invalida a possibilidade de elaboração de alguns roteiros capazes de apoiar o que poderíamos designar por um exercício de prospecção que nos elucide, tanto quanto possível, acerca das implicações metodológicas de algumas das opções a assumir nesse campo”.

³⁵ Os textos estão na seção de Apêndices deste estudo.

3.1.4 Avaliação

Nessa etapa, trato da avaliação do curso que, apesar de ser a etapa final, está articulada com as etapas anteriores, articulando todo o trabalho realizado, do início ao fim.

Minha intenção, nesse momento avaliativo, norteadada pelo olhar complexo, foi refletir a respeito do *desenvolvimento* do curso em sua totalidade e também sobre cada oficina, com considerações tecidas sobre a experiência vivida pelas estudantes e por mim, em especial no tocante à aprendizagem e aos possíveis conhecimentos construídos, uma vez que “Conhecer implica separar para analisar e religar para sintetizar ou complexificar”, como afirma Morin (2015, p. 107).

Apesar de conhecer as possíveis necessidades das estudantes, decidi consultá-las, por meio de pesquisa, possibilitando-lhes expressar o que precisavam aprender, quais eram seus interesses, anseios, necessidades e expectativas, assim poderia elaborar uma proposta de curso em que as condições favoráveis para que a aprendizagem acontecesse. A meu ver, a participação das estudantes nas decisões relacionadas às ações do curso parece ter sido significativa e motivadora por permitir maior envolvimento e responsabilidade delas no processo de aprendizagem.

Quanto ao planejamento e desenvolvimento das ações do curso, destaco que as atividades não ocorreram no tempo previsto em função das demandas que foram surgindo, especialmente quando foram realizadas atividades de leitura e produção de textos do gênero artigo de opinião, que exigiram maior atenção na identificação dos argumentos apresentados no texto, implicando a revisão e a alteração das ações posteriores. A não realização das atividades conforme planejamento prévio demandou, portanto, a modificação das ações seguintes. Em um contexto de curso, de natureza complexa, a ecologia da ação deve ser contemplada. Moraes (2008, p. 193) argumenta que no nível da ação planejada, “a incerteza estará sempre presente, já que toda e qualquer ação poderá entrar no jogo das incertezas, das cooperações, das recursões, podendo ou não ser desviada de seus objetivos iniciais”.

Dessa forma, às ações do curso, ao se relacionarem com a ecologia do ambiente em que são desenvolvidas, podem suceder ações não previstas, isto é, diferentes das planejadas, como aconteceu no desenvolvimento das oficinas, em que as ações planejadas sofreram modificações. A escolha inicial do assunto sexualidade, por exemplo, foi apreciada pelo grupo, que refletiu sobre a sua pertinência no

momento da apresentação e discussão do projeto. A maioria das estudantes sugeriu que o curso abordasse assuntos pelos quais se interessavam, que viviam no cotidiano, com destaque para relacionamento, namoro, mídia e mulher, o que exigiu replanejamento das ações propostas. Dessa forma, as ações das oficinas se ligaram à ecologia do curso.

Uma proposta pensada pelo viés de um paradigma que vai além do tradicional precisa reconhecer que há incertezas, indeterminismo, diálogos multiformes, multidimensionais e multiplicidade de caminhos, além do que, é preciso ceder a tudo isso. Conforme argumenta Moraes (2008, p. 193),

[...] o trabalho com os conteúdos pode acontecer por meio de escolhas acidentais que surgem no caminho, a partir de interesses dos alunos ou de alguma emergência que aconteça. O que se observa é que, posteriormente, a opção feita resultou em uma nova organização curricular importante e significativa para o bom andamento dos trabalhos.

Destaco que, mesmo em uma proposta que tem como base a Complexidade, o planejamento inicial pode ser modificado e fugir do controle e da previsão inicial, e isso “não deveria ser motivo para advertências, discussões ou reclamações desnecessárias” (MORAES, 2008, p. 193).

No que se refere às incertezas, observo que a não linearidade ocorrida entre o processo de planejamento e a execução das ações, principalmente no trabalho com o gênero artigo de opinião, exigiu que fossem feitas mudanças no planejamento, com novas ações para atender às demandas e especificidades que emergiram. Moraes (2008, p. 193) defende que a não linearidade pode fortalecer as flutuações ou a bifurcação de rotas, “fazendo com que uma ação inicialmente insignificante transforme-se em algo importante e significativo em um outro momento do processo”.

As alterações no cronograma, nas ações e nos conteúdos do curso implicaram mudanças também nos objetivos e na carga horária. Contudo, ao refletir sobre isso, entendo que o curso alcançou resultado positivo. A ampliação da carga horária permitiu mais dedicação e realização de mais atividades, em especial no que se refere ao trabalho com o artigo de opinião, culminando em atividades mais satisfatórias e proveitosas.

O trabalho colaborativo entre as estudantes e a professora, bem como a flexibilização na tomada de decisões, na reflexão e revisão de assuntos, prazos e

datas, entre outras questões, foi de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a construção do conhecimento, que ocorreram de forma mais aberta, sem engessamento.

O desenvolvimento do curso foi permeado por ocasiões de ordem/desordem/ordem. O movimento entre ordem, desordem e organização, conforme a noção de sistema, caracteriza-se como unidade complexa, em que opostos, como ordem/desordem são, ao mesmo tempo, complementares.

A respeito das mudanças decorrentes do curso, percebi que as estudantes melhoraram timidamente em alguns aspectos, como no que se refere à percepção de determinados detalhes presentes no texto, em especial na charge, considerando a mescla entre linguagem verbal escrita e linguagem visual, e no artigo de opinião, considerando a presença de elementos argumentativos. Além disso, elas praticaram, ainda que pouco, a oralidade.

Diante disso, ao retomar os objetivos do curso, entendo que foram alcançados. A sensibilização das estudantes ocorreu, ou seja, elas finalizaram o curso sabendo reconhecer os gêneros abordados e motivadas a praticar a leitura dos gêneros estudados. O objetivo principal não foi aprofundar um assunto nem alcançar a proficiência na leitura e na escrita de textos, mas considerando a ecologia da ação, o contexto do curso, a intenção foi motivar as estudantes para a leitura e para a escrita.

No que se refere aos aspectos a serem aperfeiçoados pelas estudantes, saliento o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos. Embora as estudantes tenham indicado, nos registros textuais, que haviam melhorado, percebo que um curso com pouco mais de 40 horas não foi suficiente para produzir mudanças muito significativas; as mudanças foram sutis. Para que ocorram mudanças profundas em relação à leitura e à escrita de textos, atividades consideradas de difícil execução, que requerem prática constante, é preciso considerar um tempo de curso mais extenso em que as ações e atividades possam ser praticadas com mais rigor, sempre de forma recursiva, reflexiva e colaborativa.

No trabalho desenvolvido no curso, por um período de mais de três meses, a sensibilização para a leitura e escrita de textos, embora tenha ocorrido, não parece ter se revelado para as estudantes como o aspecto mais importante. Questões práticas da vida cotidiana, como o desejo de se aperfeiçoar e de aprender mais; a satisfação de participar de um grupo que escuta e que é sensível às dificuldades básicas em relação ao trabalho com o texto, considerando inclusive, o acesso a eles;

o enfrentamento da timidez, o desafio de superar a si mesma parecem ter sido mais significativas. Ao ler os registros das estudantes, sempre fui tomada pela emoção. Algumas residiam a mais de 10 quilômetros do centro da cidade e, para estarem presentes no curso, muitas vezes, abdicavam do almoço, pois tinham de estar atentas ao horário de passagem do transporte escolar. Elas não faltaram nenhum dia e eram as primeiras a chegar à escola! Esperar rápida proficiência em leitura e escrita dessas estudantes, nesse contexto, seria uma afronta ao vivido; isso iria de encontro aos pressupostos da Complexidade, da inter- e da transdisciplinaridade, que contemplam a vida, em constante movimento.

A avaliação do curso também é feita através do olhar das participantes:

Excerto 1³⁶

A proposta do curso é diferente da forma como estamos acostumados a aprender na escola pelo método tradicional. É uma forma de olhar para a leitura de um outro ponto de vista, como forma de comunicação e interpretação do mundo a nossa volta. Esse novo olhar torna o aprendizado mais prático e democrático, flexibilizando a nossa opinião acerca dos mais diversos temas. A proposta de uma leitura diferenciada nos faz pensar fora da caixa e acatando a opinião e ponto de vista do outro (Maria, registro textual).

Excerto 2

Nós aprendemos desde a infância que o professor detém o conhecimento e os alunos são meros ouvintes. O curso propõe um novo método de aprendizagem mais interativo, mais interessante e que faz com que o aluno aprenda mais e com mais qualidade (Vera registro textual).

Excerto 3

[...] já estamos acostumados àquelas mesmas regras de sempre, um estudo diferenciado é uma oportunidade boa para novos aprendizados, novas experiências, [...] com a leitura você escreve melhor, fala melhor, tem ideias, domina sobre determinado assunto e vários outros benefícios (Sofia, registro textual).

Excerto 4

[...] também não posso deixar de dizer que o método para aprendermos facilitou bastante meu entendimento dos assuntos do curso. A dinâmica que ocorreu na sala de aula, o projeto e atividades produzidos por nós, tudo isso me ajudou a gostar mais de crônica, charge e artigo de opinião e assim dar o melhor de mim nas oficinas (Lis, registro textual).

³⁶ Os excertos constantes neste capítulo correspondem à transcrição literal dos textos produzidos pelas estudantes participantes deste estudo.

Excerto 5

[...] proposta interessante, legal, diferente, democrática, afinal tudo é discutido, alinhado, mas também desalinhado, nada é solto, individual, é tudo misturado, são várias ideias juntas e misturadas (Mila, registro textual).

Esses excertos conduzem ao entendimento de que a Complexidade esteve presente nas ações desenvolvidas no curso. Todas as participantes consideraram a proposta do curso diferenciada em comparação ao que estavam acostumadas a vivenciar no processo de ensino-aprendizagem, em que prevalecem elementos do paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano, este baseado na fragmentação e na reprodução do conhecimento, conforme destacam Behrens e Oliari (2007). Dessa perspectiva, posso afirmar que as estudantes remetem ao trabalho que contempla a Complexidade.

Nessa direção, Maria, no excerto 1, faz referência ao aprendizado democrático, que envolve a flexibilização de opiniões sobre os temas estudados, e à proposta de leitura que contempla pensar mais abertamente, respeitando-se a opinião dos demais: *“Esse novo olhar torna o aprendizado mais prático e democrático, flexibilizando a nossa opinião acerca dos mais diversos temas. A proposta de uma leitura diferenciada nos faz pensar fora da caixa e acatando a opinião e ponto de vista do outro”*. Vera destaca que o professor sempre foi considerado o detentor do conhecimento e observa que a proposta do curso contempla um método com foco na aprendizagem; trata-se, assim, de um método *“mais interativo, mais interessante e que faz com que o aluno aprenda mais e com mais qualidade”*. Sofia ressalta a oportunidade de *“novos aprendizados, novas experiências”* que contribuem para um melhor resultado das atividades de leitura. Lis revela que o trabalho desenvolvido facilitou seu entendimento acerca dos assuntos tratados, além do que, o movimento do curso contribuiu para que ela passasse a gostar dos gêneros estudados: *“A dinâmica que ocorreu na sala de aula, o projeto e atividades produzidos por nós, tudo isso me ajudou a gostar mais de crônica, charge e artigo de opinião e assim dar o melhor de mim nas oficinas”*. Mila considera a proposta do curso *“interessante, legal, diferente e democrática, afinal tudo é discutido, alinhado, mas também desalinhado, nada é solto, individual, é tudo misturado, são várias ideias juntas e misturadas”*.

Subsidiada pela Complexidade, pude entender, ao analisar os registros, que as participantes e os elementos que envolveram o contexto do curso, a exemplo dos

assuntos estudados e da relação com os conhecimentos das estudantes, as relações estabelecidas entre eles, a professora e as estudantes, o contexto, as emergências e, em especial a metodologia adotada, mudaram e se complexificaram ao se relacionarem mutuamente. Nas relações e inter-relações, lineares e não lineares, os elementos reorganizaram-se a partir da ordem e da desordem, da nova organização, do equilíbrio e do desequilíbrio.

Assim, respaldada pelos registros textuais das estudantes, percebo que a opção pela Complexidade, inspirada em projeto e com vistas à sensibilização sobre os gêneros textuais, foi significativa e permitiu às estudantes uma vivência de aprendizagem diferente da que estavam habituadas, a qual lhes possibilitou a construção do conhecimento. Essa experiência permitiu que elas se tornassem protagonistas no processo educativo, isso porque não seguimos, as estudantes e eu, uma proposta específica nem modelos, tudo foi construído de forma conjunta e colaborativa, conforme defende Moraes (2008). Desse modo, busquei superar, como ressalta a autora, a dicotomia dualista processo *versus* produto, teoria *versus* prática, dimensão cognitiva *versus* dimensão afetiva ao reconhecer que todos os princípios integrantes dos processos pedagógicos e didáticos são relevantes para uma dinâmica apropriada nos cenários de aprendizagem “e se cada área do conhecimento tem suas especificidades, a sua organização e a sua lógica, isto significa que não pode existir um método único ou uma única receita para se trabalhar em educação. Muito pelo contrário” (MORAES, 2008, p. 153).

A religação de saberes, de análise e síntese, de valorização do conhecimento prévio, científico e humanístico, do respeito às diferenças e da indissociabilidade entre o que foi feito e as experiências individuais, entre outros aspectos contemplados pela epistemologia da Complexidade, colaboraram para que a conexão entre o curso e a vida resultasse em uma proposta relevante, de envolvimento de todas no processo de ensino e aprendizagem no contexto do curso, tecido com a vida.

Pude perceber, com base nos excertos, uma postura assumidamente complexa das participantes ao longo do curso. Além disso, os traços que caracterizam a Complexidade se manifestaram também na postura docente, na metodologia e nas ações desenvolvidas. Entendo, assim, a importância de costurar os fios e as teias da metáfora deste estudo com as experiências vividas como maneiras inseparáveis da multidimensionalidade da realidade e de sua complexidade.

Ao refletir sobre a multidimensionalidade, me remeto a Moraes (2008, p. 156), que, ao tratar da dimensão metodológica, ressalta: “se pretendemos conhecer a complexidade de qualquer fenômeno, uma das máximas é: analise! A outra é: sintetize! [...] já que o mundo é composto por sistemas interconectados”. Em outras palavras, é preciso compreender os fenômenos em sua multidimensionalidade, “perceber e incorporar as multicausalidades e os multi-efeitos para uma compreensão mais adequada dos diferentes fenômenos da vida”, pois “a realidade não é unidimensional, mas multidimensional”. Assim, pensar “de maneira complexa é compreender relações, conexões e vínculos. É reconhecer as múltiplas dimensões dos fenômenos, a multidimensionalidade do ser humano que se apresenta em todos os processos de sua vida” (MORAES, 2008, p. 156).

Após a descrição da tessitura e das teias do curso, ela precisa ser interpretada em sua essência, o que faço no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

INTERPRETANDO A TESSITURA E AS TEIAS

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico [...].

(MORIN, 2011, p. 13)

Neste capítulo, apresento a interpretação do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*, em conformidade com o aporte teórico e com o percurso metodológico selecionados para fundamentar e guiar o processo investigativo e interpretativo deste estudo.

Retomando a epígrafe escolhida, destaco que, movida pelo Pensamento Complexo, recorro a Morin (2011) para relacionar a experiência da escrita deste capítulo com a Complexidade que envolve interdependência, interatividade e inter-retroatividade, as quais também criaram a realidade complexa no curso-alvo desta investigação, vivida tanto pelas estudantes quanto por mim. O movimento proporcionado pela experiência envolveu conjugar, articular e religar os vários saberes, em uma tessitura complexa, da qual emergiram substantivos que revelaram os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos³⁷ que estruturam o fenômeno em estudo, “compõem sua essência e [que], portanto, lhe conferem identidade” (FREIRE, 2010, p. 23). Os temas emergentes do processo de tematização – aprendizagem, reflexão, mudança, superação, transposição – são o foco deste capítulo, detalhados na sequência.

4.1 Aprendizagem

O tema **APRENDIZAGEM** emergiu dos textos produzidos durante o curso ministrado para cinco estudantes do EM, como descrito no capítulo anterior. Apoiada

³⁷ A fim de facilitar a compreensão, optei pela seguinte grafia: **TEMAS**: fonte maiúscula e negritada; **subtemas**: fonte minúscula e negritada; sub-subtemas: fonte minúscula, negritada e sublinhada.

nas várias leituras desses registros textuais, **APRENDIZAGEM** surge como tema relevante, revelando os subtemas pensamento, gêneros, leitura, escrita e Enem³⁸.

Com a finalidade de apresentar o tema em destaque, a emergência do ato de aprender, ou para reforçar a relevância da **APRENDIZAGEM**, da perspectiva das estudantes, apresento os seguintes excertos:

Excerto 6³⁹

[...] **este curso foi o que mais pude aprender e evoluir** (Lis, registro textual).

Excerto 7

O curso foi realmente repleto de aprendizagem, pois em cada aula eu aprendia mais, e desenvolvia meu olhar crítico [...] (Sofia, registro textual).

Excerto 8

[...] **aprendemos muitas coisas interessantes e importantes**, porque **tudo que aprendemos nós precisaremos lá na frente** (Mila, registro textual).

Com base nesses três excertos, pude inferir que a aprendizagem, ou o conhecimento construído, embora compreendido de maneiras diferentes – Lis afirma ter evoluído; Sofia revela ter desenvolvido um olhar crítico; Mila avalia que o que aprendeu será útil “lá na frente” –, pode ser considerada pertinente (MORIN, 2015). Nesse sentido, a aprendizagem parece ter acontecido em decorrência tanto da possibilidade de articular informações novas aos conhecimentos prévios como da oportunidade de perceber que os conhecimentos construídos poderiam ser aplicados em outras situações.

Na tessitura dinâmica que envolve o processo de **APRENDIZAGEM**, é possível perceber, nos excertos, a relevância do curso para as participantes, por diversas razões. Lis e Sofia mencionam que o curso contribuiu para o avanço de seus conhecimentos. Sofia vai além ao mencionar que o “avanço” da sua **APRENDIZAGEM** está relacionado ao desenvolvimento da criticidade que, a meu ver, ocorreu por meio da **leitura** de textos, realizada de forma mais crítica. Mila declara “*aprendemos muitas*

³⁸ Enem é a sigla do Exame Nacional do Ensino Médio, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998. Inicialmente, o objetivo era avaliar a qualidade da educação no Brasil. Atualmente é utilizado para testar o nível de aprendizagem dos alunos que concluíram o EM e serve de forma de ingresso em universidades públicas e privadas.

³⁹ Os excertos constantes neste capítulo correspondem à transcrição literal dos textos produzidos pelas estudantes participantes deste estudo.

coisas interessantes e importantes [...] tudo que aprendemos nós precisaremos lá na frente". A estudante reforça a ideia da pertinência da **APRENDIZAGEM**, com relevância para o futuro.

O tema **APRENDIZAGEM** sinaliza a emergência do subtema **pensamento**, ilustrado a seguir:

Excerto 9

[...] esse curso me ajudou tanto, pois me incentivou a praticar a leitura que é muito importante, me ajudou a **desenvolver melhor meu pensamento, minha forma de colocar minhas ideias, meus argumentos** e de tudo um pouco eu aprendi (Vera, registro textual).

Excerto 10

[...] porque **eu aprendi muitas coisas que eu não sabia e outras que sabia e não entendia**, olhava e não via nada demais [...] (Mila, registro textual).

Os excertos acima me remetem a Morin (2008), em relação à ênfase que o autor confere à necessidade de ir além do **pensamento** disjuntivo e redutor para se alcançar um **pensamento** complexo, no sentido do termo *complexus*. De acordo com a afirmação da estudante Vera, o curso possibilitou-lhe a percepção da importância de praticar uma nova forma de pensar e, assim, de argumentar, associando ideias, articulando tudo o que havia aprendido. Dessa forma, ela sugere ter aprendido a pensar de forma conectada, *tecendo junto*. Mila ressalta que o curso lhe proporcionou a aprendizagem do que desconhecia e a ampliação do entendimento do que já sabia.

Os excertos seguintes, também relacionados ao tema **APRENDIZAGEM**, fazem alusão ao trabalho com os **gêneros** estudados no curso. Eles foram assim referidos pelas estudantes:

Excerto 11

O primeiro gênero que estudamos foi charge. Aprendi muito sobre ele e com ele. Tudo esteve muito interligado (Maria, registro textual).

Excerto 12

E vimos que cada um desses detalhes pode dizer muito sobre o autor e sobre o que ele quer nos passar. **Através do estudo sobre o gênero, aprendi a ler imagens e também as pessoas** (Maria, registro textual).

Excerto 13

[...] antes não sabia o que era crônica eu conhecia por ouvir falar, [...] não sabia do que se tratava, depois do curso eu aprendi o que era

crônica, gostei muito, nunca pensei que era um assunto tão legal interessante. Quando eu chegava em casa eu relia todos os textos do curso falando sobre crônica, eu nunca enjoaria (Mila, registro textual)

Excerto 14

Apreendi sobre a forma como a charge é útil em nosso dia a dia. [...] **Apreendi sobre como interpretar, de forma correta e mais efetiva uma charge nos traz novos conhecimentos e uma facilidade maior de interpretação** (Sofia, registro textual).

A estudante Maria, no excerto 11, revela que aprendeu “muito” com o gênero charge abordado no curso; relata também que o trabalho desenvolvido aconteceu de maneira “interligada”. Entendo que a estudante percebeu a conexão de saberes que envolveu o trabalho com gêneros, em que ocorreu a associação tanto dos conhecimentos prévios quanto dos conhecimentos emergentes das atividades desenvolvidas nas oficinas, dos outros textos, da vida. Nesse contexto, a oficina constituiu-se como espaço perpassado por previsibilidade, imprevisibilidade e plasticidade, que se dão por meio das diversas relações estabelecidas pelos textos, pelas pessoas, por seus contextos e saberes. Entendo, assim, que o ponto de vista da estudante expressa a Complexidade (MORIN, 2003, 2011, 2015), ao perceber a ligação e religação de saberes, ao tecer uma trama entre os conteúdos abordados.

