

## ENTRE OS SABERES E DIZERES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUDAR O DESTINO MUDANDO A VIA

### BETWEEN KNOWLEDGE AND SPEECH OF A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE: CHANGING DESTINY BY CHANGING THE WAY

Suzanny Pinto Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** *O artigo apresenta a descrição e interpretação de um conjunto de atividades desenvolvidas por futuros professores de Língua Portuguesa, em uma escola pública de ensino básico, localizada no interior do estado do Pará. Trata-se do desenvolvimento de um subprojeto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), construído a partir da ideia de que o aluno precisa ser preparado para desenvolver a capacidade de refletir sobre o mundo que o cerca e o uso da língua, que, neste caso, está para além dos conhecimentos lexicais e gramaticais. Para demonstrar as situações ocorridas apresento, no artigo, indícios, pistas e via(s) de um trabalho docente interpretado à luz da Epistemologia da Complexidade e Educação Linguística que iluminaram minhas reflexões após a execução do projeto. Os caminhos e escolhas tomadas para a construção de novos e outros saberes revelaram que certezas e previsibilidades na produção do conhecimento podem sucumbir a posturas e atitudes menos rígidas e fragmentadoras.*

**Palavras-chave:** *Formação docente; Complexidade; Ensino de Língua Portuguesa.*

**Abstract:** *This paper presents the description and interpretation of a set of activities developed by prospective teachers of Portuguese Language in a public elementary school, located at inland of Pará State. It concerns to a subproject of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) that was built on the idea that the student needs to be prepared to develop the ability to reflect on the world that surrounds him/her and on the use of language, whose concept, in this case, goes beyond lexical and grammatical knowledge. In order to demonstrate the situations, I present indications, clues and path(s) of a teacher's work interpreted here under the light of the Epistemology of Complexity and Linguistic Education that enlightened my reflections after the execution of the project. The paths and choices that I had made for the construction of new and other knowledges have revealed that certainties and predictions in the production of knowledge can succumb to less rigid and fragmenting attitudes and posture.*

**Keywords:** *Teacher education; Complexity; Portuguese Language teaching.*

## 1 Introdução

Diante dos inúmeros desafios que se mostram no cotidiano docente é possível perguntar: como planejar atividades e produzir saberes em espaços, muitas vezes, marcados por certezas e previsibilidades? Sabe-se que, em muitas salas de aula, o saber do professor é entendido, por ele, como o conhecimento soberano e incontestável. É neste contexto, marcado por atuações que privilegiam a produção do conhecimento fragmentado, linear, objetivo e absoluto que, de forma muito lenta e tímida, podem-se revelar outras e novas *via(s)* de acesso

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, e-mail: [suzanny.silva@hotmail.com](mailto:suzanny.silva@hotmail.com)

a posturas e atitudes docentes mais sensíveis à tessitura de saberes menos rígidos e mais diversificados.

O objetivo do artigo é descrever e interpretar uma experiência de trabalho docente em que a certeza e previsibilidade revelaram-se frágeis, quando em contato com a realidade acadêmica e escolar. Assim, novas demandas emergiram, abrindo *via(s)* para um outro e novo conhecimento. A fim de compreender a situação de ensino-aprendizagem que se apresenta, inicio com uma questão e, longe de se buscar uma resposta, convido os interessados a pensar sobre *vias* que se apresentam no caminho da docência.

Inicialmente, trato das *vias*, denominação que adoto no artigo, para discorrer sobre as opções e caminhos que se apresentam no percurso de nossas ações e que escolhemos para continuar a caminhada. As opções e escolhas são motivadas pelo universo de experiências teóricas, práticas, pessoais, profissionais, sociais e culturais que nos constituem, mas que nem sempre são as melhores e mais motivadoras, por isso, podemos buscar outras *vias*.

Na sequência, apresento, de forma panorâmica, parte do planejamento do projeto “Práticas discursivas em sala de aula: saberes constituídos”, submetido para ser desenvolvido por graduandos de um curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - em uma escola de educação básica. Posteriormente, é realizado um breve reconhecimento do contexto e dos sujeitos para os quais o projeto é destinado.

Para finalizar, construo uma descrição das mudanças ocorridas no desenvolvimento do projeto e interpreto três etapas que demandaram transformações, quando o público-alvo e as ações propostas encontraram-se no caminho da produção do conhecimento.

## **2 Fundamentação teórica**

Como formar professores para nosso tempo? Iniciar um artigo com um questionamento pode indicar o desejo de se obter uma resposta exata e definitiva. No entanto, a intenção da pergunta lançada é motivar a reflexão sobre as possíveis *vias* que se revelam no percurso do trabalho docente.