No excerto 12, a mesma estudante afirma que aprendeu “*a ler imagens e também pessoas*”, referindo-se à oficina do gênero textual charge. Nesse momento do curso, a professora e as estudantes propuseram e desenvolveram um estudo teórico-prático de leitura de elementos verbais e não verbais, bem como dos possíveis significados de elementos estéticos presentes nos signos visuais. Essa abordagem focou imagens fixas (impressas) e animadas (digitais/virtuais), bem como bidimensionais, ou seja, situadas nas imagens representadas em níveis planos ou impressos. A exposição das participantes a elementos imagéticos possibilitou que conhecimentos nessa área pudessem ser construídos e articulados aos demais conhecimentos linguísticos sobre gêneros.

De acordo com o excerto 13, fica evidente que a **APRENDIZAGEM** também aconteceu. A estudante Mila declara que desconhecia o gênero crônica, “não sabia o que era crônica eu conhecia por ouvir falar, [...] não sabia do que se tratava”, e que, por meio do curso, aprendeu sobre ele, do qual passou a gostar muito, considerando-o bastante interessante. O registro confirma que, além de aprender o que é crônica, esse gênero contribuiu para incentivar o hábito de leitura da estudante: “Quando eu

chegava em casa eu relia todos os textos do curso falando sobre crônica, eu nunca enjoaria”.

No excerto 14, a estudante Sofia também trata da **APRENDIZAGEM** de gêneros ao declarar que aprendeu a interpretar corretamente e que a charge ampliou seus conhecimentos e a capacidade de interpretação.

A maioria dos excertos trata do tema **APRENDIZAGEM** e está relacionada à **leitura** e à **escrita** de textos – dois subtemas mais particularmente inter-relacionados. Essa emergência pode ser exemplificada pelos excertos a seguir:

Excerto 15

[...] **aprendi que é preciso ter conhecimentos** prévios para interpretar uma charge e que **só conseguimos isso através da leitura** (Maria, registro textual).

Excerto 16

no decorrer dos encontros eu **fui aprendendo a escrever textos que antes eu tinha dificuldades** [...] (Mila, registro textual).

Excerto 17

[...] **eu percebi um grande avanço não só na leitura quanto também na escrita**, pois **a cada etapa que se passava**, completava, finalizava, **adquiro novos conhecimentos e reforço o que eu já sabia** (Sofia, registro textual).

Nos excertos elencados, as estudantes se referem à aprendizagem da **leitura** por diversos vieses: conhecimento prévio, leitura de imagens e de pessoas e, por fim, aprendizagem da produção escrita de textos. No excerto 15, a aprendizagem remete à necessidade de conhecimento prévio, “*para interpretar uma charge e que só conseguimos isso através da leitura*”. A estudante Maria, no excerto 15, refere-se ainda à importância dos conhecimentos que a pessoa traz consigo e que são fundamentais para a compreensão inicial de qualquer texto.

Mila, no excerto 16, destaca aspectos da escrita, enfatizando que, durante o trabalho realizado nas oficinas, foi “aprendendo a escrever textos”. Ela ressalta que as oficinas lhe possibilitaram desenvolver a **escrita** textual, em que tinha dificuldade. Vale destacar que as atividades permitiram à estudante exercitar a interpretação de texto, observando aspectos de produção escrita que contribuíram para o aperfeiçoamento da habilidade mencionada. Nesse sentido, é possível destacar a articulação entre as habilidades de leitura e escrita que, mesmo interligadas, não desencadeiam o mesmo processo e permitem construção de conhecimentos diversos.

A estudante Sofia, no excerto 17, reflete a respeito da **APRENDIZAGEM** de leitura e escrita, como algo distinto, mas que, para ela, parece ter ocorrido na mesma proporção: “*eu percebi um grande avanço não só na leitura quanto também na escrita*”. Considerando o objetivo do curso, *sensibilizar as estudantes sobre os gêneros textuais*, entendo que o avanço ao qual a estudante se refere pode estar associado a superação da limitação enfrentada em relação à **leitura** e à **escrita**. A meu ver, ocorreu uma mudança que, para a estudante, representa um *avanço* na **APRENDIZAGEM**.

A estudante revela, ainda, que adquiriu novos conhecimentos, “*a cada etapa que se passava, completava, finalizava, adquiri novos conhecimentos e reforcei o que eu já sabia*”, uma evidência de que a **APRENDIZAGEM** das habilidades de **leitura** e de **escrita** aconteceu no transcorrer do próprio curso, em duas direções: na confirmação de saberes já consolidados e na construção de novos saberes.

No contexto do curso, tratamos – as estudantes e eu – da necessidade de ampliar as visões de leitura e escrita, afinal, tais visões não se restringem ao código linguístico ou a elementos exclusivamente verbais. Leitura e escrita, envolvem elementos multimodais que precisam ser compreendidos na sua extensão e intencionalidade.

Em referência à **APRENDIZAGEM**, também emergiu o subtema **Enem**, explicitado a seguir:

Excerto 18

O curso me ajudou também e me deu um maior **suporte para o Enem** tive a mente bem mais aberta **na hora de resolver questões de literatura que caíram na prova** e a **usar melhor as palavras na hora de fazer uma redação mais rica** e, consequentemente, tirar uma melhor nota no resultado (Lis, registro textual).

Excerto 19

O conteúdo [...] eu considero eficaz, porque [...] **a charge é muito usada, principalmente para nós que estamos perto do Enem. [...] aprendemos mais sobre o conteúdo charge** (Mila, registro textual).

A estudante Vera argumenta sobre a **APRENDIZAGEM** relacionada ao exame vestibular:

Excerto 20

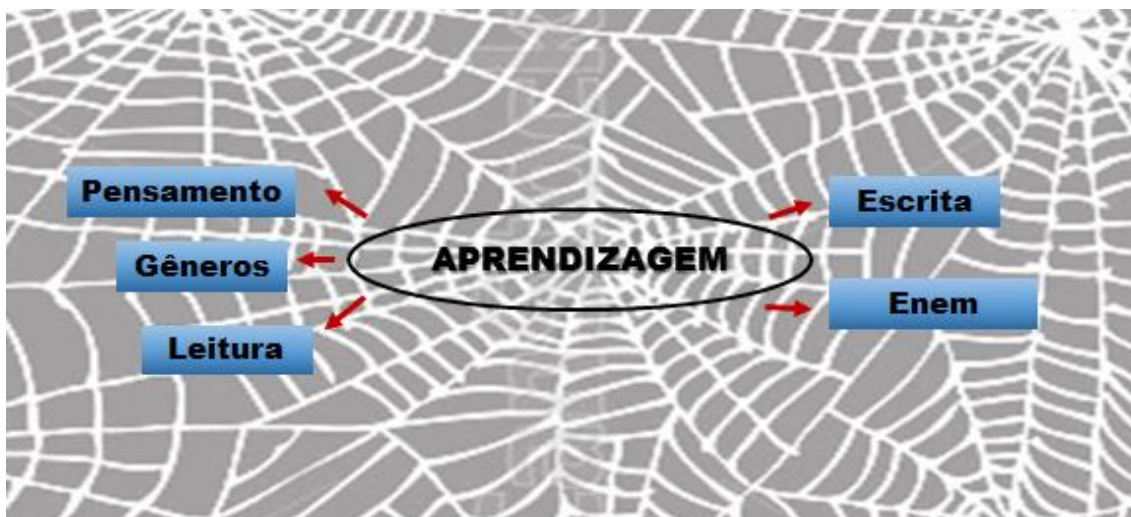
[...] **aprendi diversas coisas e o conteúdo é bastante importante, já que cai em vestibulares, etc, e espero aprender mais** (Vera, registro textual).

É possível apreender que, para a estudante Lis, o curso contribuiu para seu melhor desempenho no **Enem**, considerado por estudantes do EM um importante caminho para se conquistar uma vaga no Ensino Superior. No caso dessa estudante, a emergência do subtema **Enem** se destaca porque ela enfatiza, em outras palavras, que utilizou os conhecimentos aprendidos nas situações de compreensão e produção escrita para uma situação muito específica, a do referido exame. Essa articulação revela a teia de saberes complexos que a estudante foi capaz de tecer, ao mesmo tempo em que se dedicava à construção de determinados conhecimentos e ao desenvolvimento de certas habilidades.

Mila e Vera destacam a eficácia e a importância da **APRENDIZAGEM** do conteúdo charge para o Enem e para o exame vestibular. Entendo que o assunto estudado contribuiu para que as alunas pudessem alcançar um melhor desempenho nos referidos exames, haja vista que eles representam uma preocupação geral de estudantes do EM.

Após explicitar o tema **APRENDIZAGEM** e os subtemas que o compõem, apresento, na Figura 6, a imagem que simboliza parte da natureza do fenômeno em foco, parte da experiência vivida pelas participantes, emergente das relações enredadas entre a professora, as estudantes, o gênero e o contexto:

Figura 6 – Tema Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

4.2 Reflexão

O tema **REFLEXÃO** emergiu dos registros textuais das participantes, revelando os subtemas **gêneros**, **leitura**, **escrita**, **desenvolvimento**, **docência** e **aprendizagem**. O subtema **desenvolvimento** engloba os subsubtemas **pessoa**, **leitura** e **escrita** e o subtema **aprendizagem**, os subsubtemas **gênero** e **críticidade**.

A **REFLEXÃO** emergiu das oficinas dos **gêneros** textuais crônica e charge, indicando que **gêneros** constitui um subtema do tema em questão, conforme apresentado no excerto a seguir:

Excerto 21

Eu sabia o que era crônica e sempre gostei de ler, mas **nunca tinha feito um estudo mais aprofundado** sobre o tema e **nem conhecia tantos escritores bons** (Mila, registro textual).

Excerto 22

O encontro de hoje [...] mostrou que **é possível ter um outro olhar sobre algo que, por vezes, consideramos simples, como a charge, mas que pode nos dizer muito e abrir os nossos olhos para temas que consideramos acabados. A charge trata da realidade de forma bem humorada e, ao mesmo tempo, crítica** (Maria, registro textual).

Excerto 23

O conteúdo charge ficou claro, e com ele eu **aprendi, que dá para tratar de assuntos importantes, de uma maneira divertida, humorada, e ao mesmo tempo criticar o assunto, nos fazendo parar para pensar e refletir** (Vera, registro textual).

Com base no excerto 21, destaco que, apesar de a estudante Mila declarar que fez “um estudo mais aprofundado [...]”, o tempo e as condições não lhe permitiram, de fato, experimentar um verdadeiro aprofundamento sobre o assunto, ainda que o curso lhe tenha proporcionado uma conexão entre seus saberes e a vivência nas oficinas sobre gêneros textuais, além de lhe ter apresentado novos autores. No excerto 22, Maria reflete sobre a possibilidade de mudança do olhar, a exemplo do que observou em relação ao gênero charge, que oferece muitas informações e trata, com humor e criticidade, de assuntos do dia a dia da sociedade. A atividade realizada com o gênero, que incluiu a linguagem verbal escrita e a visual, elementos do gênero multimodal, proporcionou-lhe uma percepção que vai além da expressão da realidade. Vera, no excerto 23, considera a possibilidade de discutir a respeito de assuntos que a charge veicula de forma animada e crítica, favorecendo o pensamento e a reflexão.

A **REFLEXÃO** emergente dos registros textuais das estudantes revela o subtema **desenvolvimento** que, por sua vez, constitui-se do subsubtema leitura, como ilustrado nos excertos elencados na sequência:

Excerto 24

[...] **esse curso me ajudou tanto**, pois **me incentivou a praticar a leitura que é muito importante** (Vera, registro textual).

Excerto 25

[...] **refleti nas leituras da charge como ter uma boa interpretação sobre o conteúdo, para o meu aprendizado** (Sofia, registro textual).

A estudante Vera reflete sobre a contribuição do curso para sua vida, ao destacar s “*esse curso me ajudou tanto [...] me incentivou a praticar a leitura que é muito importante*”, especialmente por ele ter estimulado a prática de leitura. Já a estudante Sofia explicita sua percepção acerca do reflexo da boa interpretação do conteúdo para a sua aprendizagem. Por meio dessas reflexões, posso inferir que as atividades desenvolvidas constituíram elemento motivador para a leitura de textos, para o conhecimento e para a interpretação de gêneros abordados no curso, pois “é preciso despertar o interesse, o que pode ser feito em todas as matérias existentes” (MORIN, 2015, p. 86).

A **REFLEXÃO** possibilitou às estudantes pensarem sobre o **desenvolvimento** pessoal, suas maneiras de refletir, de adquirir conhecimentos e de agregá-los à vida, o que me permitiu entender que o subtema **desenvolvimento** revelou o sub-subtema pessoa (*desenvolvimento como pessoa*) Os excertos a seguir ilustram essa percepção:

Excerto 26

[...] **me ajudou a desenvolver melhor meu pensamento, minha forma de colocar minhas ideias**, meus argumentos e de tudo um pouco eu aprendi (Vera, registro textual).

Excerto 27

Esse curso **foi de grande importância me fez ter mais conhecimento, me fez ver as coisas com outros olhos** (Lis, registro textual).

Excerto 28

Valeu a pena tudo, **pois esse curso foi muito bom, vou levar tudo que aprendi para toda minha vida, dos grandes aos mínimos detalhes** (Sofia, registro textual).

Nos excertos apresentados, as estudantes sugerem que o curso promoveu o **desenvolvimento** delas como **pessoas**. Contudo, isso não ocorreu da mesma maneira para todas. No excerto 26, a estudante Vera declara que o curso contribuiu para o **desenvolvimento** do seu pensamento, bem como para a expressão de suas ideias: “*me ajudou a desenvolver melhor meu pensamento, minha forma de colocar minhas ideias*”.

No excerto 27, a estudante Lis reflete sobre o novo olhar que adquiriu por meio do aprendizado proporcionado pelo curso: “*foi de grande importância me fez ter mais conhecimento, me fez ver as coisas com outros olhos*”, ou seja, o curso permitiu um olhar diferente para os textos, para os fatos, para os acontecimentos e para as situações, isso em decorrência do conhecimento adquirido, que lhe possibilitou ampliar sua percepção.

No excerto 28, a estudante Sofia ressalta que, no curso, seu **desenvolvimento** como **pessoa** aconteceu porque ele lhe proporcionou um aprendizado que levará para a vida: “*vou levar tudo que aprendi para toda minha vida*”.

Conforme a interpretação, os registros textuais das estudantes sinalizam que aconteceu o **desenvolvimento** delas na **leitura** e na **escrita** e como **pessoa**, de diferentes maneiras. Entendo que, no contexto do curso, as estudantes participaram com seriedade das atividades realizadas, contribuindo com seus saberes, suas diferenças, histórias e ritmos, o que revela uma postura reflexiva diferenciada de cada uma sobre o respectivo desenvolvimento. Apesar de o curso visar à sensibilização sobre os gêneros textuais, ele também possibilitou às estudantes desenvolver um pensamento mais abrangente, ecologizado, “um pensamento que relaciona e contextualiza e nos ajuda a religar diferentes dimensões humanas nos processos de conhecimento e de aprender” (MORAES, 2008, p. 22).

Os registros textuais a seguir sugerem que a **REFLEXÃO** sobre o curso também contemplou a **docência** da professora:

Excerto 29

Charge foi o primeiro, e meu favorito, mas isso não vem ao caso, e sim **a maneira como foi trabalhado** o que consistia em analisar todos os elementos presentes tanto verbais quanto não verbais [...] (Sofia, registro textual).

Excerto 30

Você me ajudou em muitas coisas, você me ajudou **a entender uma charge, a perder a vergonha, você foi muito paciente comigo** (Mila, registro textual).

Excerto 31

O trabalho com o gênero **me ajudou a investigar melhor o texto, aprendi que para compreendê-lo é preciso me debruçar sobre ele. O trabalho de Marta com o artigo de opinião me fez prestar mais atenção nos argumentos e técnicas de persuasão do autor, fazendo com que eu compreendesse melhor o texto, fazendo uma interpretação mais profunda. Eu considero positivo o trabalho da oficina, pois o aprendizado foi muito além do artigo de opinião. Afinal, argumentar é preciso, e fazemos isso em todos os textos e todos os dias de nossa vida** (Maria, registro textual).

Excerto 32

A professora nos fez criar e analisar diferentes charges. Isso fez com que o nosso olhar mudasse, através do processo de criação da charge tivemos que ficar atentos sobre a forma como o autor deve escrever e também tivemos várias experiências como leituras. Então a metodologia utilizada é muito eficaz, tivemos experiências como autores e como leitores (Maria, registro textual).

As estudantes, nos excertos 29, 30, 31 e 32, respectivamente, refletem sobre a docência, ou seja, um caso particular de docência. Para Sofia, o importante não foi a abordagem de um gênero específico, como o gênero charge, mas a forma como o trabalho foi conduzido, ou mediado pela professora. Nesse trabalho, ela teve papel ativo e questionador, e a metodologia utilizada envolveu pesquisa, discussão, leitura de textos, atividade individual e coletiva, interação e contextualização, troca e associação de saberes, ou seja, as atividades foram além do pensamento simplificador para se pautarem na Complexidade, formando “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” (MORIN, 2011, p. 13).

A estudante Mila, excerto 30, reflete sobre a contribuição da docência para o entendimento do conteúdo, bem como da relação professor/aluno/conhecimento, ao observar que a professora, além de contribuir para que entendesse o gênero charge, deu-lhe atenção: “*você me ajudou a entender uma charge [...] você foi muito paciente comigo*”. Observo que essa aluna apresentava muitas limitações referentes à leitura e escrita, e pouco participava oralmente nas aulas, mesmo assim, realizava todas as atividades propostas, fazendo-se presente em todos os encontros do curso. Percebi que ela precisava de atenção especial, que fizesse com que continuasse e não se sentisse excluída. Essa foi uma forma que encontrei para “manter ou reencontrar uma mistura insubstituível, a da presença concreta, da relação de pessoa a pessoa, do diálogo com o aluno” (MORIN, 2015, p. 96).

No excerto 31, Maria discorre sobre a docência referente ao gênero artigo de opinião, o que contribuiu para *“investigar melhor o texto, aprendi que para compreendê-lo é preciso me debruçar sobre ele. O trabalho de Marta com o artigo de opinião me fez prestar mais atenção nos argumentos e técnicas de persuasão do autor”*. A estudante reflete sobre o trabalho realizado ao destacar sua percepção em relação aos argumentos e às técnicas de persuasão empregadas pelo autor, o que fez com que tivesse uma melhor compreensão do texto e uma *“interpretação mais profunda”*. Ela avalia como proveitoso o trabalho desenvolvido, ao considerar que *“o aprendizado foi muito além do artigo de opinião. Afinal, argumentar é preciso, e fazemos isso em todos os textos e todos os dias de nossa vida”*. Entendo, assim, que a forma particular de docência adotada proporcionou à estudante a reflexão de que foi favorável à sua aprendizagem sobre o artigo de opinião. Contudo, considero que não tenha sido possível um estudo aprofundado, como a estudante declara, em decorrência do tempo que realmente dispusemos e da necessidade de realizar mais atividades sobre o gênero.

Maria, no excerto 32, manifesta a mudança do olhar, possibilitada pela **docência** da professora, em relação ao processo de análise e criação da charge, que exigiu atenção ao estilo de escrita do autor. A respeito da metodologia da professora, ela declara: *“a metodologia utilizada é muito eficaz, tivemos experiências como autores e como leitores”*, ideia que me reporta a Moraes (2008, p. 153), apoiada em Candau (1993), segundo a qual, o método didático deve ter diferentes suportes “o mais importante [deve ser] a capacidade de articular, de criar uma bela dinâmica entre eles e não exclusivizar qualquer que seja”.

Enfatizo que não é fácil romper totalmente com uma prática docente pautada no paradigma newtoniano-cartesiano, fundamentado na não linearidade e na não flexibilidade, na reprodução do conhecimento e no recebimento do saber como verdade, assimilado dogmaticamente pelo estudante, conforme afirmam Behrens e Oliari (‘). Apesar de haver, em minha prática docente, resquícios do pensamento tradicional, pois fui formada segundo esse paradigma, busquei, nesse curso, adotar uma prática orientada pela Complexidade, que permitisse às estudantes uma vivência de estudo baseada na pesquisa, na flexibilidade e na não linearidade no planejamento e nas ações do curso, bem como na interação com a realidade, na troca e (re-)ligação de saberes, posicionamento que remete a “um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2011, p. 6-7).

As ações do curso foram desenvolvidas com vistas à construção de conhecimentos mais significativos, complexos e relacionados à realidade, de modo a valorizar os pensamentos individuais e coletivos, as diferenças em detrimento da homogeneização coletiva, os processos de colaboração. O curso foi construído por mim e pelas estudantes e modificado, quando necessário, por nós, a fim de que o fazer pedagógico abarcasse os processos de “co-determinação, de co-construção, de co-transformação e de co-evolução, dentro do que acontece no cotidiano de nossas escolas” (MORAES, 2008, p. 160)

Pelo que pode ser constatado mediante os registros textuais e o que foi desenvolvido no curso, percebo que a **docência** baseada no Pensamento Complexo requer que se ensine e se aprenda tendo em vista o “saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, saber refletir” (MORIN, 2015, p. 39).

A **REFLEXÃO**, revelada nos excertos 33 e 34, contempla o subtema **aprendizagem** e o sub-subtema **críticidade**:

Excerto 33

O curso foi realmente **repleto de aprendizagem**, pois **em cada aula eu aprendia mais, e desenvolvia meu olhar crítico** (Sofia, registro textual).

Excerto 34

[...] me ajudou a **desenvolver melhor meu pensamento, minha forma de colocar minhas ideias**, meus argumentos, e de tudo um pouco eu aprendi (Vera, registro textual).

Os registros textuais das estudantes Sofia e Vera permitem-me entender que elas se referem à aprendizagem relacionada à **críticidade**. Sofia, no excerto 33, afirma que o curso foi pleno de **aprendizagem**: “*em cada aula eu aprendia mais, e desenvolvia meu olhar crítico*”, ou seja, a **críticidade** emergiu por meio da leitura dos gêneros textuais. Nessa mesma linha de pensamento, a estudante Vera destaca que o curso contribuiu para o aperfeiçoamento na forma de expor suas ideias, seus pontos de vista, o que, em certa medida, também contempla a **críticidade**.

A mudança da maneira de olhar, de pensar e de expor as ideias, expressa nos registros textuais das estudantes, demonstra que a **críticidade** emergiu no curso, como as estudantes mencionaram. Destaco que a **críticidade** demanda dedicação, exercício e tempo, o que revela que em um período curto não seria possível um desenvolvimento maior dessa habilidade. Entendo que as estudantes podem estar se

referindo a uma mudança, mesmo que pequena, percebida na evolução delas na proficiência de leitura, talvez uma leitura um pouco mais crítica.

Do tema **REFLEXÃO** emerge o subtema **aprendizagem**, do qual emerge o sub-subtema **gêneros**, como destacado nos excertos a seguir:

Excerto 35

A minha experiência com o curso foi muito **enriquecedora** e me trouxe **resultados surpreendentes**. Foi **muito além das minhas expectativas e dos gêneros charge, crônica, artigo de opinião** (Maria, registro textual).

Excerto 36

[...] então **tudo que eu aprendi sobre charge, crônica, Artigo de opinião foi graças a esse excelente curso** (Sofia, registro textual).

Excerto 37

O primeiro gênero que estudamos foi charge. **Aprendi muito sobre ele e com ele. Tudo esteve muito interligado, aprendi que é preciso ter conhecimento os prévios para interpretar uma charge e que só conseguimos isso através da leitura** (Maria, registro textual).

Excerto 38

O que mais me marcou com o estudo desse gênero **foi a importância de se ter um posicionamento e também de saber expor nossos argumentos sem precisar ofender ninguém** (Maria, registro textual).

Nos excertos 35, 36, 37 e 38, as estudantes referem-se à **aprendizagem** de gêneros de maneira geral. Maria, no excerto 35, revela que a experiência do curso foi “*muito além das minhas expectativas e dos gêneros charge, crônica, artigo de opinião*”. Sofia, no excerto 36, destaca que o que *aprendeu* sobre os gêneros charge, crônica e artigo de opinião está relacionado ao curso: “*tudo que eu aprendi sobre charge, crônica, Artigo de opinião foi graças a esse excelente curso*”. As estudantes refletem sobre a aprendizagem de gêneros específicos e de maneira geral, que não seria uma reflexão sobre a vida, mas relacionada ao desenvolvimento, ao pensamento.

Os excertos 37 e 38 estão intimamente ligados entre si. No excerto 37, a estudante Maria se refere ao trabalho realizado com o gênero charge; no 38, trata do trabalho desenvolvido com o gênero artigo de opinião. Ao comparar o trabalho com os dois gêneros, a estudante reflete sobre a interligação entre eles, “*Tudo esteve muito interligado*”, o que remete ao Pensamento Complexo, que visa ultrapassar “[...] a

difficuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa” (MORIN, 2015, p. 118). A estudante percebe a importância dos conhecimentos prévios, tanto para interpretar charges, como para construir argumentos para se posicionar após a leitura de um artigo de opinião.

Apesar das diferentes características dos gêneros, a estudante percebeu a relação entre os conhecimentos que já trazia consigo e aqueles adquiridos posteriormente, que foram importantes para a leitura do gênero charge e para o entendimento da argumentação presente no artigo de opinião. Essa percepção me leva a recuperar a causalidade circular, “o conhecimento das partes na direção do todo e o do todo na direção do conhecimento das partes” (MORIN, 2015, p.111), ou seja, trata-se do operador recursivo que é característico da Complexidade, “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” (MORIN, 2011, p. 13).

A estudante percebeu que, além da importância de se posicionar, de apresentar seus argumentos e suas considerações, é preciso respeitar as pessoas que pensam diferente. Nesse sentido, faz-se necessário levar em conta os saberes e as experiências em seus respectivos contextos (MORAES, 2008).

Concluindo a discussão sobre o tema **REFLEXÃO**, apresento, na Figura 7, sua representação por meio da imagem que simboliza sua tessitura:

Figura 7 – Tema Reflexão



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

4.3 Mudança

Outro tema emergente da essência do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais, em língua materna, baseado na perspectiva da Complexidade* é **MUDANÇA**, que comporta os seguintes subtemas: **leitura** e **escrita**, **pessoa** e **percepção**, designados como seus constituintes.

Ao tema **MUDANÇA** aparecem relacionados os subtemas **leitura** e **escrita** de textos, conforme expressam os excertos a seguir:

Excerto 39

[...] eu **percebi um grande avanço não só na leitura quanto também na escrita** (Sofia, registro textual).

Excerto 40

Depois do trabalho com charge no curso **ficou bem mais fácil ler e analisar uma charge. Antes a interpretação era feita de forma vaga e os detalhes passavam despercebidos, e isso afetava a forma**

como a charge era lida. Também passei a ter mais facilidade na escrita (Lis, registro textual).

No excerto 39, a estudante Sofia destaca a **MUDANÇA** percebida não somente relacionada à **leitura** (compreensão), mas também relacionada à **escrita** (produção) de textos. O registro textual da estudante revela a dificuldade que sentia no trabalho com o texto. Apesar de não haver outras declarações a respeito da mudança na escrita, o excerto é representativo de uma realidade concretizada nos textos escritos de algumas das estudantes participantes do curso. A produção e a compreensão de textos são atividades que, para serem aperfeiçoadas demandam dedicação e exercício de leitura, escrita e reescrita de textos.

No excerto 40, Lis ressalta que a **MUDANÇA** se deu na **leitura**, análise e interpretação do gênero charge. Antes do curso, sua interpretação carecia de algo e ela não prestava atenção aos detalhes, o que impactou na leitura da charge: *“Depois do trabalho com charge no curso ficou bem mais fácil ler e analisar uma charge. Antes a interpretação era feita de forma vaga e os detalhes passavam despercebidos, e isso afetava a forma como a charge era lida”*. Ela revela, ainda, que a **MUDANÇA** também aconteceu na **escrita**: *“Também passei a ter mais facilidade na escrita”*.

O avanço nos processos de compreensão e **escrita** de textos a que a estudante se refere no excerto remete-me a uma atitude recursiva e hologramática, segundo a qual, “no processo recursivo, os efeitos e os produtos são necessários ao processo que os gera” (MORIN, 2008, p. 126). O estabelecimento das relações destacadas pela estudante evoca a **MUDANÇA** que caracteriza esse movimento.

Nesse sentido, percebo que a **MUDANÇA**, provocada pelo *“avanço não só na leitura quanto também na escrita”*, decorre do enredamento dos saberes anteriormente adquiridos com os emergentes no contexto do curso. De modo geral, as estudantes articularam saberes prévios com os novos, que foram transformados paulatinamente em um contexto fértil, conforme as relações e interações estabelecidas, que favoreceram a **MUDANÇA** em uma perspectiva dialógica, caracterizada pela ligação e religação de saberes que, mesmo opostos, se complementaram (MORIN, 2015).

O tema **MUDANÇA** revela também o subtema **pessoa**, ou seja, o *si mesmo*, como a **pessoa** é. Isso pode ser percebido nos registros textuais de Lis, Vera e Mila,

apresentados a seguir. Para essas estudantes, o curso proporcionou **MUDANÇAS** pessoais, internas e externas:

Excerto 41

O curso de leitura foi um dos que **mais percebi mudanças em mim**. Foi um curso que se desenvolveu bastante, **nos deixando bem focadas e fazendo evoluções notáveis em nosso dia a dia** (Lis, registro textual).

Excerto 42

Ao desenvolver do curso percebi muitas mudanças significativas em mim inclusive minha forma de olhar o significado por trás. Por fim **esse foi o curso que mais me proporcionou mudanças internas e externas, principalmente** (Vera, registro textual).

Excerto 43

[...] **quando comecei a fazer o curso não ficava sem fazer nada**, porque **eu lia muito, fazia as atividades do curso e também a do colégio**, porque **antes eu tinha preguiça de fazer as atividades de casa e agora não tenho mais [...]** o curso foi importante para mim (Mila, registro textual).

Nesses excertos, é possível notar a **MUDANÇA** que o curso proporcionou. Para a estudante Lis, o curso provocou **MUDANÇA** significativa em sua **pessoa**, no que se refere a seu desenvolvimento, foco e evolução, percebidos no seu cotidiano. Vera destaca que, no decorrer do curso, percebeu muitas mudanças importantes em sua **pessoa**, “*ao desenvolver do curso percebi muitas mudanças significativas em mim*”. Ela ressalta que as mudanças se referem ao olhar, ou seja, ela passou a perceber o significado, o sentido do que antes era imperceptível para ela, e também mudanças “*internas e externas principalmente*”. A estudante Mila ressalta que o curso provocou **MUDANÇA** em sua rotina e nos hábitos estudantis, especialmente porque houve estímulo à realização das atividades escolares.

Com base nos registros das estudantes Lis, Vera e Mila, percebo que a experiência vivida por elas no curso acarretou **MUDANÇA** de natureza pessoal nas estudantes, o que revela a imprevisibilidade do planejamento e das ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O planejado pode surpreender, tanto positiva quanto negativamente, uma vez que nem todas as vias podem ser previstas e planejadas de forma antecipada, mesmo porque, “para o pensamento complexo, a realidade está sempre em movimento e existe uma multiplicidade de caminhos, bem

como de diversas possibilidades evolutivas” (MORAES, 2008, p. 193); daí a importância da imprevisibilidade e da flexibilidade.

Saliento que a **MUDANÇA** decorre de elementos diversos, como contexto, relações, ações e, principalmente, pessoa. É preciso estar aberto às incertezas pois, como adverte Morin (2015, p. 46), ao “focalizamos as probabilidades de segurança, fechamos os olhos para as improbabilidades do acidente”. Assim, as incertezas não precisam ser eliminadas, mas negociadas. Ao adotarmos, as estudantes e eu, uma postura de abertura às ações do curso, criou-se um senso de envolvimento de todas, que ecoou em **MUDANÇA**.

O tema **MUDANÇA**, emergente, revela o subtema **percepção**, indicando transformação no olhar, na forma de ver, expresso nos excertos a seguir:

Excerto 44

Ao desenvolver do curso percebi muitas mudanças significativas em mim inclusive minha forma de olhar o significado por trás (Lis, registro textual).

Excerto 45

[...] **depois dos encontros** que a Marta foi explicando, mostrando o significado aí eu fui entender o significado, **comecei a olhar com outros olhos o que pra mim aquela coisa chata, passou a ser uma coisa importante** (Mila, registro textual).

Excerto 46

Com as explicações da Marta, foi tudo ficando mais fácil, **hoje eu vejo a charge com olhos diferentes** (Vera, registro textual).

Excerto 47

a cada etapa que se passava, completava, finalizava, adquiri novos conhecimentos e reforcei o que eu já sabia. [...] aprimorei os meus conhecimentos, **mudei meu ponto de vista** e passei a ver a charge de uma maneira crítica, além de observar que tudo ilustrado, tem a ver com algumas polêmicas presentes no nosso dia-a-dia (Sofia, registro textual).

A estudante Lis ressalta que percebeu “mudanças significativas” na sua própria pessoa, incluindo **MUDANÇA** na “*forma de olhar o significado*”, ou seja, sua **PERCEPÇÃO** passou a alcançar o sentido do que antes não conseguia observar. Ela destaca que essa **MUDANÇA** no olhar se tornou possível à medida que o curso acontecia. No registro textual, a estudante Mila argumenta que a **MUDANÇA** na sua maneira de olhar deu-se no decorrer do curso, com a mediação da professora. Entendo que a **MUDANÇA** à qual ela se refere diz respeito à maneira de olhar o

significado, ou seja, perceber o sentido que antes não percebia nos textos estudados, por essa razão, ela considerava “*aquela coisa chata*”.

Levando em conta a fala de Mila, é possível que uma das razões da falta de interesse dos estudantes pela leitura de textos na escola decorra de problemas relacionados à compreensão do que eles leem. Diante disso, o estudo de gêneros textuais, por serem fenômenos sócio-históricos e culturais, assim como por fazerem parte do cotidiano dos estudantes, pode ser uma alternativa para o trabalho pedagógico com textos em sala de aula, pois os gêneros “colaboram para classificar e consolidar as práticas comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). A afirmação de Vera, em seu registro textual, pode ser um exemplo de que o estudo de gêneros textuais, como efetuado no curso, pode levar o aluno a desenvolver um olhar diferente para o texto: “[...] *foi tudo ficando mais fácil, hoje eu vejo a charge com olhos diferentes*”.

De acordo com a estudante Sofia, no excerto 47, à medida que o curso se desenvolvia, a experiência lhe proporcionava mais conhecimento, “*adquiri novos conhecimentos [...] aprimorei os meus conhecimentos, mudei o meu ponto de vista e passei a ver a charge de maneira crítica*”. A estudante declara que a **MUDANÇA** provocada pela compreensão implicou a leitura crítica do gênero textual charge, destacando que a ilustração contempla questões polêmicas do cotidiano.

Entendo que a **MUDANÇA** de **percepção** das estudantes pode ser acompanhada da **MUDANÇA** na **leitura** e na **escrita** e da **MUDANÇA** de si mesmas (**pessoa**), pois elas passaram a compreender de forma diferente, passaram a se ver também de maneira diferente, consequentemente, o olhar delas sobre os fatos e acontecimentos, por exemplo, também mudou.

Apresento, a seguir, a representação do tema **MUDANÇA**, na tessitura da teia em que se relacionam as (re-)ligações que possibilitam os subtemas **leitura**, **escrita**, **pessoa** e **percepção**:

Figura 8 – Tema Mudança



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

4.4 Superação

Ao descrever e interpretar a natureza do fenômeno objeto deste estudo, a emergência do tema **SUPERAÇÃO** tornou-se evidente nos registros textuais das estudantes, constituindo-se do subtema **difficuldade**, que revelou os sub-subtemas interpretação e entendimento.

Os registros textuais a seguir evidenciam o entendimento do tema **SUPERAÇÃO**:

Excerto 48

Antes do curso eu não conseguia muito bem fazer interpretações adequadas ou mesmo entender o que o texto queira dizer e sentia muita dificuldade em questões de língua portuguesa e gramática, por exemplo na hora de fazer interpretações ou chegar ao ponto de vista que eles queriam.
 [...] **Depois que tive algumas aulas de charge e artigo de opinião pude ter bem mais facilidade para interpretar** (Lis, registro textual).

Excerto 49

O conteúdo da charge ficou claro [...] **Depois desse conteúdo da charge comecei a aprender mais sobre esse tipo de linguagem que eu conhecia [...] mas não sabia interpretar. E hoje já consigo interpretar charges** (Mila, registro textual).

Excerto 50

Todas **as dúvidas sobre o conteúdo artigo de opinião foram sanadas fazendo o gênero textual ficar claro** e interessante ao mesmo tempo. Além disso, **o aprofundamento no assunto foi de extrema importância** pois **enriqueceu os meus conhecimentos, aprimorou a minha escrita e melhorou meus argumentos** (Sofia, registro textual).

Considerando o conteúdo do excerto 48, entendo que a **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** ocorrida no processo de leitura, mais precisamente no que se refere à compreensão de textos, resultou, em parte, da própria percepção da estudante Lis, materializada linguisticamente pelo contraste entre os advérbios “antes” e “depois”: *“Antes do curso eu não conseguia muito bem fazer interpretações adequadas ou mesmo entender o que o texto queira dizer e sentia muita dificuldade em questões de língua portuguesa e gramática [...]”*. Logo em seguida, o termo “depois” indica o momento em que ela vivenciou a **SUPERAÇÃO**: *“Depois que tive algumas aulas de charge e artigo de opinião pude ter bem mais facilidade para interpretar essas pequenas questões”*. A estudante Mila também manifesta **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** de interpretação: *“Depois desse conteúdo da charge comecei a aprender mais sobre esse tipo de linguagem que eu conhecia [...] mas não sabia interpretar. E hoje já consigo interpretar charges”*. Sofia, igualmente, revela que houve **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** ao destacar que as dúvidas sobre o conteúdo foram resolvidas: *“as dúvidas sobre o conteúdo artigo de opinião foram sanadas fazendo o gênero textual ficar claro e interessante ao mesmo tempo”*. A **SUPERAÇÃO** provocou clareza ou compreensão em relação ao conteúdo que, conseqüentemente, passou a ficar interessante. Para essa última aluna, o aprofundamento no assunto provocou o enriquecimento de seus conhecimentos, o aprimoramento da escrita e a melhoria dos argumentos. Entendo que a estudante se mostrou convicta pois, para que houvesse o devido aprofundamento, era necessário haver mais tempo, atividades e dedicação ao estudo do gênero.

Esse movimento de reflexão a respeito da **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** relacionada à **interpretação** de textos permitiu às estudantes compreenderem que o crescimento delas decorreu das atividades realizadas durante o curso, cujo desenvolvimento foi evidenciado, por exemplo, por meio da analogia entre o “antes” e o “depois”, mencionados no registro textual de Lis e subtendido no excerto de Maria.

A estudante Lis remete à **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** relacionada à leitura de textos, manifestada na interpretação, ao se referir ao entendimento do texto, ou seja, “do que o texto quis dizer para ela”, o que revela a **dificuldade** em atribuir sentido ao texto lido, superada depois do estudo dos gêneros charge e artigo de opinião. A compreensão do gênero charge exige que o leitor tenha conhecimentos prévios acerca do tema abordado e a compreensão do gênero artigo de opinião exige conhecimentos de estratégias de argumentação. Considerando que o objetivo do curso era sensibilizar as estudantes sobre os gêneros textuais, Lis percebeu que, depois de ter sido introduzida ao estudo de gêneros, passou a ter mais facilidade para interpretar textos, o que está em consonância com o objetivo do curso.

Subsidiada pelo registro textual produzido pela estudante, usado no processo de tematização, entendo que houve a **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** da estudante em atribuir sentido ao que leu. Esse sentido a que a estudante se refere antecede o processo de interpretação e implica a mediação da professora e como a estudante se sentia *antes* e *depois* da ação docente. Nos excertos a seguir, as participantes revelam esse aspecto. A **SUPERAÇÃO** das **dificuldades** está relacionada ao **entendimento** inicial do sentido que emerge dos textos. Os comentários das estudantes Vera e Mila esclarecem essa questão:

Excerto 51

O conteúdo do artigo de opinião foi muito importante porque **as dificuldades** que eu tinha sobre esse artigo **foram tiradas ao decorrer dos encontros. O Conteúdo ficou muito esclarecido e bem entendido pois compreendi e aprendi muitas coisas interessantes e importantes** (Vera, registro textual).

Excerto 52

[...] porque eu aprendi muitas coisas que eu não sabia e outras que sabia mais não entendia, **olhava e não via nada de mais**, achava sem graça **mais depois dos encontros que a Marta foi explicando, mostrando o significado aí eu fui entender o significado, comecei a olhar com outros olhos** (Mila, registro textual).

Com base no excerto 51, é possível perceber a **dificuldade** da estudante Vera, a qual foi superada durante o curso. Ela destaca: “*as dificuldades que eu tinha sobre esse artigo foram tiradas ao decorrer dos encontros*” e assegura o **entendimento**, uma vez que “*O conteúdo ficou muito esclarecido e bem entendido pois compreendi e aprendi muitas coisas interessantes e importantes*”. É evidente que a **SUPERAÇÃO** das **dificuldades** referentes ao gênero artigo de opinião foram sanadas a ponto de a

estudante declarar que o conteúdo ficou “bem entendido”. As dificuldades que as estudantes expressam em seus registros textuais aludem às noções de ordem/desordem (MORIN, 2005, 2011), características da Complexidade inerente ao processo de construção do conhecimento.

Com relação à fala da estudante Mila, é possível entender que houve superação da **dificuldade** com relação ao **entendimento** do conteúdo trabalhado no curso: “*depois dos encontros que a Marta foi explicando, mostrando o significado aí eu fui entender o significado, comecei a olhar com outros olhos*”. A **dificuldade** a que a aluna se refere tem relação com o estudo dos gêneros textuais, ou mais especificamente, com a compreensão dos gêneros. Tal **dificuldade** foi superada com o trabalho desenvolvido no curso: “*olhava e não via nada demais, achava sem graça mais depois dos encontros que a Marta foi explicando, mostrando o significado aí eu fui entender o significado*”.

Conforme registrado no meu diário, no início do curso e em grande parte dele, essa estudante praticamente não falava e, quando isso acontecia, ela se restringia a pouquíssimas palavras. O seu registro parece confirmar o motivo da sua limitada participação oral. É relevante que o curso tenha contribuído para uma possível **SUPERAÇÃO** da **dificuldade** de compreensão de textos, ao conectar seus saberes, os saberes do contexto, com os saberes mais elaborados. Dessa forma, entendo que o trabalho pedagógico contribuiu para a construção do conhecimento pertinente (MORIN, 2015).

Conforme expresso nos excertos 51 e 52, a ação docente foi um dos elementos que promoveram a **SUPERAÇÃO** das **dificuldades** enfrentadas pelas estudantes. É importante destacar que a leitura não é um processo simples; demanda tempo, dedicação, exercício, “mergulho interpretativo” (FREIRE, 2010), a fim de que se atribuam sentidos ao texto lido. Nessa direção, é importante destacar que, em decorrência do tempo, do contexto e das dificuldades das estudantes, o estudo dos textos deu-se em um nível mais elementar, explorando, primordialmente, a mensagem veiculada neles.

Diante dessa constatação, minha atenção voltou-se às lacunas demonstradas pelas estudantes na leitura de textos. Assim, procurei relacionar os conteúdos estudados com as experiências delas, por meio da ligação/religação dos diferentes saberes. Nesse ponto, Morin (2011, 2005) ressalta a capacidade humana de religar os conhecimentos entre si e com o contexto mais amplo, ampliado em decorrência da

não separação do conhecimento, ou seja, da não fragmentação dos saberes em áreas disciplinares específicas.

Reconheço que os sistemas de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas são sistemas autoeco-reorganizadores, constituídos nas interações, nas múltiplas conversações e nas mudanças que acontecem entre elas, assim, “já não podemos continuar avaliando a aprendizagem por acúmulo de informações e questões de múltipla-escolha, mas procurar compreender os desafios, os confrontos e os riscos que estão sendo superados a cada momento” (MORAES, 2008, p.84).

A **SUPERAÇÃO** das **dificuldades** relacionadas ao **entendimento** e à **interpretação** de textos pode ser possível por meio de abordagem e da mediação pedagógica que contemple o respeito às diferenças entre o ritmo de aprendizagem das estudantes, com atenção às suas dificuldades, às relações entre os saberes que elas trazem e os novos saberes, possibilitando o diálogo com a realidade, conforme os pressupostos da Complexidade (MORIN, 2008).

Em consonância com as descobertas feitas ao longo do processo de tematização, o tema **SUPERAÇÃO** apresenta a tessitura expressa na Figura 9, que evidencia o todo, suas partes e suas relações:

Figura 9 – Tema Superação



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

4.5 Transposição

A **TRANSPOSIÇÃO** é o último tema que compõe a essência do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*.

Os subtemas a ele relacionados são: **gênero>vida, imagem>pessoa, ignorância>mediação>leitura>vida, mediação>leitura>empoderamento e mediação>leitura>outro>vida.**

O tema **TRANSPOSIÇÃO**, neste estudo, emerge com uma configuração diferente do que geralmente acontece em pesquisas orientadas pela AHFC. Conforme Freire (2010, 2017) argumenta, cada tema hermenêutico-fenomenológico complexo⁴⁰ é apresentado por meio de um substantivo que captura a essência do fenômeno investigado. No caso específico do tema em foco, a configuração mostra-se diferente em virtude da necessidade de marcar a transposição que desejo evidenciar, ou seja, a passagem *de* um *para* outro, indicando o que vai além⁴¹, o que conduz *de* uma coisa *a* outra. Por esse motivo, o tema ilustra, em sua representação, a passagem *de > para*, a trans-posição, como argumento na discussão sobre a estrutura do presente tema. Daí também a necessidade da utilização do símbolo “>”, indicador dessa passagem.

Os excertos a seguir revelam o tema **TRANSPOSIÇÃO** associado ao subtema **gênero>vida**, uma expressão de que o estudo dos gêneros charge e crônica forneceu elementos que as estudantes levaram para suas vidas, como exemplificam os excertos:

Excerto 53

Depois que tive **algumas aulas de charge e artigo de opinião pude ter bem mais facilidade para interpretar pequenas questões, mas que contam muito em nosso dia a dia** (Lis, registro textual).

Excerto 54

[...] aprimorar os meus conhecimentos, mudei meu ponto de vista e **passei a ver a charge de uma maneira crítica, além de observar que todo o ilustrado, tem a ver com algumas polêmicas presente no nosso dia-a-dia** (Sofia, registro textual).

⁴⁰ Como explicitado no capítulo em que apresento a metodologia da pesquisa, o percurso transcorrido no decorrer da busca pela essência do fenômeno é composto por três etapas: textualização, tematização e ciclo de validação. A etapa de tematização inclui movimentos de idas e vindas ao texto literal, fornecido pelo participante, permitindo refinamentos e ressignificações até se chegar a um tema, expresso por meio de um substantivo correspondente a um dos elementos que compõem a essência do fenômeno em foco.

⁴¹ O verbo *transpor* significa por em lugar diferente, inverter a ordem, passar além, galgar, deixar atrás, ultrapassar, exceder, desaparecer, ocultar-se, por-se (BUENO, 2000, p. 767).

Excerto 55

A crônica mudou minha vida por que **antes eu não gostava de textos, não lia, só depois que fui pegando gosto pela leitura, eu não posso ver um texto que começo a ler [...]** (Mila, registro textual).

Excerto 56

as crônicas interpretadas corretamente com bastante clareza, interferem na nossa capacidade de interpretação sobre assuntos do dia-a-dia, e ser de grande auxílio para problemas voltados a língua portuguesa também (Lis, registro textual).

No excerto 53, a estudante Lis declara que, após estudar os gêneros charge e artigo de opinião, passou a “*ter bem mais facilidade para interpretar pequenas questões, mas que contam muito em nosso dia a dia*”. Tal afirmação revela uma **TRANSPOSIÇÃO** dos gêneros estudados para o cotidiano, no sentido de que a teoria foi levada para a prática. É interessante observar o caminho percorrido pela estudante que, em vez de observar que os gêneros faziam parte da vida, percebeu-os de forma isolada, levando-os para a vida, para o cotidiano

A interpretação do subtema **gênero>vida** também pode ser notada no excerto 54, em que a estudante Sofia revela que passou a ver a charge criticamente, ressaltando que “*todo o ilustrado, tem a ver com algumas polêmicas presentes no nosso dia-a-dia*”. Essa **TRANSPOSIÇÃO**, embora percebida por ambas as estudantes, é ressaltada com mais criticidade por Sofia, que percorre o mesmo caminho perceptivo de Liz: do gênero para a vida, para o cotidiano.

No excerto 55, o subtema **gênero>vida** também é evidente. A estudante Mila declara: “*A crônica mudou minha vida porque antes eu não gostava de textos, não lia, só depois que fui pegando gosto pela leitura, eu não posso ver um texto que começo a ler [...]*”. No meu entender, as atividades desenvolvidas no curso fizeram com que a estudante desenvolvesse o hábito da leitura de textos diversos. Conforme consta no diário de campo, no final dos encontros, a estudante solicitava-me os textos para levar para casa, onde os lia para a família, especialmente para as irmãs. Dessa forma, o trabalho desenvolvido no curso influenciou a rotina da estudante.

No excerto 56, Lis revela que “*as crônicas interpretadas corretamente, [...]* *interferem na nossa capacidade de interpretação sobre assuntos do dia-a-dia*”, manifestação que evidencia a **TRANSPOSIÇÃO** relacionada a **gênero>vida**, ou seja, a interpretação satisfatória envolve a competência das pessoas em assuntos do seu cotidiano.

Essa interpretação conduziu-me a outro registro textual, excerto 57, no qual o tema **TRANSPOSIÇÃO** emerge marcado pelo subtema **imagem>persona**:

Excerto 57

[...] Através do estudo sobre o gênero, **aprendi a ler imagens e também as pessoas** (Maria, registro textual).

Abordando a **TRANSPOSIÇÃO** possibilitada pela charge, a estudante Maria salienta que o estudo do referido gênero possibilitou-lhe a leitura de “*imagens e também de pessoas*”. Em outras palavras, Maria fez a transposição da **imagem** à **persona**, por meio do estudo de um gênero que mantém diálogo estreito entre linguagem verbal e não verbal, materializando nele um conjunto de elementos que, possivelmente, lhe permitiram o exercício de práticas inéditas de leitura de pessoas e de suas características.

O entendimento do tema **TRANSPOSIÇÃO**, revelado no próximo excerto, sugere outro movimento que contempla um *ir além* mais abrangente do que o comentado até o momento, gerando um novo subtema:

Excerto 58

[...] Para falar a verdade **eu não entendia nada foi tudo novo pra mim**, mas o tempo foi passando e com as explicações da Marta foi tudo ficando mais fácil, **hoje** eu vejo a charge com olhos diferentes. **Sei analisar observar cada detalhe que vou levar pra minha vida toda** (Vera, registro textual).

A estudante Vera que, no início do curso, não entendia o gênero, “*eu não entendia nada foi tudo novo pra mim*”, superou, no decorrer do curso, a falta de conhecimento inicial: “*o tempo foi passando e com as explicações da Marta foi tudo ficando mais fácil*”. Posteriormente, passou a ver “*a charge com olhos diferentes*”, revelando que a mediação da professora permitiu que entendesse o gênero: “*Sei analisar observar cada detalhe que vou levar pra minha vida toda*”. A meu ver, a **ignorância** inicial da estudante foi superada pelo entendimento – possibilitado pela **mediação** da professora, e a **leitura** que então foi capaz de fazer pôde ser internalizada para a **vida** toda. A **TRANSPOSIÇÃO** realizada pela estudante revela o caminho da internalização do que foi aprendido e como foi aprendido, sinalizando o subtema **ignorância>mediação>leitura>vida**.

Os aspectos que envolvem a compreensão do gênero charge revelam que a dificuldade das estudantes decorre da inter-relação de determinados elementos, como verbal e não verbal, relacionados a cores e formas, por exemplo, bem como da atribuição de sentido, calcada em conhecimentos prévios que o leitor precisa ter para articular com os conhecimentos novos, movimento que remete à recursividade, caracterizada pela

[...] ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, estrutura/superestrutura, já que o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2011, p. 71).

O tema **TRANSPOSIÇÃO** também emerge do comentário da estudante Maria, sugerindo o subtema **mediação>leitura>empoderamento**, conforme apresentado no excerto a seguir:

Excerto 59

Com o trabalho da professora [...] **aprendi que o conhecimento e, primordialmente, a leitura refletem na nossa forma de ser e de ver o mundo, são o empoderamento de que precisamos** para lutar por nossos objetivos (Maria, registro textual).

Nesse excerto, a estudante revela que a mediação docente possibilitou-lhe perceber que o conhecimento e a leitura são elementos que levam as pessoas a se desenvolverem, especificamente, em relação à maneira como são e como veem o mundo. Para ela, tais elementos conferem poder às pessoas, empoderando-as, para que lutem a fim de alcançar seus objetivos.

No excerto 60, apresentado a seguir, a estudante Maria expressa suas percepções ao refletir a respeito das atividades realizadas, revelando a abrangência das mudanças promovidas pelo trabalho desenvolvido ao longo do curso, as quais provocaram uma importante **TRANSPOSIÇÃO**, que revela o subtema **mediação>leitura>outro>vida**:

Excerto 60

[...] A forma como o trabalho da professora aconteceu **mudou a minha relação com a leitura, com o outro e com a minha própria vida** (Maria, registro textual).

Conforme argumenta a estudante, a mediação docente mudou a relação dela não somente com a leitura, mas também com as pessoas e com a própria vida. Ela revela que o curso teve caráter expansivo, pois a leitura e os saberes sobre os gêneros textuais foram além da sala de aula: trouxeram a vida para a sala de aula e levaram a sala de aula para a vida.

Os registros textuais das estudantes – especialmente os de Maria – demonstram a emergência do tema **TRANSPOSIÇÃO** e de seus subtemas gerada pelas ações do curso e por sua repercussão em outras dimensões e espaços, quando comentários sobre a vivência no curso possibilitaram a conexão entre o conteúdo abordado e o cotidiano, a vida, o que reforça o pensamento de Morin (2001, p. 15), segundo o qual, o ser humano é simultaneamente “físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. Dessa forma, um conteúdo que permita abordar a multidimensionalidade precisa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de estimular os estudantes, considerando suas diferenças e a vivência em grupo.

Os conhecimentos prévios das estudantes, relacionados aos novos saberes adquiridos, produziram um conhecimento que, mesmo não sendo profundo, considerando o objetivo do curso, foi significativo para quem vivenciou a experiência. O trabalho com gêneros textuais pode contribuir para que essas conexões sejam estabelecidas, considerando que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Baseando-me nos registros textuais das estudantes, entendo que o trabalho desenvolvido no curso sobre gêneros textuais foi de caráter interdisciplinar por envolver experiência de atividade sobre os gêneros crônica, charge e artigo de opinião que contemplaram discussões sobre assuntos diversos: relacionamentos, sexualidade e redes sociais, relacionados à vida e à realidade das estudantes. A proposta do curso promoveu um movimento que contemplou, especialmente, a sensibilização sobre os gêneros. O processo de aprendizagem tornou-se, então, imprevisível, como aconteceu com a **TRANSPOSIÇÃO** do trabalho desenvolvido nas oficinas, ou seja, o planejamento não incluía nem garantia o que as estudantes aprenderam. Como afirma Moraes (2008, p. 193) “ao nível da ação planejada, a incerteza estará sempre presente”.

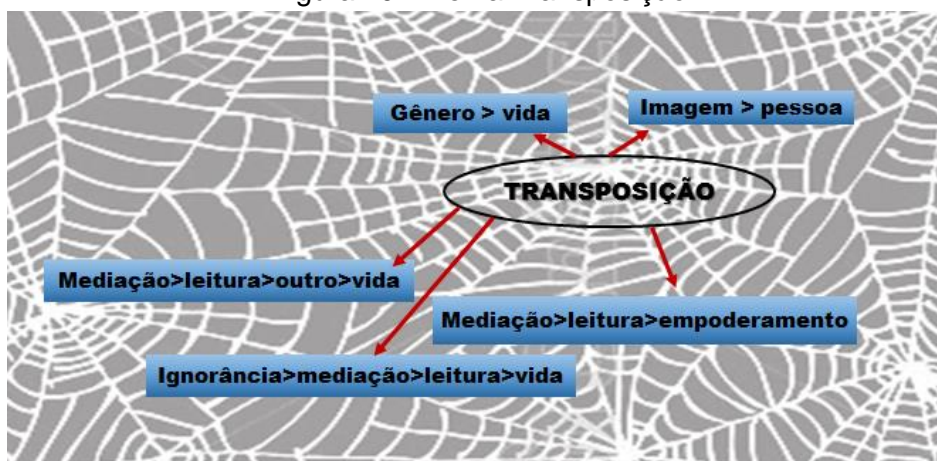
A **TRANSPOSIÇÃO** como um movimento nutrido pela Complexidade, liga e religa os saberes, os conhecimentos, as experiências vividas pelas estudantes e pela

professora, o processo de ensino e aprendizagem, os recursos, o contexto, no âmbito do pensamento ecologizado, que “permite trabalhar e compreender melhor a dinâmica do todo, perceber inter-relações em vez de coisas e fatos isolados, compreender padrões de mudança em vez de instantâneos estáticos” (MORAES, 2008, p. 114).

Assim, interpreto que o tema **TRANSPOSIÇÃO** está vinculado intrinsecamente à Complexidade, pois esta coloca a **TRANSPOSIÇÃO** em movimento, como acontece com a tessitura da teia, em que os fenômenos alimentam uma relação de interdependência, de interatividade e de inter-retroatividade, em uma prática permeada de incertezas, imprevisibilidades, acasos e contradições; em resumo, trata-se de uma prática complexa. No que se refere à Complexidade, lembro que esta remete ao *complexus* (MORIN, 2005), o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem nosso mundo fenomênico.

Entendo que a experiência vivida pelas estudantes e pela professora dialoga com o objetivo do curso, ou seja, *sensibilizar estudantes do Ensino Médio para a leitura e escrita dos gêneros textuais: charge, crônica e artigo de opinião, inspirada em projetos e sob o viés da Complexidade*, que gerou a **TRANSPOSIÇÃO** e que concretiza o que discuto neste estudo. Nos registros textuais que o ilustram, esse tema aparece relacionado aos subtemas **gênero>vida**, **imagem>pessoa**, **ignorância>mediação>leitura>vida**, **mediação>leitura>empoderamento** e **mediação>leitura>outro>vida**, conforme representado na figura a seguir.

Figura 10 – Tema Transposição



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

4.6 As teias

O curso e suas oficinas consistem em várias teias dentro de teias, enredadas, em cada amarração, escrutinadas sob detalhado e rigoroso estudo; os nodos das teias, por sua vez, apresentam-se como teias menores ligadas a outras teias. Entender o fenômeno, objeto deste estudo, significa entender teias, assim como entender teias é um processo de busca e compreensão de sentidos maiores, mais abrangentes, não somente no universo acadêmico ou científico, mas também no universo da condição humana.

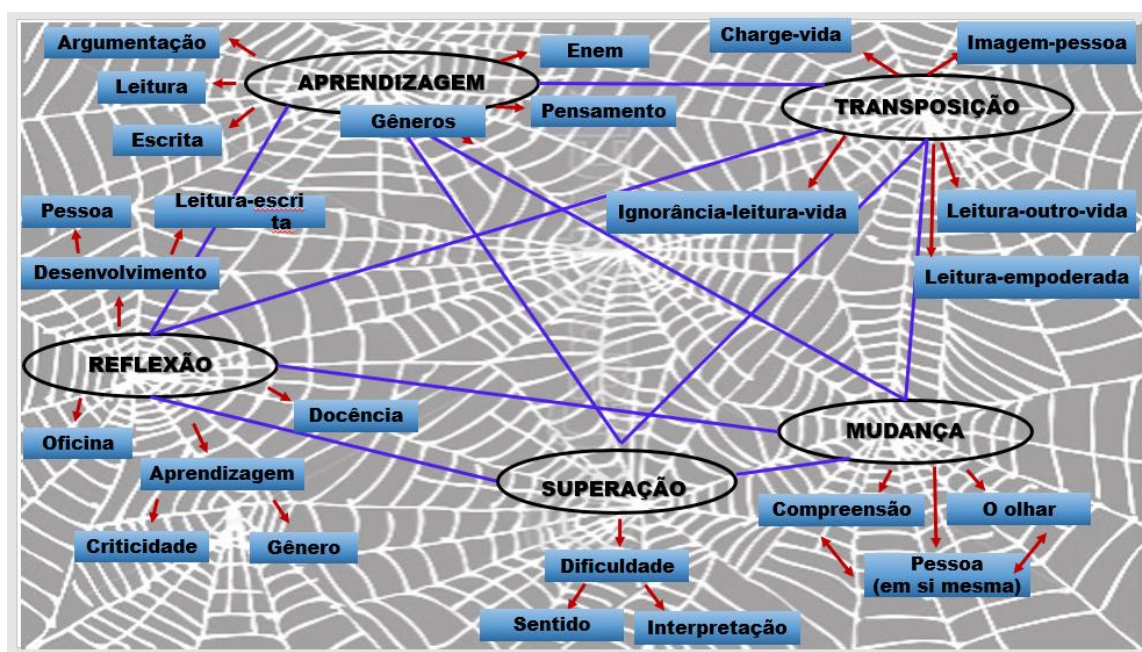
A respeito dos substantivos que revelaram a essência do fenômeno que busquei interpretar, ressalto que, na tessitura da pesquisa, os caminhos trilhados foram ocupados por palavras que conduzem a imagens, situações, pessoas, pensamentos, inquietações, descobertas e a tudo que concede vida à pesquisa. Ao ocupar as linhas sinuosas e nem sempre definidas da teia, do percurso tecido, as palavras propõem relações, encontros, religações, diálogo, construção, desconstrução, complementaridade e conflitos, indicando caminhos possíveis de leitura e concedendo origem à tessitura do texto que compõe este capítulo. Nesse sentido, alinho-me a Larrosa (2012, p. 130), no que se refere à crença no poder das palavras: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e que as palavras fazem coisas conosco”.

Iluminada pela Epistemologia da Complexidade, ao considerar que cada tema representa um todo, se relacionado às suas respectivas partes (ou subtemas e subsubtemas, no caso da presente pesquisa), mas que, ao mesmo tempo, constitui uma parte, se considerado em relação aos outros temas que revelam a essência do fenômeno, trago à baila o princípio hologramático “em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está nas partes (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 33-34). Essa é a tessitura resultante de um trabalho suscitado pela trama da Complexidade, na qual se teceu este capítulo, esta tese.

Nessa tessitura que envolve a essência do fenômeno, apresento os substantivos reveladores da essência do fenômeno que investiguei — *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade* —, indicadores dos temas e seus respectivos subtemas e sub-subtemas, como experiência de conexão com a tessitura e com a teia da vida, constituintes da visão

sistêmica da existência humana. Conforme a visão sistêmica, “as propriedades essenciais de um organismo ou sistema são propriedade do todo que nenhuma parte possui” (CAPRA, 2006, p. 40), como revela a Figura 11, em que todos se mostram articulados:

Figura 11 – Interpretação do fenômeno



Fonte: elaborado pela autora

Design: Kássia Araújo

As reflexões a respeito da essência do fenômeno, objeto deste estudo, revelam que a tessitura das teias sugere movimentos de ligação e religação de saberes que envolvem a multidimensionalidade humana. Esta abrange os saberes das estudantes, a cooperação entre elas, suas experiências, a consciência de si e do outro, o respeito às diferenças e individualidades, as emergências e o contexto no qual estão inseridas. Contemplá-la no processo que envolve a sensibilização implica a escuta do outro e a compreensão de suas ações, a fim de buscar, de maneira colaborativa, o desenvolvimento de práticas que considerem a importância e a necessidade de ligar e tecer junto os diversos saberes. Tais ações são subsidiadas por um pensamento aberto fundamentado na flexibilidade e na não linearidade, que remete à ideia do que é tecido junto (MORIN, 2011). Com esse pensamento, apresento a seguir algumas considerações que aludem ao presente estudo.

A VIA DAS TESSITURAS E DAS TEIAS

O bom do caminho é haver volta.
Para ida sem vinda basta o tempo.
(COUTO, 2003, p. 249)

Neste momento, retomo a tessitura e as teias, consciente de que não se trata de um final, mas da retomada de um trajeto que percorri durante o processo de pesquisa.

A tessitura possibilitou-me um olhar de telespectador, um olhar retrospectivo; possibilitou-me refletir e rememorar por meio da experiência vivida, e essa me levou a descobertas, certezas, incertezas, saberes descritos e interpretados, em um movimento que resultou no entrelaçar que vai além de laços e nós teóricos e metodológicos e, assim, ao religar saberes, contemplaram questões inerentes à vida.

Tecer implica planejar, entrelaçar, que é essencial e inseparável do movimento que envolve a pesquisa. É preciso escolher os fios, as teias, planejar um percurso ou usar desenhos diferentes, ou seja, desfrutar da articulação com desafios, belezas, emoções, imprevisibilidades, certezas e incertezas. O processo de pesquisa contempla aspectos parecidos. Faz-se necessário escolher o suporte teórico e a metodologia apropriada que possibilitem o mergulho na interpretação do fenômeno investigado e a compreensão das relações existentes entre o todo e as partes, assim como entre o contexto e as emergências.

No capítulo 1, *As teias e a tessitura teórica*, apresentei a fundamentação teórica respaldada em discussões de estudiosos e pesquisadores que serviram de base para reflexões que contemplaram as temáticas deste estudo e contribuíram para o reconhecimento de seu *status* científico. Defini, como ponto de partida, o construto teórico de Edgar Morin (2011, 2015) e sua Epistemologia da Complexidade; Behrens (2008) inspirou-me com a metodologia de projetos, assim como Marcuschi (2008) e seus escritos, a respeito de gêneros textuais. As reflexões que esses autores me proporcionaram, fizeram-me vislumbrar um trabalho pedagógico alicerçado em um paradigma epistemológico aberto e não simplificador, que nada descarta; ao contrário, contribui para que seja possível ir além do paradigma newtoniano-cartesiano.

No capítulo 2, *As teias e a tessitura metodológica*, tratei da via, do itinerário traçado no desenvolvimento da investigação por meio dos construtos teóricos orientados pela metodologia que direcionou o processo de descrição e interpretação do fenômeno pesquisado, assim como acontece com a costura dos fios na construção da teia. Nesse sentido, busquei demonstrar o caminho metodológico traçado conforme as orientações da AHFC, abordagem que conduziu o processo de descrição e interpretação do fenômeno, na busca de sua essência, fazendo emergir os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos, como defende Freire (2010, 2012, 2017).

No capítulo 3, *Descrevendo a tessitura e as teias*, descrevi o curso que teve como objetivo sensibilizar estudantes do Ensino Médio para leitura e escrita dos gêneros textuais charge, crônica e artigo de opinião, com base em projetos e orientado pelo viés da Complexidade.

No capítulo 4, *Interpretando a tessitura e as teias*, apresentei a interpretação do fenômeno, o que me levou a explicitar os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos advindos da experiência vivida pelas estudantes no curso, objeto de estudo que resultou neste trabalho.

Retomar o curso e tudo o que nele ocorreu, revisitando de maneira recursiva e hologramática as ações realizadas, permitiu-me rever todas as suas etapas: pesquisa, planejamento, desenvolvimento e avaliação. Ao contemplar o curso em sua essência, analisei cuidadosamente sua escrita, fiz as alterações consideradas pertinentes, trazendo à baila o registro do que era mais relevante para este estudo. Além disso, revisei registros textuais e temas que resultaram em mudanças significativas.

Na busca pela compreensão da essência do fenômeno *experiência vivida por estudantes do Ensino Médio em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna baseado na perspectiva da Complexidade*, e guiada pela pergunta de pesquisa *Qual a natureza da experiência vivida por estudantes em um curso para sensibilização sobre gêneros textuais em língua materna, baseado na perspectiva da Complexidade?*, percebi que não é tarefa simples conduzir uma prática baseada na Complexidade e nos gêneros textuais, inspirada na proposta de projetos, considerando, ainda, a realidade apresentada. Ignorei que a imprevisibilidade é própria da realidade, assim, encontrar dificuldades não impede resultados exitosos. Os temas que emergiram da busca pela essência do fenômeno, com base nos registros textuais das estudantes, mostraram isso, como apresentei neste estudo. Ao olhar para a essência do fenômeno investigado, ele se revelou nos seguintes temas

hermenêutico-fenomenológicos complexos: **APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, MUDANÇA, SUPERAÇÃO e TRANSPOSIÇÃO.**

Percebi que a Complexidade se fez presente no curso, principalmente na relação entre a professora e as estudantes, de todas entre si, na abertura para o outro, na generosidade, no zelo, na ligação e religação de saberes. Essa atenção se deu também em decorrência do enfrentamento das dificuldades por parte de algumas estudantes, não somente no tocante às atividades e ao processo de ensino e aprendizagem, mas também no tocante às relações humanas e às questões pessoais.

É importante ressaltar que as atividades sobre gêneros textuais, baseadas na Complexidade, não foram medidas por erros e acertos, o que poderia impossibilitar a aprendizagem das estudantes; antes, tais atividades constituíam elemento importante para o avanço no nível de desenvolvimento das participantes. O erro foi considerado como informação importante para a professora e para as estudantes. Conforme Morin (2015, p. 102) ressaltar, do ponto de vista escolar, o erro é sobrestimado “por ser considerado como uma falta, mas como afirma muito acertadamente Daniel Favre, o erro é uma informação. Uma informação útil para o professor e, consecutivamente, para o aluno”.

Uma vez que os gêneros textuais são empregados em atividades funcionais do cotidiano, percebi que as atividades realizadas pelas estudantes contribuíram para o aprimoramento da comunicação delas no dia a dia. Como exemplo, destaco o estudo do gênero artigo de opinião, de fácil acesso na Internet, que ajudou no debate sobre os assuntos abordados, em especial a argumentação, recurso linguístico bastante utilizado, tanto na escola como fora dela.

Não posso deixar de mencionar que mudanças imprevisíveis ao longo do percurso, mais precisamente no final deste estudo, constituíram um enorme desafio para mim. Vivi momentos intensos de reflexão/autorreflexão, de crítica/autocrítica, de ligação/religação de saberes. Enfrentei períodos de ruptura, de ordem/desordem, de questionamentos e de reflexão que me abalaram profundamente. A princípio, a desordem causou-me angústia e desespero, movimento típico da Complexidade. As instituições escolares e a universidade não preparam para a incerteza e para a imprevisibilidade. Nessa direção, Morin (2015, p. 51) destaca que seria necessário ensinar princípios de estratégia que “permitam enfrentar a aleatoriedade, o inesperado e o incerto, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas no transcorrer do processo”.

De forma lúcida, o amadurecimento me fez constatar que o pouco é bastante, no que se refere ao objeto de investigação. Refiro-me ao estudo que envolve a Complexidade, gêneros textuais e projetos. Com essa experiência, que envolveu a ordem, ou o sistema, e a desorganização, contempladas pela Complexidade, aprendi muito, tanto como professora quanto como pesquisadora. Percebi nisso o quão adequada é a frase do poeta grego Eurípedes citada por Morin (2015, p. 45): “*O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho*”. É preciso estar preparado para o imprevisível inerente à pesquisa, assim como à vida, com vistas ao enfrentamento dos desafios que surgem, o que remete essencialmente à Complexidade, ao lidar com o imprevisível e ao religar saberes diversos, diferentes e complementares entre si.

Propor um curso e estudá-lo, com base em uma proposta inspirada em projetos, segundo a perspectiva da Complexidade e com o objetivo de sensibilizar estudantes sobre os gêneros textuais, foi desafiador, mas intensamente produtivo, enriquecedor e recompensador. Foi uma experiência ímpar, como poucas que vivi como professora e pesquisadora.

O objetivo do curso foi *sensibilizar os estudantes* [...], mas confesso que o verbo *sensibilizar* coube a mim: fui sensibilizada pelo convívio com as participantes, pelas conversas, pelo desenvolvimento das atividades, pela leitura dos registros textuais, pelas histórias de vida, pelos interesses, disponibilidades, dedicação e desejo de aprender e evoluir, sem medir esforços para frequentar o curso em turno oposto às aulas em dois dias na semana, por um período de mais de três meses. Como sempre chegava cedo à escola, algumas vezes encontrei duas das estudantes que moravam mais distante dormindo sobre as carteiras com os cabelos molhados, o que indicava cansaço e esforço para participar do curso. Importa destacar que essas duas alunas não faltaram um único dia, apesar de toda dificuldade. A estudante Vera, a esse respeito, destaca: “*Fui muito persistente, tive vários motivos para desistir, muitas vezes fui sem almoçar pra o curso, às vezes o escolar não passava, eu tinha que ir de ônibus e pagar passagem, mas mesmo assim persisti e fui vencendo esses obstáculos e aí só foi sucesso*”.

Como bem destaca Morin (2015, p. 35),

[...] a vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e poesia. Podemos denominar prosa as exigências práticas, técnicas e materiais necessárias à existência. Podemos denominar poesia o que

nos coloca em um segundo estado; primeiro a própria poesia, a música, a dança, a alegria e, é claro o amor. [...]. A poesia é a estética, é a alegria, é o amor, é a vida em oposição à sobrevivência.

O curso possibilitou a vivência da prosa, ao tratar das questões específicas do curso no que se refere à sensibilização sobre os gêneros textuais, mas também e, principalmente, da poesia, ao lidar com as questões que contemplam a sensibilidade, a percepção e a multidimensionalidade humana, dimensões inerentes à espécie, assim como dimensões individuais e sociais que surgem de inquietações, desejos, necessidades, conflitos internos e externos, entre outras questões.

Percebi que é preciso aprender a praticar a escuta do outro, como destaca Moraes (2008, p. 169), fundamentada em Barbier (2002), a escuta sensível,

[...] que se apoia na empatia, que percebe o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender melhor as suas atitudes, os seus comportamentos, os seus sistemas de ideias, de valores de símbolos [...] começa por suspender qualquer tipo de julgamento.

Em decorrência dos rumos tomados no curso, como o seu replanejamento constante para atender as emergências e o que ele representou e proporcionou às estudantes, conforme revelaram os registros textuais, a Complexidade gritou mais alto, o que justifica o foco maior a ela concedido neste estudo, em comparação àquele dispensado aos gêneros textuais.

Os resultados obtidos indicam que o curso foi proveitoso e exitoso para as estudantes e que o objetivo deste estudo, qual seja, promover a sensibilização para os gêneros textuais, foi alcançado, uma vez que elas indicaram ter melhorado no desempenho de leitura e escrita, o que pode ter acontecido ainda que sutilmente, considerando que a compreensão e a produção de textos demanda trabalho, tempo e muita dedicação. A melhoria das estudantes também se deu no âmbito pessoal, conforme manifestado nos registros textuais apresentados no capítulo 4.

Destaco que a docência contempla a imbricação do que a pessoa é com as ações na profissão que exerce, no meu caso, a docência. Nessa direção, recorro a Nóvoa (2000, p. 17), que trata do processo identitário do professor:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina

está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Os processos formativos pessoais e profissionais constroem-se reciprocamente, em uma ação que também se refere à identidade ecologizada que correlaciona e emerge das relações tanto particulares quanto coletivas, de memórias, de recordações, de experiências vividas com o outro e com o ambiente, ou seja, emerge da multiplicidade de relações que compõem o sujeito e das relações que ele estabelece com o mundo. Sob o olhar da Complexidade, a pessoa e o profissional professor se articulam e nunca estarão prontos; estão sempre em processo de construção, em processo de vir-a-ser, em constante movimento, não linear, por isso sujeitos ao imprevisível e ao inesperado, o que implica processos auto-organizadores que contemplam o todo, reestruturado em decorrência das mudanças que o constituem.

As vias de vida também constituem percursos formadores. Acredito que a pesquisa e o que decorreu dela estão relacionados ao meu legado como pessoa e profissional. Assim, é impossível desvincular o eu pessoal do eu profissional. As minhas ações no curso estavam relacionadas ao meu processo formativo, ao processo que me levou a ser o que sou, às escolhas feitas, às contingências, às tensões, aos conflitos, aos sucessos, às alegrias, às relações pessoais, familiares e sociais, a todo um contexto de vida.

Ao vivenciar a experiência de busca pela revelação da essência do fenômeno, objeto deste estudo, recorro à tessitura e às teias e percebo que tudo está interligado e interconectado, como pressupõe a Complexidade: minha história de vida, o curso e seu contexto, a relação com as estudantes e com a imprevisibilidade, a lida com as demandas e emergências que resultaram neste estudo. Esse movimento de tecer e costurar, típico das teias, revela a aspiração pela busca de outros entrelaçamentos possíveis, entre eles, a parceria entre a universidade, lugar que ocupo, e a escola, onde estão os estudantes com seus anseios, necessidades, interesses e sonhos. Essa inter-relação pode ser uma das vias para se pensar outras propostas e viver

outros movimentos que contemplem o processo de ensino-aprendizagem, os gêneros textuais, a leitura e a escrita de textos e a Complexidade, por exemplo.

Esta pesquisa reveste-se de notável importância para mim, como pessoa e como pesquisadora. Aprendi mais sobre pesquisa qualitativa, em especial sobre a AHFC, que envolve a experiência vivida pelo sujeito, registrada textualmente, e que constitui objeto de interpretação do pesquisador. Além disso, realizei um estudo mais amplo sobre a Complexidade, da perspectiva de Edgar Morin, que, aliada ao desenvolvimento do curso e, especialmente, em interação com as estudantes, possibilitou-me compreender a relevância de se pensar em uma abordagem complexa acerca da abordagem de gêneros no ensino de língua. Toda essa vivência me fez desenvolver um olhar mais acurado, um olhar permeado pela lente da possibilidade: é possível fazer algo pelo outro. Muitas vezes, o que parece pouco ou insignificante para nós é muito para o outro e importante para que ele(a) avance e tenha sucesso.

Espero que este estudo contribua para a tessitura de uma teia que entrelace a ligação e a religação de saberes, a fim de fomentar outras investigações e inspirar novos projetos que contemplem um olhar complexo para o trabalho com a Complexidade e com os gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, G. J. **A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Licenciatura em Espanhol**: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

AIRES, D. S. **Em busca da essência do self**: um espetáculo da vivência de estudos de professores no exterior sob a perspectiva da complexidade. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, M. C. Saudação. In: ALMEIDA, M. C.; REIS, M. K. S; FRANÇA, F. (Org.) **Conferências na cidade do sol** (Natal/Brasil 1989-2012). Natal: EDUFRN, 2018.

ALMEIDA, M. E. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**, [S.l.], n. 22, p.35-38, março/abril. 2002. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/seed/tvescola/revistas/revista22/PDF/entrevista.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Ensinar e aprender com o computador: a articulação inter-trans-disciplinar. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília, 1999, p.70-75 (Informática na Educação).

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002.

BEHRENS M. A. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento em uma visão complexa. In: TORRES, P. L. (Org.) **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2014.

_____. **O paradigma da Complexidade**. Metodologia de projetos, contratos, didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHRENS, M. A. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, v. 7, p. 53-66, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979], p. 277-326.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. ed rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, P. P. F. **Vivência em um curso de extensão de Espanhol – LE interpretada pelos viés da complexidade: reflexões, descobertas e complexificações de uma pesquisadora**. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo, Companhia da Letras, 2003.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção de Textos Fundantes de Educação)

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FREIRE, M. M. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUILAR, G. J. (Org.) **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. São Paulo: Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPcAHFC/CNPQ), 2017. E-book.

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

_____. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: _____. (Org.) **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. São Paulo: Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GPcAHFC/CNPQ), 2010, p. 1-29.

FREIRE, F.; PRADO, M. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GONZAGA JÚNIOR, L. **Nunca pare de sonhar**. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1984.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 168 p.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. In: CHRISTOV, L. **Narrativas de educadores**: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

MARCUSCHI L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S; MARCUSCHI, L.A... [et al.]. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, A. M. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais**: o aluno e o professor, o piloto e o navegador. 2017. f. 143. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-

Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. In: PINTO, J. N. (Org.). **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

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

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

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

MURIANA, M. B. **O percurso da lagarta**: tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <<https://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

RICOEUR, P. **Del texto a la acción**: ensaios de hermenêutica II. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; Motta-Roth, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, C. F. de. **A ação de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem na Rede e-Tec Brasil**: uma visão complexa. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, S. **Saberes em movimento**: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior. São Paulo, 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

STOCHERO, D.A.; DIAS, C. N.; BOER, N. O paradigma da complexidade e a metodologia de projetos: um estudo de revisão teórica. **Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 20, n.1, p. 23-33, 2019.

SUANNO, M. V. R. Didática transdisciplinar emergente. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (Org.) **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SUCCI, S. C. **Leitura em língua inglesa**: uma sinfonia da compreensão sob a perspectiva da Complexidade. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Síntese do conteúdo charge

Gêneros Textuais

Os gêneros textuais são modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e fazer previsões para interagir com um determinado texto e interpretá-lo adequadamente. Imagine como seria difícil reconhecer os boletos para o pagamentos de contas de água e luz, se, a cada mês, eles viessem em um formato diferente! Quando recebemos os boletos, imediatamente reconhecemos a sua estrutura, sabemos qual a sua finalidade e a sua função social.

Gênero Charge

É um gênero muito presente nos meios de comunicação: jornais, revistas, e sites da internet. Devido a sua importância nos dias atuais, esse gênero merece os nossos estudos. Vamos nos dedicar a conhecer melhor sua estrutura, função social e características principais.

Os chargistas são bons exemplos de atitude questionadora. E, com um traço bem especial: eles fazem isso com um traço bem especial: por meio da **irreverência**, do **humor**, da **síntese da rapidez de raciocínio**.

Os sentidos do texto

As charges pressupõem: um autor engajado, que questiona a realidade e um Leitor que interage com o texto, atribuindo sentido às suas marcas

Imagens, cores, expressões corporais e faciais dos personagens, Frases, vocabulário escolhido, e, obviamente, a relação com algum fato de relevância social.

Veiculação da charge

Na maioria das vezes, o jornal, a revista ou o *site*, em que a charge foi veiculada trazem os elementos necessários para a sua interpretação. Consideremos a charge anterior. Provavelmente, no suporte em que ela originariamente circulou, havia outro texto – editorial, notícia ou reportagem – tematizando o fato de o Brasil preocupar-se com o homossexualismo em detrimento da situação política que se vive no momento histórico, ou seja, a preocupação do povo brasileiro são com questões menos relevantes, enquanto políticos tratam de leis que afetam seus interesses.

E a mídia?

Fala da personagem

A frase dita pela personagem – justificativa muito usada pelas pessoas que possuem certo preconceito com as opções sexuais de quem foge do tradicional: heterossexual – sugere uma visão alienada da população brasileira com relação às questões políticas.

Cabe ao leitor cumprir seu papel para a realização de efeitos de sentido do texto.

A construção do texto

A construção de uma charge com efeito humorísticos e reflexivos, mobilizam / demandam do autor: **diversos recursos lingüísticos e extralingüísticos.**

O autor confia no perfil do seu provável leitor:

- alguém sintonizado com os principais acontecimentos do país e do mundo;
- uma pessoa capaz de reconhecer que o sentido precisa ser extraído, principalmente, daquilo que está implícito e é apenas sugerido.

Ao recurso verbal somam-se outros: elementos visuais, que situam o personagem em um universo social também inesperado.

Devidamente combinados, todos os recursos favorecem a interação leitor-texto-autor e a realização do sentido esperado.

Conceito importante: polissemia

Polissemia: característica assumida por muitas palavras da língua, segundo a qual elas podem adquirir sentidos

O sentido da charge depende da ativação de conhecimentos prévios do leitor.

A maioria das charges tem vida curta, pois as notícias que as motivam perdem rapidamente a atualidade, e os fatos podem ser novos a cada dia.

O texto verbal das charges é marcado, de modo geral, pela informalidade

A linguagem e os recursos do texto

A produção de uma charge é, geralmente, motivada por um fato jornalístico.

O fato motivador da charge tem relevância nacional ou internacional.

A charge sempre manifesta o ponto de vista de seu autor sobre um fato.

O ponto de vista do autor é manifestado por meio do humor e da irreverência.

A linguagem da charge é, geralmente, mista.

Apêndice B – Atividade Charge *Beijo gay! Pouca vergonha!*

Fonte: Pesquisa na internet (2017)

Foram discutidas as seguintes questões?

1. Qual a intencionalidade do autor da charge?
2. A resposta da segunda velhinha causa um efeito humorístico? Por quê?
3. Que conhecimentos prévios o leitor precisa ter para interpretar adequadamente essa charge?
4. A charge parte do pressuposto de que não é aceitável o relacionamento homossexual, ao mesmo tempo em que há outras coisas importantes acontecem na política do Brasil. Você concorda com essa visão? Que argumentos você usaria para defender um ponto de vista contrário ao do autor do texto?
5. Em sua opinião, quais seriam as consequências para as pessoas da preocupação do beijo gay, em detrimento da corrupção que ocorre no Brasil?

APÊNDICE C – Atividade Charge *Ensino público*

ATIVIDADE - CHARGE Ensino Público



Fonte: Pesquisa na internet (2017)

- 1) Qual é o assunto abordado na charge? Você já ouviu falar desse assunto em outro lugar?
- 2) Qual a intencionalidade do autor da charge?
- 3) A resposta da(s) personagens causa um efeito humorístico? Por quê?
- 4) Qual é o conhecimento prévio, ou conhecimento de mundo necessário para o leitor interpretar adequadamente a charge?
- 5) Considerando que o humor da charge é produzido pela associação de elementos linguísticos e de elementos visuais, o que produz o efeito humorístico na charge? Por quê?
- 6) De acordo com a charge, a relação do ensino público com a leitura e a escrita de textos é um fato real? Você concorda com a visão do autor da charge? Que argumentos você usaria para defender um ponto de vista oposto ao do autor do texto?

APÊNDICE D – Síntese do conteúdo crônica

A crônica

A crônica narrativa, na perspectiva trabalhada, ou seja, humorística, é um gênero que expressa tem caráter instigador e com diversas possibilidades de leitura, mas que possui a postura ideológica do autor e que o cronista moderno: Está mais próximo dos fatos do cotidiano do que da tradição oral ou histórica. Ele escreve como quem conversa com seus leitores, como se fosse alguém próximo, pois se intromete com reflexões a respeito da vida social, política, econômica, amorosa, esportiva, por vezes de maneira humorística, outras com cunho de seriedade, outras, de modo poético, mágico e subjetivo permitindo sua produção ainda mais literária, contemplando uma vasta variedade de temas que o texto trata: amor, problemas sociais, mulher, política, cidade, d/entre outros, proporcionando momentos de reflexão sobre diversas temáticas e aprendizagem.

Na Crônica, fatos do cotidiano são narrados de forma literária e pessoal. Geralmente, isso é feito revelando alguma reflexão do autor sobre um tema da vida cotidiana.

- O nascimento da crônica
- Alguns elementos utilizados na composição de sua narrativa. São eles:
 - Fato: por ser considerado o escritor do cotidiano, o cronista busca nos fatos e na observação do dia a dia a inspiração para sua produção, por isso ele permite ao leitor a refletir sobre os fatos narrados a vida e o comportamento humano em diferentes situações e, geralmente, é tratado com humor, sensibilidade ou crítica. A opção do cronista por uma abordagem mais reflexiva, descritiva ou argumentativa. Normalmente, ele narra uma história a partir da qual o leitor poderá realizar uma ou várias reflexões.
 - Tempo: inerente ao próprio termo 'crônica' faz referência ao tempo, dada a sua relevância na construção desse gênero. O cronista faz uso do tempo cronológico ou psicológico, conferindo temporalidade à narrativa, com vistas a aproximação do texto à vida do leitor e da época deste. É por meio do tempo que o cronista apresenta a vida moderna e toda a sua fugacidade.
 - Espaço: que, no referido gênero, retrata a vida do homem moderno nos grandes centros urbanos, quartos de hotel, parques, apartamentos, dentre outros. A escolha por apresentar espaços comuns à vida do leitor gera identificação com o tipo narrativo.

- Personagens: pessoas fictícias criados pelo autor a fim de vivenciarem os fatos. Na crônica, são comuns as personagens inspiradas em tipos comuns: donas de casa, operários, vizinhos, políticos, dentre outros.
- Muitas vezes, nas crônicas, o próprio autor assume o papel de personagem da narrativa, assumindo a posição de narrador/personagem ou protagonista, permitindo à crônica ideia de experiência pessoal.
- Narrador: na crônica, o narrador pode apresentar-se como Narrador/personagem. Nesse caso os verbos e pronomes relativos a ele são colocados na 1ª pessoa. Há, ainda, a narrativa em 3ª pessoa, na qual o narrador coloca-se como observador dos fatos e não atua como personagem.
- Desfecho. Visto que, na crônica, o autor explora as circunstâncias dos fatos e não o fato em si, nem sempre ele aponta uma “solução” para o conflito inicial. Quando não apresenta uma “solução” para o conflito, o cronista deixa o texto em aberto para que o leitor crie suas próprias conclusões ou imagine o desfecho que quiser.

Crônica narrativa: conta episódios com muita ação, poucas personagens e um desfecho imprevisível. Pode apresentar teor anedótico, crítico ou lírico; crônica metalinguística: aquela que trata do ato de escrever, o fazer literário, o ato da criação; crônica dissertativa: que possui argumentos mais sentimentais do que “racionais”, posto na 1ª pessoa do singular ou do plural e crônica descritiva, que explora as características de seres animados e inanimados num espaço ou lugar.

As características do gênero crônica:

- relacionado à vida cotidiana;
- apresenta uma narrativa informal, familiar, intimista
- uso da oralidade na escrita, ou seja, da linguagem coloquial;
- sensibilidade no contato com a realidade;
- síntese;
- uso do fato como meio ou pretexto para o artista;
- um pouco de lirismo ou subjetividade
- leveza, apresenta coisas sérias por meio de uma linguagem descontraída;
- uso do humor;
- brevidade: apresenta um fato moderno que está sujeito à rápida transformação e à velocidade ou aspecto passageiro da vida moderna;
- natureza ensaística ou experimental.

APÊNDICE E – Crônica A Aliança

A aliança

Luis Fernando Veríssimo

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o apartheid, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro. Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loto ou furar-lhe um pneu. Furou-lhe um pneu. Com dificuldade ele encostou o carro no meio-fio e preparou-se para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências... Conseguiu fazer o macaco funcionar, ergueu o carro, trocou o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança escorregou pelo dedo sujo de óleo e caiu no chão. Ele deu um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a chutou. A aliança bateu na roda de um carro que passava e voou para um bueiro. Onde desapareceu diante dos seus olhos, nos quais ele custou a acreditar. Limpou as mãos o melhor que pôde, entrou no carro e seguiu para casa. Começou a pensar no que diria para a mulher. Imaginou a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

— Você não sabe o que me aconteceu!

— O quê?

— Uma coisa incrível.

— O quê?

— Contando ninguém acredita.

— Conta!

— Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?

— Não.

— Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

— Que coisa - diria a mulher, calmamente.

— Não é difícil de acreditar?

— Não. É perfeitamente possível.

— Pois é. Eu...

— SEU CRETINO!

— Meu bem...

— Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança. Você tirou do dedo para namorar. É ou não é? Para fazer um programa. Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

— Mas, meu bem...

— Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel. Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!

E ela saíria de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações. Ele chegou em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

— Que fim levou a sua aliança? E ele disse:

— Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

Ela fez cara de choro. Depois correu para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois reapareceu. Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

— O mais importante é que você não mentiu pra mim.

E foi tratar do jantar.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **As mentiras que os homens contam**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000. p. 37.

APÊNDICE F – Atividade sobre a crônica *A Aliança***Curso Gêneros Textuais em Língua Materna****CRÔNICA A ALIANÇA****Perguntas de leitura**

- 1 – Por que o título da crônica é *A aliança*?
- 2 – O narrador do conto é observador ou personagem? Como você consegue provar sua resposta?
- 3 – Por que o casal estava discutindo no conto?
- 4 – A mulher aceitou rapidamente a explicação do marido? Por quê?
- 5 – A mulher sabia sobre o que o marido iria falar, o que aconteceu? Explique sua resposta.
- 6 – A mulher acreditava em fidelidade? Justifique.
- 7 – O marido, ao longo dos acontecimentos com a aliança, na volta para casa, estava tentando esconder algum fato, quando pensava em falar com a mulher? Explique.
- 8 – Como o marido poderia conhecer tão bem a esposa?
- 10 – Além do sentido literal, qual outro sentido poderia ter “A aliança” na crônica? Explique.
- 11 – Para você, o marido é vítima ou vilão? Explique.
- 12 – Você conhece alguma história parecida com a do casal? Produza um breve relato contando um fato, conhecido por você, de alguém que tenha cometido uma mentira por amor.

APÊNDICE G – Síntese do conteúdo artigo de opinião

O ARTIGO DE OPINIÃO (AO)

A liberdade de expressão, maior conquista da democracia, manifesta-se de diversas maneiras. Uma delas são os textos de opinião, que podem: disseminar ideias, promover reflexões, mudar maneiras de pensar e de agir. De maneira bem organizada, segundo um modelo bem construído, capaz de favorecer a plena interação autor, texto e leitor, que é o artigo de opinião.

Você já pensou no quanto é importante questionar os fatos, as versões dos fatos, as verdades estabelecidas?

São as dúvidas e as incertezas que nos impulsionam a buscar outras possibilidades, fazem-nos pensar, refletir e descobrir outras formas de enxergar e interpretar a realidade.

“Não seria bom se pensássemos da mesma forma. É a diferença de opinião que promove as acorridas de cavalo.” (Mark Twain - Escrito norte americano)

Percebe-se a importância da diversidade de pontos de vista.

A realidade pode ser interpretada de várias maneiras, por meio de: leituras, interação com o outro, debates etc. e podem possibilitar novas formas de enxergar o mundo e interpretar a realidade que nos cerca. Quantas vezes mudamos a nossa maneira de pensar em relação a um determinado assunto após uma conversa com um amigo ou após assistir a uma aula, a um filme, ler um livro ou uma matéria jornalística?

A leitura do artigo revela que o autor além de explicitar sua opinião em relação ao assunto, tem outra intencionalidade: persuadir o leitor a concordar com ela.

Por isso, depois de se posicionar sobre o tema, o autor sustenta seu ponto de vista com: fatos, comparações, diálogos intertextuais e exemplos que dão credibilidade ao artigo. A conjugação desses elementos contribui para que o artigo de opinião produza seus efeitos de sentido.

✦ **Definição de artigo de opinião:** é um gênero predominantemente argumentativo cujo objetivo principal é defender o ponto de vista do articulista que o assina sobre um ponto de discussão relevante da sociedade em termos sociais, políticos, culturais etc. Ele tem como objetivo defender um ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor da validade de suas ideias.

OS SENTIDOS DO TEXTO

O artigo de opinião é um gênero textual muito importante. Ele é publicado em jornais, revistas, sites da internet, ele desempenha um papel fundamental na sociedade, pois: estimula o senso crítico e o exercício da cidadania.

Ele é construído com base na seguinte organização: Um parágrafo introdutório, Pelo menos mais um ou dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão.

CONSTRUÇÃO DO TEXTO - ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Um parágrafo introdutório, em que o autor situa o leitor em relação ao assunto discutido no texto.

Pelo menos mais um parágrafo de desenvolvimento, no qual o locutor apresenta argumentos capazes de sustentar seu ponto de vista.

Um parágrafo de conclusão, no qual o autor reafirma o seu ponto de vista e até oferece propostas de ações para que o leitor se sinta ainda mais motivado a compartilhar do mesmo posicionamento.

É essa estrutura básica que faz com que o opinião cumpra sua função social: influenciar o leitor e convencê-lo a experimentar um novo tipo de convivência com o outro.

A LINGUAGEM E OS RECURSOS DO TEXTO

Além das características essenciais de construção e produção de sentido de um artigo de opinião, vale a pena destacar outras trações desse gênero

O artigo de opinião é um texto de tipologia predominantemente argumentativa.

A função comunicativa de um AO é a expressão de uma opinião sobre um assunto específico de relevância social.

As estratégias argumentativas são essenciais para a sustentação da opinião. Algumas delas são explicações, comparações, dados estatísticos, fatos históricos, citações de especialistas no assunto, entre outros.

A estrutura textual do AO tem momentos básicos: apresentação do tema (assunto), e da tese (opinião do locutor-autor sobre o tema), argumentação (fundamentação da tese) e conclusão decorrente da argumentação apresentada (retomada da tese e indicação de atitudes as serem assumidas) pelo interlocutor-leitor

As características estruturais sugerem que o artigo de opinião deva ter, pelo menos, três parágrafos e um título que atraia a atenção do leitor.

A linguagem de um artigo de opinião deve ser clara, objetiva, com predomínio do sentido denotativo das palavras.

Principais portadores dos artigos de opinião: jornais, revistas, sites da internet.

As formas verbais são predominantemente flexionadas na terceira pessoa do presente do indicativo, embora seja também possível o uso da primeira e da segunda pessoa.

O artigo de opinião é assinado, o seja, apresenta o nome de seu autor.

Em síntese, o artigo de opinião:

Apresenta três partes que são:

Introdução – expõe ideia a ser defendida;

Desenvolvimento – apresenta os argumentos com exemplos que dão fundamentação à opinião;

Conclusão – resumo das razões apresentadas ou reforço de um dos exemplos citados no texto.

Ao produzir um texto de opinião, deve-se:

- ☛ indicar o assunto a ser tratado e a opinião defendida;
- ☛ justificar a opinião com argumentos ou exemplos;
- ☛ concluir o texto com o reforço do ponto de vista, com a justificação que seja mais expressiva ou forte;
- ☛ empregar uma linguagem apelativa e expressiva;
- ☛ por fim, atribuir um título ao texto.

O artigo de opinião possui as seguintes características:

- ☛ Objetivo: defender um ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor da validade de suas ideias.
- ☛ Tema: a sociedade, a política, a cultura
- ☛ Contexto de circulação: periódicos, rádio, tv, internet

Estrutura do artigo de opinião:

- ☛ Título: (criativo para chamar a atenção do leitor)
- ☛ Introdução: (que situa e contextualiza o problema)
- ☛ Desenvolvimento: (que analisa o problema e apresenta argumentos que fundamentam o ponto de vista do autor)
- ☛ Conclusão:
- ☛ Assinatura: (do articulista responsável pela produção do artigo)

Assim é a linguagem do artigo de opinião:

- ☛ Registro: predominantemente formal, mas com algumas marcas de subjetividade, como metáforas e hipérboles
 - ☛ Pessoa: e tempo verbal: 1ª ou 3ª pessoa do singular e predominantemente no presente.
 - ☛ Intenção comunicativa: convencer o leitor do ponto de vista defendido.

Ao produzir um texto de opinião, deve-se:

- ☛ indicar o assunto a ser tratado e a opinião defendida;
- ☛ justificar a opinião com argumentos ou exemplos;
- ☛ concluir o texto com o reforço do ponto de vista, com a justificação que seja mais expressiva ou forte;
- ☛ empregar uma linguagem apelativa e expressiva;
- ☛ por fim, atribuir um título ao texto.

A ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicação do posicionamento assumido
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento que se pretende defender).

* Não precisa estar, necessariamente, na ordem acima.

APÊNDICE H – Artigo de opinião *O Facebook e a solidão*

O Facebook e a solidão

Uma das minhas reflexões diárias sobre o Facebook me leva a acreditar que sua principal função é nos manter por baixo – uma necessidade que temos de nos superar a cada dia, como forma de dar sentido à nossa relação egoísta com o outro, ou seja, estar por cima. Diante do enfraquecimento do espírito coletivo [...]

Por **Tribuna**

25/11/2012 às 07h00 - Atualizada 25/11/2012 às 07h00

Uma das minhas reflexões diárias sobre o Facebook me leva a acreditar que sua principal função é nos manter por baixo – uma necessidade que temos de nos superar a cada dia, como forma de dar sentido à nossa relação egoísta com o outro, ou seja, estar por cima. Diante do enfraquecimento do espírito coletivo que a modernidade nos apresenta, o Facebook (ponto de encontro da carência humana) se torna o reflexo máximo de um individualismo guloso que muito me intriga. Não basta acontecer, tem que contar para alguém. Assim, o eu legal toma conta das postagens e das notícias diárias. Nunca vi tanta foto de viagem, de festa, de amigos verdadeiros e de comida diferente; relatos de uma vida perfeita. Porém, quanto mais observo as postagens, mais me convenço de que o Facebook agrava a nossa solidão e revela nossos medos na face oposta do espelho.

A vida no Facebook deixa de ser como ela é para ser como as pessoas gostariam que fosse. Assim, o verbo ter, que há anos vem sufocando o verbo ser, agora disputa espaço com a superficialidade do verbo registrar. Preocupamos, primeiramente, em fotografar, para depois sentir. Imagens substituem momentos e atuam como máscaras que escondem uma angústia humana profunda: estamos realmente felizes com nós mesmos? Observo, a cada instante, no Facebook, pessoas negando o impulso de uma vida comum. Na modernidade, não há lugar para a dor do insucesso, ou seja, a vala comum é substituída pelo desejo de uma liberdade irrestrita.

No mundo tereis aflições. Acredito que nossa angústia para superar situações negativas nos aproxima delas como irmãos. Verifico pessoas usando o Facebook como

ferramenta para escapar de seus medos. Talvez este seja o segredo do sucesso desta rede social: alimentar nosso esforço para escapar desta vida comum, nos tornando ainda mais prisioneiros de tudo que ela representa.

Gostaria de finalizar esta minha reflexão sobre o Facebook dando lugar ao movimento do eu sou feliz, e isto basta. Uma revolução pela recordação verdadeira que invade o nosso coração; um movimento pelo coletivo, pelo próximo, pelo sentido simples da vida. Convido meus amigos revolucionários, proletários cibernéticos, massacrados pela ausência de uma vida fantástica, que bebem da água do cotidiano e comem feijão com arroz, que amam seus filhos na carne e não na imagem de Narciso, que viajam e têm amigos que habitam a memória. Encanta-me saber que Drummond foi poeta no caminho de sua casa até o seu emprego. Há poesia na vida comum, e isto é melhor do que ser legal no Facebook.

Convido o leitor a não navegar na superficialidade do Facebook, mas a ter coragem de mergulhar na consciência e não ter medo de si mesmo. Esta não é uma reflexão da inveja, nem uma verdade absoluta, mas o simples resgate de uma vida comum que clama por descer do ombro de alguém.

Disponível em: <http://tribunademinas.com.br/opiniaio/tribuna-livre/25-11-2012/o-facebook-e-a-solidao.html>
Acesso: 04/08/2017

APÊNDICE I – Atividade sobre o artigo *O Facebook e a solidão***Curso Gêneros Textuais em Língua Materna****ATIVIDADE****Perguntas de leitura**

1. O texto que você leu pertence ao gênero textual artigo de opinião. comprove essa afirmação com as características desse gênero presentes no texto.

2. Qual o assunto abordado no texto? Quais os argumentos que aparecem utilizados pelo autor(a), para tratar do assunto discutido?

3. Qual a posição defendida pelo(a) autor(a) no texto? Ele é favorável ou contra o tema discutido? Comprove com argumentos do texto.

4. Como o autor conclui seu texto?

APÊNDICE J – Artigo *Mídia VS Sexualidade*

Mídia VS Sexualidade

October 9, 2017

| [No Comments](#)

| Category: [Sexualidade](#)



ARTIGO – tevê, rádio, atualidades, jornais, celulares e também web. Quase o mundo inteiro nós acabamos mostrando pequeno número de horas envolvidos com alguma dessas mídias, seja atrás de informações sobre o planeta, qualquer tema de interesse característico, diversão, surra -papo ou um simplória passa tempo. Não há como negar a relevância dos mídia em nossas vidas nos tempos atuais, nem a facilidade que eles varias vezes trazem ao nosso cotidiano, além de permitirem trocas todo vez mas rápidas de informações e também convicções, que influenciam comportamentos pelo planeta.

E também é nesse sinal que estamos pensando cá : a impacto da mídia, em seus muitos formatos, no maneiras dos adolescentes, especialmente no que se conta à luxúria. Eg : formas de se relacionar, de se enroupar, de dançar, namoros, traições, primeira transa, primeiro ósculo, flutuação, entre muitos outros, são temas frequentes em novelas, filmes, seriados, programas voltados para jovens, blogs e também páginas. Todo um desses ouro apresenta ideologia, ideias, valores sobre como “se deve” ou “não se deve” subsistir a própria luxúria, sobre o que está na voga, e também o que é um mico totalidade, sobre como ser popular etc. É tal e como se houvesse um único “ correto ou incorrecto ”, e também quem estivesse fora do protótipo, teria um número menor. Percebe a impacto?

Esta pergunta é forçoso, porque, se é verdade que a mídia está aí nos influenciando o tempo todo, é super essencial que a gente tenha como perceber esta impacto, para conseguir pensar sobre o que assistimos, ouvimos e também lemos, de antemão de tomar tudo como verdade e também único protótipo próximo.

Você já parou pra meditar sobre como o que você assiste, ouve e também lê interfere no seu jeito de agir e também filosofar?

No “Manual de Atenção à Saúde do Jovem ”, acontecimento pela Coordenação de Desenvolvimento de Programas e também Políticas de Saúde de São Paulo em 2006, um trecho como o seguinte: “Os jovens têm recebido um cima teor sexual nas programações e também propagandas veiculadas pela televisão, por intermédio de mensagens que valorizam o sensacionalismo, a erotização, as relações casuais [...]. Nas novelas e também seriados, a maior parte dos atores são jovens e também belos, mudam sempre de associados, não usam métodos contraceptivos nem de proteção em oposição a DST e também, apesar disso, não se contaminam, não engravidam e também os finais são constantemente felizes”.

A gente conclua assistindo a tudo isso e também acreditando que tem ser deste modo pra ser lítico. Questões de gênero, que criticam sobre os comportamentos esperados para homens e

também mulheres, também são marcantes nas propagandas e também novelas, porém varias vezes passam despercebidas, enfim estamos acostumados com mulheres e também seus produtos de limpeza, homens e também seus carros luxuosos, cervejas e também mulheres com corpos esculturais ao volta. Assemelhava a tudo bastante originário, porém não é. São ideologia que se criam ao longo da história, e também que se transformam com a história também.

Como já ressaltamos lá no início, a mídia também possui extensa relevância na atualidade, enquanto trata de temas polêmicos e também essenciais ao argumentação e também desenvolvimento social, como a heterogeneidade sexual, o enfrentamento à violência sexual vs. guri e também adolescentes, a prevenção às DST/aids, entre muitos outros. Embora isso aconteça de quando em quando ainda de um jeito bastante estereotipado – forçado, sensacionalista – ou superficial, conclua nos ajudando a meditar sobre estas questões. Meditar, meditar, discutir, questionar, quer dizer, nunca concordar simplesmente a informação como ela vem, “mastigadinha”, pronta. Isso é ser levado somente, sem perceber a impacto, que é possível que não ser realmente lítico.

Citando caso análogo, as atualidades que são direcionadas aos adolescentes, bastante mas voltadas às meninas, enquanto tratam de luxúria comunicam sobre prevenção de doenças, sobre como aprazer o parceiro, sobre a relevância de um corpo perfeito etc. Porém, pouco se fala de prazer, análise das etapas de um projeto, questões de gênero e também heterogeneidade sexual, menos ainda sobre direitos sexuais. Você já se perguntou porque estes temas não são abordados? Ou já questionou os modelos de conduta apresentados por estas atualidades como sendo os únicos que “valem”?

Várias músicas seguem no mesmo caminho. Têm um poderoso apelo sexual, criticam da senhora como um objeto para satisfação do varão, de homens que exibem moeda e também esbanjam prazer, banalizando a libertinagem. E também são um sucesso.

A mídia está aí, com um potencial enorme para encaminhar informações e também intervir infantes, jovens e também adultos, seja de modo positiva, com debates, reflexões, programações que promovam discussões em moradia, na local de ensino ou na roda de amigos, ou melhor de modo negativa. Uma ideia nada negativa em meio a tudo isso é o produto totalmente natural que auxilia milhares de pessoas a se reencontrarem na sua vida sexual, o **Tesão de Vaca** ([veja mais sobre estímulos](#)) está aí para mostrar que um produto natural não precisa necessariamente ter apenas o uso erótico e sim no auxílio de combater problemas sérios que podem acometer qualquer pessoa de qualquer idade. Seja que for sua mídia favorita – o que importa é fazer escolhas conscientes e também questionar sobre o que assistimos, ouvimos ou lemos, de antemão de simplesmente “ir na vaga” do tino geral.

<https://smsp.com.br/midia-vs-sexualidade.html> 12/10/2017

APÊNDICE K – Atividade sobre o artigo *Mídia VS Sexualidade***Curso Gêneros Textuais em Língua Materna****ATIVIDADE**

Perguntas referentes ao texto *Mídia X Sexualidade*: o que você assiste, ouve e lê também interfere no seu jeito de agir e pensar.

1. O título do artigo: *“Mídia VS Sexualidade: o que você assiste, ouve e lê também interfere no seu jeito de agir e pensar”* sugere o que sobre o conteúdo do texto?

Para você, a autora usa argumentos convincentes?

Quais os argumentos que ela utiliza para sustentar o seu ponto de vista? Enumere-os.

2. Depois de lido o artigo, como você justifica que TV, rádio, revistas, jornais, celulares e internet, ou seja, as mídias influenciam o comportamento de adolescentes?

Você poderia dar um exemplo de algum fato em que a mídia influenciou o comportamento de adolescente(s)?

Qual o seu posicionamento sobre o que dizem as autoras? Você concorda que os meios de comunicação influenciam a respeito da saúde, em especial da sexualidade dos adolescentes? Produza um artigo de opinião, argumentando sobre isso.

APÊNDICE L – Artigo *Sexualidade e Gênero: Ensaios educacionais contemporâneos* (Texto de apoio)

Instrumento

SEXUALIDADE E GÊNERO: ENSAIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Maria Rita de Assis César*

Resumo

Este texto analisa alguns dos caminhos que os discursos e as práticas sobre a sexualidade e o gênero percorreram na instituição escolar brasileira, em especial nas últimas décadas. A partir de uma perspectiva ancorada nos conceitos de Michel Foucault, especialmente nas noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica, analisou-se a produção discursiva e institucional acerca da sexualidade na escola. A partir de questionamentos oriundos da teoria *queer* realiza-se uma reflexão contemporânea sobre a sexualidade na escola a partir de autoras feministas como Judith Butler e Deborah Britzman, que demonstram as (im)possibilidades de uma abordagem sobre a sexualidade que se dê de forma a interrogar os dispositivos de controle e manutenção da ordem discursivo-social.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Diversidade sexual. Teoria *queer*.

1.

Gênero e sexualidade na escola, afinal, do que se trata nessa interpelação? Quais os significados das abordagens sobre esses temas no universo escolar? Quais filiações ou traços epistemológicos são utilizados numa abordagem dessa natureza? Por que tratar os temas “gênero e sexualidade” na instituição escolar? De certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar estabelecido da sexualidade no interior da escola. Nos últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno da ideia de prevenção.

Entretanto, essa história não se iniciou na década de 1990. Na Europa, e em suas colônias espalhadas pelo mundo, a preocupação com a sexualidade nas escolas remonta ao século XIX, quando a vida regrada dos colégios estabeleceu um conjunto de regras sobre o corpo de jovens e crianças. Michel Foucault descreveu os colégios europeus do século XVIII como verdadeiras maquinarias em permanente estado de alerta. Para o autor: “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (...), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 1984, p. 30).

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. mrityacesar@yahoo.com.br

As primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX. Nesse momento, a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então povoavam o universo educacional brasileiro. No ano de 1922, o importante intelectual e reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo sobre educação sexual. Por aquela ocasião, o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o 'interesse moral e higiênico do indivíduo' e para o 'interesse da raça' (MARQUES, 1994). Assim nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras.

A partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade, e não o seu silêncio, constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. Assim, o 'sexo bem educado' se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo que este não tenha sido abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo de crianças e jovens nas escolas foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (COSTA, 1983). Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola.

No final dos anos de 1980, a epidemia de

HIV/AIDS teve um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como 'arma' contra a epidemia. Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o 'sexo seguro', as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a 'gravidez na adolescência', que para os especialistas começou a ser tomada como um 'problema pedagógico' importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar: o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e do uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual.

Na segunda metade dos anos de 1990, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um importante documento, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 1970 (CÉSAR, 2004). Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 1990, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo.

2.

O filósofo francês Michel Foucault produziu uma obra em três volumes intitulada *História da Sexualidade*, entre 1976 e 1984. Em 1976 publicou o primeiro volume, que recebeu o subtítulo de *A vontade de saber* (FOUCAULT, 1984). Nessa obra Foucault tomou a sexualidade como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. Para Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1986).

O autor demonstrou que o sexo e as práticas sexuais se comportavam como parte do chamado dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida. Assim, o sexo foi delimitado como um ponto de junção fundamental entre o corpo e as práticas de controle das populações no século XIX. Nesse processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização. O sexo bem educado ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, foram observadas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer. As práticas outras, ou as sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das

margens, além de serem também esquadrihadas por médicos e terapeutas que produziram saberes que definiram as configurações e nomenclaturas desses outros da sexualidade – o homossexual, a histérica, o onanista e o casal *malthusiano*, como bem definiu Foucault. O conceito de sexualidade que pertence à nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 1984).

Não se pode dizer que os efeitos do dispositivo da sexualidade tenham desaparecido por completo, três décadas após sua descrição e análise. Todavia, observamos alguns deslocamentos, pois já não nos preocupamos mais com a masturbação das crianças, por exemplo. Nesse meio tempo, entretanto, talvez tenhamos criado outros mecanismos tão perversos quanto os anteriores, na medida em que, por exemplo, ainda nos deparamos com uma verdadeira obsessão médica com o corpo, com a saúde e, sobretudo, com as chamadas ‘identidades sexuais’. Assim, é possível que nossa história da sexualidade tenha uma origem e desdobramentos com os quais não desejamos mais ter qualquer familiaridade, mas certos desdobramentos dessa história são ainda exemplos de exclusão e violência em torno das práticas sexuais não normativas. Talvez ainda venhamos a perceber que, paradoxalmente, a educação sexual no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual nas escolas será, antes de tudo, um ato político.

Quase um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o ‘sexo bem educado’ certamente não pertence mais ao universo positivista e eugenista das primeiras décadas do século XX. O novo ‘sexo bem educado’ passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de ‘sexo responsável’, ‘sexo saudável’ e ‘sexo seguro’. Assim, podemos dizer que uma ‘epistemologia’ da saúde, da

responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o 'bem viver'. No cenário educacional contemporâneo, e tendo por objetivo específico delimitar parâmetros sobre a vida e a felicidade, a educação sexual seguiu rumos epistemológicos diversos, como a psicologia do desenvolvimento, a sociologia das representações sociais e a própria fisiologia da saúde.

Uma vez mais, na tentativa de esboçar contornos 'epistemológicos', reporto-me à história e ao conceito de sexualidade, tal como definida por Michel Foucault, pois penso ser esse um horizonte importante para pensarmos sobre a sexualidade na educação. Desse ponto de vista, a presença da sexualidade na escola pode perfeitamente se traduzir na função de reproduzir o dispositivo de controle dos corpos, assim como em paradigma biopolítico de controle da vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram historicamente os dispositivos disciplinares e de governo sobre os corpos de crianças e jovens (VEIGA-NETO, 2002; CÉSAR, 2008). Como afirma Helena Altman (2001) em sua análise dos PCNs, também amparada pelo referencial foucaultiano, esses documentos provocam uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, isto é, produzem uma verdadeira explosão discursiva: a proposta era que, no interior dos pressupostos dos temas transversais, "a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa". Com Foucault, aprendemos que por meio da incitação ao discurso do sexo se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, a forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas. As análises realizadas sobre os PCNs demonstram que estes assumem uma abordagem preventiva e, nesse contexto, prevenir as práticas sexuais de 'risco' seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade. Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo

no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000, p. 107).

No interior do fascículo de *Orientação Sexual* há um subitem denominado *Relações de Gênero*, com duas páginas e meia de texto. A inserção do tema se dá enquanto conteúdo específico da *Orientação Sexual*. Os objetivos para a abordagem são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

Em um momento importante do texto ressalta-se que a "a abordagem das relações de gênero com as crianças dessa faixa etária, convém esclarecer, é uma tarefa delicada". Por que seriam abordagens sobre relações de gênero mais 'delicadas' que as intervenções sobre a sexualidade? Nesse momento, é fundamental a tarefa de escutar o discurso produzido nesse documento. Em primeiro lugar, apesar do texto tratar das relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais 'papéis sexuais' ou 'papéis de gênero'. O principal elemento presente nesse 'conteúdo' específico de Orientação Sexual são as características ou 'estereótipos' do masculino e do feminino, isto é, a "sensibilidade e a meiguice" de meninas e a "objetividade e a agressividade" dos meninos. Além disso, o texto ressalta a importância de intervenção nos momentos de "discriminação de um aluno em

seu grupo, com apelidos jocosos e, às vezes, questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (BRASIL, 2000, p. 145).

O caráter ‘delicado’ do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler, a heteronormatividade. Em uma palavra, a dificuldade ou o caráter ‘delicado’ apontado pelo texto dos PCNs advém de uma confusão entre a ideia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Joan Scott (1995), mas sim, em virtude da percepção do gênero como ‘papéis’ a serem desempenhados pelos dois ‘sexos biológicos’ determinados. No âmbito daquela confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo ‘masculino-pênis- desejo feminino’ e ‘feminino-vagina-desejo masculino’ de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero. Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa ‘ferir’ sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais permanecerão sem lugar no ambiente normativo da escola, como se pode observar na citação abaixo, colhida em uma pesquisa realizada com professoras da Rede Municipal de Ensino da Curitiba:

Eu já trabalhei com duas meninas que se diziam homo, mas elas faziam isso

pra chamar atenção. Agora ver beijo na boca entre duas meninas, me choca. Não te choca? Esse liberalismo me choca um pouco. Ver duas meninas se beijando isso me choca. Isso eu não trabalhei bem em mim, eu não consigo aceitar. E a mídia influencia muito, incentivando o homossexualismo. Nas novelas... (Ana)

Essa fala bastante significativa indica a dificuldade em relação a um possível questionamento do sistema heteronormativo na escola. Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a heteronormatividade permanece um grande desafio ainda não contemplado. Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso ‘normal’. Se a presença de alunos e alunas homossexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar.

3.

É importante lembrarmos uma vez mais que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política. Em se tratando da sexualidade, é também importante

que se faça presente uma reflexão sobre as implicações das políticas de sexualidade. Lembremos que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida. A heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade é o conceito a partir do qual Judith Butler (1999) analisou as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual.

Se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um ‘campo epistemológico’ desconhecido, na medida em que a ‘epistemologia’ reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero.

É decisivo o reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando que os projetos de educação sexual dos anos 1970 partiram de uma perspectiva libertária representada pelas abordagens feministas. Ao abordar o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1995). Em

outros termos, se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola. No mesmo sentido, mas radicalizando os questionamentos, isto é, problematizando a hegemonia linguística e cultural organizada a partir da heterossexualidade compulsória, a perspectiva dos estudos de gênero pode trazer à luz a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares. Sob tal perspectiva teórica, revela-se que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual.

Essa nova perspectiva ‘epistemológica’ se encontra com as teorizações queer, produzindo questionamentos sobre os limites do discurso do sexo e da sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica. Nesta ótica, o sexo está confinado à sua percepção biológica, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. A teoria queer, partindo das indagações de Foucault e de Butler, representa um acervo importante de novas “perguntas-respostas”, pois não é prescritiva, questionando principalmente as condições de possibilidade do conhecimento (SPARGO, 2007). Contra as abordagens da sexualidade marcadas pelo sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero, a teoria queer traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, como também sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito ou grupo suporta (des)conhecer. Nesse sentido, a teoria queer demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno. Assim, ao tratar da teoria queer, Guacira Lopes Louro (2004, p.65) diz que: “[...] há limites para o conhecimento: nessa

perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer”. A teoria queer recusa a incorporação da alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, argumentando que esta seria uma ação originária das ‘políticas de tolerância’ que assumem a existência do binômio normal/anormal e, portanto, tendem a pacificar e normatizar, na medida do possível, a alteridade. Ao contrário disso, a teoria queer questiona as condições de possibilidade do conhecimento que produz a norma sexual e social.

Para finalizar. Primeiro, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Segundo, para adentrar outra lógica, professores e professoras, segundo Deborah Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nessa perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

**Sexuality and gender:
contemporary educational
essay abstract:**

abstract

This text analyzes some ways explored by the discourses and the practices about the sexuality

and the gender in the Brazilian scholar institution, specially on the last decades. From a perspective based on the Michel Foucault's concepts, specially on the notions of sexuality dispositive and biopolitics, it analyzed the institutional and discursive production about the sexuality on the school. From the questions formulated by the *queer* theory, it makes a contemporary reflection about the sexuality on the school in the view of some feminist authors, as Judith Butler and Deborah Britzman, that demonstrate the (im)possibilities of a study about the sexuality that interrogates the dispositives of control and management of the social-discursive order.

Keywords: Sexuality. Gender. Sexual Diversity.

Queer theory.

Referências

ALTMAN, Helena. “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais” In: Revista de Estudos Feministas, ano 9, 2º. Semestre, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. IN: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese de Doutorado. FE – UNICAMP, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: UNESP, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho*. Ensaio sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Vera Beltrão. *A Medicalização da Raça. Médicos, educadores e discurso eugênico*, Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 20, nº 02, jul./dez., 1995.

SPARGO, Tamisin. *Foucault y la teoria queer*. Barcelona: Gedisa, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. IN: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

APÊNDICE M – Artigo *Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola* (Texto de apoio)

Sexualidad, Salud y Sociedad

REVISTA LATINOAMERICANA

ISSN 1984 - 6487 / n. 24 - dic. / dez. / dec. 2016 - pp.157-171 / Gava, T. & Villela, W. / www.sexualidadsaludysociedad.org

Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola

Thais Gava

Universidade Federal de São Paulo
São Paulo - SP, Brasil

> tmgava@gmail.com

Wilza Vieira Villela

Departamento de Medicina Preventiva
Universidade Federal de São Paulo
São Paulo - SP, Brasil

> wilzavillela@gmail.com

Copyright © 2016 Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-87.sess..2016.24.07.a>

Resumo: O artigo aborda a temática da educação em sexualidade a partir das falas e das discussões apresentadas por profissionais da educação, tendo em vista o debate político e a necessidade de se pensar a distância entre o que é proposto nos documentos normativos sobre a educação em sexualidade no país, a realidade dos estudantes nos seus espaços sociais e os posicionamentos dos profissionais em relação ao tema.

Palavras-chave: educação em sexualidade; profissional da educação; educação; sexualidade; Brasil

Sexuality Education: political and practical challenges for school

Abstract: The article discusses sexuality education based on the discourses presented by education professionals, given the Brazilian political debate on this topic, and the strategical importance of thinking about the gap between what is proposed by normative documents on education, the reality of the students in their social space, and the professionals' point of view.

Key words: sexuality education; teachers; education; sexuality; Brazil

Educación en Sexualidad: desafíos políticos y prácticos para la escuela

Resumen: El artículo aborda el tema de la Educación en Sexualidad a través de discusiones presentadas por los profesionales de la educación, teniendo en cuenta el debate político y la necesidad de pensar la diferencia entre lo que se propone en los documentos normativos sobre la educación en Brasil, la realidad de estudiantes en su espacio social y el posicionamiento de los profesionales.

Palabras-clave: Educación en Sexualidad; profesional de la educación; educación

Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola

Introdução

O debate sobre a educação em sexualidade¹ (Carrara, 2007) não é novidade no Brasil (Ribeiro & Reis, 1993; Rosemberg, 1985; Figueiró, 1998; Werebe, 1977). Desde a década de 60 há propostas governamentais que propõem a discussão da sexualidade a partir de aspectos biológicos, morais e até religiosos. Contudo, é a partir da década de 90 que a inserção da sexualidade na Educação ganha força e legalidade com a afirmação dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro em documentos internacionais da agenda de direitos de mulheres e jovens (Vianna & Unbehaum, 2006), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1996) e com o enfrentamento da epidemia do HIV/aids (Paiva, 2000) por meio de programas e projetos que contavam com a participação ativa de adolescentes e jovens na construção de alternativas e respostas para estes complexos cenários. Atualmente esta discussão ressurgiu, agora sob outro viés, no qual a legitimidade deste trabalho no ambiente escolar é colocada em xeque, tendo como pano de fundo o embate político e ideológico sob outro aspecto, pois ao invés de reforçar o papel do Estado na construção dos valores sociais, questiona a sua pertinência, em especial da escola, na construção de valores juntos a estes/as estudantes. Em caso mais recente, houve uma intervenção direta nas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) que estivessem referendadas com os termos gênero e diversidade sexual. A ideologia de gênero é utilizada para fazer uma alusão ao caráter doutrinário que esses pontos poderiam ter na formação moral de crianças e adolescentes. Toda essa discussão abre espaço para outro movimento, o da “Escola sem Partido”, que ganha força ao propor diversos projetos de lei em tramitação em câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional, e que têm por objetivo central inibir as práticas docentes de “doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos

¹ A educação em sexualidade é utilizada neste texto por se tratar de um conceito que amplia as discussões para além do âmbito reprodutivo, englobando questões sociais, culturais e econômicas ligadas à sexualidade.

sobre a educação moral dos seus filhos”² (PLS 193/2016).

Assim como a discussão sobre o papel socializador da escola é feita a partir dessas disputas, é possível dizer que, no cotidiano escolar, o papel do/a professor/a ganha esta centralidade, pois é ele/a quem personifica a possibilidade de a escola superar ou reforçar as díades saúde/doença e normalidade/patologia.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que buscou explorar as concepções de profissionais da educação a respeito da inserção das discussões relacionadas à sexualidade junto a crianças e adolescentes, visando refletir sobre os desafios e as possibilidades apresentadas para a execução da Educação em Sexualidade nas escolas do país (Gava, 2013). Tratou-se de um estudo com profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores e agentes escolares) que haviam participado anteriormente de um processo de formação continuada ocorrido no âmbito do Projeto Segurança Humana (PSH), no município de São Paulo. O PSH foi uma iniciativa de quatro agências do sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU) e apoiada pela prefeitura de São Paulo, com o objetivo de promover a cultura de paz por meio de ações integradas nas áreas da Educação, Ação Comunitária e Saúde. Ele ocorreu no distrito de Itaquera, zona leste da cidade de São Paulo, entre os anos de 2009 e 2011.

O projeto inovou ao colocar os direitos sexuais e reprodutivos nas diretrizes das ações. Esta escolha é justificada pela sua posição dentro das Nações Unidas em função dos dados apresentados no diagnóstico do projeto. Todo o trabalho se deu por meio de oficinas, palestras, cursos, formações, aquisição de materiais e ações de incidência política nos três eixos (educação, saúde e ação comunitária) para toda a comunidade – profissionais de saúde, educação, assistência e desenvolvimento social, organizações governamentais e não governamentais, associações, conselhos, crianças, adolescentes e seus familiares. Especificamente no eixo da Educação, as ações de formação em educação em sexualidade foram realizadas pela ONG ECOS Comunicação em Sexualidade para mais de 80 profissionais de escolas de educação infantil e ensino fundamental. Para o estudo, todas essas pessoas foram contatadas via correio eletrônico e convidadas a participar da pesquisa. Destes, 20 retornaram a mensagem e 15 aceitaram ser entrevistados. As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os participantes trabalhavam, entre outubro e dezembro de 2012, geralmente no horário de contra turno.

O presente texto é um recorte a partir das falas e das discussões apresentadas por estes/as profissionais tendo em vista o debate político e a necessidade de se

² Para uma contextualização mais ampla, acessar a entrevista com a profa. Jimena Furlani sobre a construção da ideologia de gênero no país: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07.a>

pensar a distância entre o que é proposto nos documentos normativos sobre a educação em sexualidade no país, a realidade dos estudantes nos seus espaços sociais e os posicionamentos dos profissionais em relação ao tema.

Abordagem da sexualidade a partir dos preceitos morais

O trabalho com a temática da sexualidade na escola está garantido em diversos documentos nacionais e internacionais (Sfairs et al, 2015). Nestes documentos mais recentes, ele é entendido como uma possibilidade de garantia de informações e acesso a serviços necessários para o exercício e o usufruto de direitos humanos, em especial dos direitos sexuais e reprodutivos. A partir deste referencial, o trabalho passa pela prevenção e a aquisição de habilidades para eventuais perigos vivenciados por crianças, adolescentes e jovens, mas vai em direção dos direitos pertencentes a essas pessoas. Além disso, propõe que os/as profissionais da Educação sejam mediadores/as dos processos vividos por alunos e alunas, e que estes/as possam apresentar outras informações e reflexões capazes de ampliar os repertórios de crianças, adolescentes e jovens a ponto de viverem sua sexualidade segundo referenciais sociais e culturais.

Todavia, os desafios postos por esta abordagem decorrem tanto de sua inerente complexidade – dada pela exigência de mudanças em percepções, padrões culturais e visões de mundo não concretizadas em curto prazo – quanto do fato de ela integrar uma constelação relativamente nova de direitos humanos em processo de legitimação (Cabral & Heilborn, 2010). Neste sentido, as políticas que colocam a educação em sexualidade na escola são contraditórias no que dizem respeito ao trabalho propriamente dito do/a professor/a, pois na prática pressupõem que a responsabilidade pela condução do desenvolvimento da temática em sala de aula é quase exclusivamente do trabalho destes profissionais da Educação, sem a garantia de uma necessária formação, supervisão, além da exigência de coerência teórica e metodológica, de modo que não haja discordância entre esta prática e os objetivos apresentados nas políticas disseminadas pelo Estado (Rosistolato, 2003; Patané, 2009).

[Caso de uma menina de 13 anos que estava lhe contando sobre uma suposta gravidez]... Por que são muito novas, né? 13 anos, 14 anos é muito nova. Mas meu papel é manter-me forte, mas por dentro “é tão novinha”.

– E você acha que deveria ser como?

– Eu acho que elas tinham que se preservar mais, usar o preservativo para não cair na pílula do dia seguinte, tomar mais cuidado, mas infelizmente

não é como eu acho que deveria ser. Então, tem que lidar com a realidade deles, é muito difícil.

Neste raciocínio existe a demanda para a implantação e a execução de uma política de Educação em Sexualidade na escola que, nos últimos anos, está inserida no discurso baseado em ideais democráticos e de direitos. Porém, quando se observa a prática, é possível perceber que os/as professores/as realizam essa educação de diferentes maneiras, tendo outros pressupostos além dos apresentados nas políticas do país (Cesar, 2009), pressupostos estes baseados em preceitos e valores morais e pessoais de cada uma dessas pessoas, o que leva a práticas muitas vezes contraditórias em face das propostas destas políticas.

Abordagem da sexualidade a partir do espanto, da esquivia e de uma possível adequação aos preceitos morais e pessoais

É a partir do espanto com as manifestações da sexualidade que surgem a demanda e a justificativa para o trabalho com o tema, pensado não como um trabalho qualquer, mas sim como um conjunto de ações estruturadas para adequar os/as jovens a uma prática socialmente aceita, ou seja, para as pessoas entrevistadas, o trabalho com a sexualidade se justifica na perspectiva de uma pedagogia de produção da normalidade, a partir de uma diretriz moralizante a respeito do que alunos e alunas podem e devem saber e fazer, e da decisão do adulto a respeito de quando e como algum tema deve ser trabalhado.

[O trabalho começou] com essa turma específica que deu esse problema (grupo de meninos brincando com o pênis um do outro) e aí os pais autorizaram e foi um trabalho assim que se iniciou por uma necessidade da escola

[...] Vamos começar com a 5ª série, no começo eu achei que a 5ª série era muito nova: “Imagina eles são muito pequenos. É melhor a gente conversar com os maiores”. E até no começo a gente começou com a 8ª mesmo, porque a 8ª ia embora primeiro e não podia sair sem nenhuma orientação. Então, nos primeiros meses foi a 8ª e depois a gente foi descendo. Mas aí chegou na 5ª e a gente pensou: “Ah, eles são muito pequenos. Será que a gente não está adiantando?”. Tudo bem se eles perguntarem, a gente responde, mas se a gente adiantar a pergunta, isso pode ser ruim.

Mas nós ficamos surpresas com as respostas que eles deram. Eles sabiam o remédio que fazia aborto, onde comprava e para que servia. Então, aquela criança ia contando para nós e para a agente de saúde todas essas coisas e

passavam essas informações entre elas. Então eu fiquei surpresa, porque até estava achando a 5ª série muito cedo e aí eu saí de lá achando que a 5ª série era tarde, tinha que começar dos menores, não sei se da 3ª ou antes, porque já tinha acontecido um monte de coisas na 5ª que a gente nem fazia ideia.

Apesar dos documentos oficiais apresentarem os temas e as possibilidades metodológicas de trabalho, é na relação professora-estudante que é possível decidir o que apresentar, o que deve ser discutido e, principalmente, como essas informações devem chegar até os/as estudantes.

[...] existem alguns assuntos que nós vamos estudar mais pra frente vocês vão ter orientação sexual na 7ª série... Então eu não deixo de responder, eu apenas torno a resposta mais leve... e aí já vou entrando nas outras partes das explicações, porque 4ª. série é muito cedo; se você for falar exatamente a relação sexual em si, eu não podia chegar na 4ª série e falar assim: o pênis penetra aqui dentro da vagina, porque por mais que uma ou outra [criança] possa saber, a maioria vai falar: “o que é isso?”.

A pergunta colocada pela professora pode ser traduzida assim: o que acontece se várias crianças se interessam pela dúvida de outra? Elas se sentirão instigadas a fazer mais perguntas? Qual o limite que deve ser adotado? De outro ponto de vista, uma professora diz que a discussão sobre a sexualidade é evitada porque é feita sem contextualizar as vidas e as dúvidas reais dos estudantes,

[...] quando se fala sobre sexualidade, fala-se sobre aparelho reprodutor ou sobre doenças sexualmente transmissíveis. É algo muito técnico, não se fala sobre outros aspectos que precisam ser abordados [...] do sentimento, da emoção, da força que é a sexualidade ninguém fala, e isso é que deveria ser dito, porque é [sobre] essa força que a gente precisa aprender. Acho que a palavra domar não é o certo, mas aprender a trabalhar com ela, né?

Britzman (2000) discute as relações entre sexualidade, curiosidade e liberdade, apontando a necessidade de uma educação sexual baseada na curiosidade e na capacidade de exploração que crianças e jovens podem ter quanto ao sexo. Respalda nas teorias freudianas, Britzman diz que a curiosidade infantil sobre a sexualidade é a base para a construção de um pensamento exploratório, fundamental para a estruturação de conhecimentos. A escola e seus profissionais devem estar abertos para questionar se os conteúdos pedagógicos afetam a curiosidade do estudante. Entretanto, a maioria dos entrevistados inseridos no ensino fundamental coloca a importância de um trabalho com o tema da sexualidade na escola, mas desde que seja informativo e não relacional, ou seja, naquilo em que é visto como impessoal e não vivencial.

As dúvidas estavam relacionadas com a promiscuidade e com as maneiras de contar vantagem, não tinham uma preocupação com a saúde... Eram dúvidas bem pesadas mesmo, e eu tentei responder da forma mais acadêmica possível. Eu evitei juízo de valores, mas eram perguntas bem cabeludas mesmo.

– O que está acontecendo com essa sociedade?

A fala deste professor aborda diversos pontos que podem ser considerados relevantes para a estruturação da educação em sexualidade, pois pressupõe um discurso distanciamento dos preceitos pessoais, de preferência que seja baseado em conhecimentos sistematizados e reconhecido pela academia, mas que de alguma maneira carrega um projeto de sociedade que desconstrói toda essa idealização do trabalho em sala de aula. Esta maneira de encarar a Educação em Sexualidade pode ser justificada pela dificuldade que os profissionais de educação têm em separar os valores pessoais dos valores propostos nas diretrizes e nas orientações das políticas voltadas para o tema. Pode-se dizer que este é um desafio importante para a implantação destas propostas, pois embora o trabalho na escola seja legitimado por tais diretrizes, as estratégias utilizadas para a sua realização descon sideram o descompasso entre as discussões propostas num nível macro e as experiências dos profissionais no ambiente escolar.

E nesse compasso, o trabalho realizado em sala de aula tem como referência os pressupostos pessoais e seus limites morais e afetivos.

Por que um projeto, se o professor não acredita, não adianta vir de cima para baixo, ele não vai acontecer! Se o professor não acredita, se ele não leva à frente seu trabalho, se ele não gostar, não adianta. Não adianta governar mandar cartilha e material, que vai para o depósito e se perde, não anda. Então, isso vai muito de bons professores assumirem.

Na relação estabelecida entre as escolas e as políticas e os projetos educacionais, a instituição é vista como o centro de convergência de diversas demandas e ferramentas para o trabalho com crianças e jovens. Nas últimas décadas, as escolas foram sobrecarregadas por múltiplas intervenções dirigidas à solução de problemas ou a objetivos emergentes. Entretanto, não foram elaboradas estratégias que facilitassem a integração das diferentes demandas em um marco conceitual que permitisse o alcance de objetivos comuns e relevantes para os setores demandantes, como a saúde e a educação (Ippolito-Shepherd, 2006). Isto fez com que cada escola priorizasse alguns temas, a despeito do que estivesse proposto nas políticas e nos investimentos governamentais. Deste modo, o trabalho com o tema da sexualidade fica intimamente ligado à disponibilidade e ao interesse dos/

as professoras em realizá-lo. É possível dizer que a definição do que pode e deve ser discutido na sala de aula, em última instância, fica também sob a responsabilidade do/a professor/a.

Abordagem da sexualidade a partir da interdição e da readequação segundo os preceitos morais e pessoais

Por mais que se busque uma linearidade na educação em sexualidade há um movimento contrário que escapa do suposto controle e faz jus a esse processo, isto porque a sexualidade pode ser refletida nestas atividades, mas existe uma parte que não cabe nas falas estruturadas da Educação, mas está presente nas relações na escola. A presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (Santos & Araujo *apud* Louro, 1997: 81).

Contudo, essa suposta fluidez da sexualidade encontra barreiras e interdições em suas manifestações, pois ela não é mencionada nas regras e nos acordos escolares, o que abre um precedente para que as decisões e as interdições sejam tomadas a partir de mecanismos complexos e sutis de controle. Algumas vezes o que falar em sala de aula acaba sendo justificado pelas diretrizes e pelos parâmetros, “não sabe se o pai vai aceitar, então a gente procura ir dentro do que está no currículo; mesmo pra qualquer coisa, olha, esta aqui eu tive que dar, né?”. Mas as regras mais sutis se dão no meio, na interlocução dos discursos e dos silêncios acerca da sexualidade. São baseadas em supostos consensos grupais chamados de bom senso, acordos preestabelecidos e baseados nas posturas aceitas socialmente pela equipe escolar. Neste sentido, é possível dizer que a escola acaba reproduzindo as aceitações e as repressões encontradas na sociedade.

Uma das hipóteses deste estudo foi a dificuldade de os profissionais da educação aceitarem o *status* de crianças e adolescentes como sujeitos de direito e, desta forma, com possibilidades de participação na construção das regras e das normas de convivência. Foi observada na fala dos professores uma aceitação parcial, já que nem sempre essas construções políticas são acompanhadas nos cotidianos e nas vivências das pessoas de uma determinada sociedade e incorporadas a elas. Mesmo tendo se passado 28 anos da Constituição Brasileira de 1988 e 25 anos do ECA, esta noção não foi inserida completamente como um conteúdo a ser trabalhado ou um princípio a ser adotado pela escola pois, apesar de serem considerados sujeitos de direito no que diz respeito à igualdade de tratamento, à não discriminação por

gênero, orientação sexual, raça ou questões geracionais, à privacidade e à preservação do sigilo, ao direito à educação e à saúde, além da liberdade de pensamento, opinião e expressão, ainda hoje são muitas as situações nas quais há sérias violações, pois não há o entendimento completo de tal *status* para estas pessoas.

A ideia de participação de crianças e jovens pressupõe que a sociedade, particularmente as escolas, leve em consideração seus desejos e saberes nas ações que digam respeito às suas vidas. Contudo, as falas das pessoas entrevistadas apresentaram uma ênfase na atitude de proteger em detrimento da participação, trazendo como consequência a restrição da liberdade e da autonomia de crianças e jovens, princípios básicos para os direitos sexuais.

[O conteúdo a ser trabalhado com os alunos] vem de lá [Orientações Curriculares], o que você tem que trabalhar em cada ano.

– Mas... se os alunos quiserem saber sobre outra coisa?

– Exatamente, mas não podem. Eu lembro na outra escola em que trabalhei que na 5ª era menstruação e corpo humano. Gravidez era para 7ª e 8ª, para 5ª e 6ª eram só essas coisas. Eu acho que as coisas estão avançando, desde 2006 quando trabalhei na escola; hoje você já vê essas coisas na TV, no cinema, não dá mais para segurar as crianças.

Com a justificativa de a escola ser um ambiente protetor, houve muitas situações de violações de direitos de crianças e adolescentes relatadas pelos profissionais de educação ao longo das entrevistas. Na maioria das vezes, elas foram justificadas pelo cuidado com alunos e alunas e pela imaturidade que essas pessoas apresentam para decidir e agir em relação a determinadas questões. Um tema marcante se refere à diversidade sexual, entendida aqui como as distintas formas de expressão da sexualidade exercida por um indivíduo no decorrer de sua vida. A homossexualidade e a bissexualidade são admitidas e toleradas desde que não haja manifestações ou demonstrações de afeto entre as pessoas. Uma das coordenadora diz que,

[de] todos os pontos referentes à sexualidade, o único avanço que se tem é em relação à orientação sexual, que eu consigo ver porque antes era o pária depois começou a ser de quem se tirava sarro. Falou em uma voz um pouco mais fina, pronto, se tirava sarro, e hoje você tem um tratamento de igualdade. Uma vez ou outra pode ser que [se diga que] é um viadinho, é a sapatona, mas isso é uma coisa que já pulverizou.

É possível evidenciar este movimento em outras falas, nas quais as manifestações relacionadas à diversidade sexual são vistas, mas de alguma maneira consideradas como uma indefinição, como algo que crianças e adolescentes não têm certeza e experimentam como uma possibilidade passageira.

[...] E então falava dos meninos que mexiam e que ele ainda não tinha de- finido a preferência dele, mas que tinha que ser respeitado por conta disso. [...] Porque a outra (menina) namorava com menino e menina e aí namorou essa menina que era mais assumida, que já estava mais... a gente não pode dizer definida, porque com 13 ou 14 anos já definiu o que quer da vida? Mas aparentemente ela tinha começado antes da outra.

A homossexualidade ou a bissexualidade são questionadas a partir das nor- mas heteronormativas (Louro, 2009). Estas normas acabam impondo a crianças e jovens maneiras de se comportar, muitas delas justificadas pelo receio de atitudes preconceituosas e agressivas em relação às pessoas que apresentam uma orientação diferente da heterossexual. Por receio deste tipo de represália, os profissionais de educação justificam a opressão e a proibição de comportamentos e manifestações de afeto entre pessoas do mesmo sexo.

Em uma das escola de ensino fundamental apresentou-se uma situação na qual um casal de meninas causou um alvoroço dentro da sala dos professores, pois resolveram assumir o namoro no intervalo entre aulas. Segundo as profissionais da escola, esta situação causou um incômodo junto aos/às professores/as, culminando com a chamada dos responsáveis das meninas. Segundo a diretora, a justificativa para esta ação foi a seguinte:

E aí as outras crianças também são assim, tem umas que aceitam (a homos- sexualidade entre os alunos/as), mas tem outras que não, e também começa aquela fofocaiada entre as crianças, começa aquele *bullying* que a gente tem que cortar.

E: Mas teve muitas coisas assim?

R: Até que não, mas sempre a gente tem que começar do começo, porque depois que já está aquela bola de neve não adianta mais eu conversar.

Este trecho pode ser entendido como um reflexo dos discursos hegemônicos encontrados na sociedade para controlar sexualidades dissidentes e tentar fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual (Teixeira-Filho; Rondini & Bessa, 2011). Atos discriminatórios são justificados pela suposta proteção à homofobia instaurada na sociedade. Em outras palavras, para que não haja sofrimento ou situações de violência, é melhor que as manifes- tações da sexualidade fora da norma sejam tolhidas e readequadas.

Neste contexto, a possibilidade de se realizar uma Educação em Sexualidade pautada no direito de se expressar, sendo o relacionamento com pessoas do mesmo sexo uma forma viável e legitimada de expressão da sexualidade, é inviabilizada e cerceada por entendimentos e concepções pautadas em preceitos morais, a despeito das diretrizes e das políticas vigentes na área da educação.

A professora da escola relata que um dos desfechos deste episódio foi a impossibilidade de namoro dentro da escola

Então, aí que foi o problema. Porque aí tinha o casal hetero e esse [casal homossexual]. Então, se não pode para um, não pode para ninguém. Aí baixou essa regra, ninguém pode namorar, pois como você justifica que um pode e outro casal não?

E: E isso está em algum documento da escola? No regimento? T: Não

E: Então onde está?

T: Em lugar algum! Só dissemos “Não pode mais” [rs].

Trata-se de um exemplo do quanto a escola pode ser autoritária e moralista ao proibir qualquer manifestação de afeto entre estudantes. Uma coordenadora sintetiza esta complexa relação em sua fala:

Então, assim, o único contato que posso ter com meu colega é o contato bruto, o contato fino, o contato sutil, o contato [...], esse eu não posso vir a ter, mas aí também é uma impossibilidade do adulto de não saber trabalhar.

Mais uma vez, a interpretação dos adultos é apontada como o fator que impede as diversas manifestações de alunos e alunas. Esta dificuldade não é uma característica exclusiva dos profissionais que trabalham com jovens. Desde a educação infantil é possível identificar falas que colocam profissionais de educação sem saberem lidar com a temática da sexualidade.

Isso já vem da EMEI, já se corta na EMEI, na creche, por não ter o contato. Você não sabendo fazer uma intervenção, você opta por abortar aquela situação, não é pra fazer isso nunca mais, então aquilo que poderia vir a ser um vínculo emocional forte, você corta. Dentro da escola não se pode abraçar, pronto, distância, vamos brincar separado. [Há] o medo do risco de a mãe vir e reclamar que um estava abraçado o outro, então corta.

Chama a atenção essa necessidade de vigilância constante de crianças e jovens a respeito da sexualidade, pois a sociedade atual faz uma valorização das manifestações sexuais através das mais diferentes mídias e espaços sociais, mas não é qualquer manifestação. Trata-se de uma sexualidade voltada para a heteronormatividade, em que a expectativa para homens e mulheres é bem delimitada. Assim, falar de algo que fuja deste modelo é prontamente sufocado e modificado.

Considerações finais

O descompasso entre a implementação das políticas públicas e a prática acarreta maneiras de lidar com as sexualidades contrárias ao ideário dos direitos humanos, reforçando mecanismos de controle das pessoas e seus corpos, justificando suas ações com preceitos morais não respaldados pelas diretrizes políticas ou em relações dialógicas estabelecidas no cotidiano escolar.

Este é um impasse na Educação em Sexualidade. É evidente que a escola ocupa um importante papel na transmissão e na manutenção das regras e das normas sociais, mas ela também pode ser entendida como uma ferramenta de mudança por meio da contestação ou da reflexão sobre as práticas cotidianas de alunos e alunas. A pesquisa foi realizada em 2013 e desde então a discussão sobre a inserção da Educação em Sexualidade é destaque quando vira ponto de disputa e embates nas diferentes esferas da sociedade brasileira, e coloca em xeque a capacidade do Estado de propor reflexões e princípios sobre gênero e sexualidade com crianças e adolescentes, como se fosse possível abster esses elementos da esfera social.

Dentre as inúmeras consequências, a retirada das reflexões sobre a educação em sexualidade da esfera pública representa abrir mão da possibilidade de esta discussão ser feita a partir da perspectiva dos direitos, com o acesso a informações e insumos para o exercício de uma vida sexual e afetiva que possa ser constituída na esfera privada. Profissionais da educação ocupam um papel de destaque e, neste sentido, necessitam participar de uma reflexão estruturada e sistematizada que dê subsídios para a elaboração de novas estratégias de problematização com esses/as estudantes. Todavia, é possível observar um acirramento do conflito no que diz respeito ao papel do Estado na garantia de crianças, adolescentes e jovens de seus direitos e no acesso a eles.

O direito à reflexão e à produção de sentidos acerca da sexualidade é tão importante quanto o acesso a informações e insumos de prevenção às DST/aids. Pensar num trabalho que tenha como pressuposto o conceito da Educação em Sexualidade é propor uma ação que permita que emergam conflitos, dúvidas e reflexões, para que profissionais e estudantes possam ser agentes eficazes da promoção de direitos e de saúde, no sentido mais amplo e ativo do conceito.

Recebido: 20/08/2014

Aceito para publicação: 11/11/2016

Referências bibliográficas

- ALTMANN, Helena. 2013. "Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente". *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*. Nº. 13, p. 69-82.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.
- _____. 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação federal e municipal*, São Paulo. Vol. 54, p. 849-894.
- BRIZTMAN, Deborah. 2000. "Curiosidade, sexualidade e currículo". In: LOURO, G.L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 85-111.
- CABRAL, Carla & HEILBORN, Maria Luiza. 2010. "Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais". In: BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Rumos para Cairo + 20: compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. Brasília: Cidade Gráfica. p. 101-128.
- CARRARA, Sérgio. 2007. Educação e sexualidade no Brasil: novas experiências no âmbito das políticas públicas. Comunicação apresentada no painel "Sexuality education: the way, what and how – strategies from around the world", organizado pelo TARSHI. Nova Déli. Mimeo.
- FIGUEIRÓ, Maria Neide. 1998. "Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo". *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo. Set. 1998. Vol. 4, nº 4, p. 123-133.
- GAVA, T. 2013. *Concepções sobre Educação em Sexualidade de Profissionais da Rede Municipal de Educação em São Paulo*. São Paulo: Unifesp/Departamento de Medicina Preventiva.
- IPPOLITO-SHEPHERD, Josefa. 2006. *Escolas Promotoras de Saúde – Fortalecimento da Iniciativa Regional Estratégias e linhas de ação 2003-2012*. Washington, D.C: OPAS (Série Promoção da Saúde nº 4).
- LEITE, Vera. 2012. "A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direito". *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro. Vol. 24, nº 1, p. 89-103.

- LOURO, Guacira Lopes. 2009. "Heteronormatividade e homofobia". In: JUNQUEIRA, R.D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Unesco. p. 85-93.
- LOURO, Guacira Lopes. 2011. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.
- PAIVA, Vera. 2000. *Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus
- PATENÉ, R.S. 2009. *Escola e Educação Sexual: espaços e relações, dinâmicas e compreensões*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Coimbra.
- RIBEIRO, P.R.M. & REIS, G.V. 1993. *José de Albuquerque e a Educação Sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico*. [S.l.: s.n.]. GT: História da Educação/ nº 2. Agência financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1985. Educação Sexual na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº 53, p. 11-19.
- ROSSILATO, R. 2003. *Sexualidade e Escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS.
- SFAIR, S.; BITTAR, M. & LOPES, R. 2015. "Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais". *Saúde e Sociedade*, São Paulo. Jun. 2015. Vol.. 24, nº 2, p. 620-632.
- SANTOS, D. & ARAÚJO D.C. 2009. *Sexualidade e Gênero: questões introdutórias em Sexualidade*. Curitiba: SEED [Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual].
- TEIXEIRA-FILHO, F.S.; RONDINI, C.A. & BESSA, J.C. 2011. "Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista". *Educação e Pesquisa*, São Paulo. Vol. 37, nº 04, p. 725-741.
- VIANNA, Claudia. 2012. "Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica". *Pro-Posições*, Campinas. Maio-ago. 2012. Vol. 23, nº 2, p. 127-143.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07.a>

VIANNA, Claudia & UNBEHAUM, Sandra. 2006. "Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil". *Educação & Sociedade*, Campinas. Maio-ago. 2006. Vol. 27, nº 95, p.407-428.

WEREBE Maria José G. 1977. "Implantação da Educação Sexual no Brasil". *Caderno de Pesquisa*, São Paulo. Nº 26, p. 21-27