Por meio de uma visão panorâmica, apresento duas *vias* que protagonizaram a relação entre sujeitos e saberes no caminho de futuros professores de língua portuguesa. Dentre as várias etapas de um projeto, o planejamento é o ponto de onde emergem as condições e intencionalidades que, simultaneamente, mobilizam ações e reações.

A fim de entender, então, o caminho das *vias*, pensemos em nossas escolhas, como, por exemplo, quando planejamos uma viagem. Podemos escolher a estrada mais longa, sinuosa, sobrecarregada de tensões e bifurcações que apresentam encontros e (des)encontros, despertando nossas contradições, sentidos e buscas. Dito de outro modo, pode ser a estrada mais perigosa e imprevisível. Por outro lado, podemos escolher a estrada mais linear, mais conhecida e menos sinuosa, o que pode indicar a opção por um caminho mais seguro e previsível. Desta maneira, temos duas opções de caminho e a escolha por um deles depende de cada indivíduo. Assim, da mesma forma que, em uma viagem optamos por uma *via*, permito-me escolher, para essa escrita sobre o fazer docente, a *via* margeada de encontros e desencontros, visando a revelar o que minhas escolhas ofereceram ao enfrentamento das contradições e adversidades que a docência me apresentou.

Pessoalmente, o trabalho docente tem me apresentado um universo de fazeres que se desdobram fora e dentro do espaço de atuação profissional. Dentre as várias atividades diárias estão o planejamento e execução de cursos, disciplinas e projetos – ações que requerem do docente um exaustivo trabalho intelectual e sensibilidade para que possa, por meio de pressupostos epistemológicos e metodológicos, intermediar a produção do conhecimento.

Neste sentido, a investigação, o planejamento e a execução de atividades que circunscrevem a natureza humana no trabalho docente estão longe de ser simples ações, pois exigem dos envolvidos – professores e alunos – a possibilidade de repensar suas posturas e atitudes, podendo conduzi-los a resistências, rupturas e transformações nas suas relações com o social e o processo de ensinar e aprender.

O exercício da docência com atuação em disciplinas como Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura em Letras, proporcionaram-me a vivência com o ensino de Língua Portuguesa (LP) em escolas de educação básica e a constante reflexão sobre planejar e realizar. Dessa maneira, a proposta de intervenção foi motivada por inquietações, leituras e vivências em cursos, reuniões, práticas e formação.

Nessas ocasiões, ouvi vários relatos sobre práticas de ensino de LP prescritivas e descontextualizadas. Isso me inquietava e, na busca por entender e superar tais situações, aproximei-me dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos da Educação Linguística que, dentre suas ideias, afirma:

No processo de ensino e aprendizagem, o estudante, tendo um papel ativo, não somente constrói novos conhecimentos, mas também tem a possibilidade de ensinar tanto ao professor quanto ao seu grupo ou classe [...] os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor

[...] para nós, a adoção desse termo não significa apenas uma mudança terminológica, mas sim um deslocamento no papel daquele que aprende, que se torna responsável pelo seu aprender. O professor, por sua vez, assume a postura de ensinante-aprendente, aceitando que pode aprender com seus alunos. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 29)

Concomitante ao contato com esse referencial, observava algumas situações, dentre as quais: a desmotivação dos alunos da educação básica nas aulas de Língua Portuguesa; práticas de graduandos com atividades prescritivas, ensino com foco na memorização de regras para o uso da língua, leituras e produções textuais que não privilegiavam o interesse, a idade, o contexto e necessidades dos alunos, além de textos muito distantes do conhecimento prévio deles. Percebi, ainda, que os alunos utilizavam, na oralidade e escrita, uma variante da língua bem diferente daquela priorizada no ensino – a norma culta. Essas questões eram dissonantes e impediam que os alunos enxergassem a funcionalidade de aprender aqueles conteúdos para sua realidade.

Assim, aproximei-me cada vez mais dos pressupostos da Educação Linguística e passei a orientar atividades que priorizassem

[...] o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, passei a enxergar a realidade dos alunos que dominam matizes diversas da língua e que, por vezes, o que se prioriza na escola – a prescrição – é o que mais os afastam da aprendizagem de sua língua. Isso não quer dizer que norma culta deva ser extinta do ensino, mas, como bem enfatiza a educação linguística, a ideia é favorecer e contribuir para o domínio de usos – no plural –, o que permitirá a efetiva participação dos sujeitos em variadas esferas do cotidiano.

Nessa esteira, a concepção de língua adotada foi a de “atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2002, p. 22), que privilegia o caráter funcional, interativo e não tão somente o formal da língua. A partir daí, comecei a discutir de forma mais profícua, durante aulas de estágio supervisionado, concepções de língua e linguagem que pudessem fundamentar nossas ações nos momentos de execução das práticas de ensino.

Para tal, busquei fundamentação também em Bakhtin (2010, p. 128), que afirma: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema

linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Logo, pude perceber que os licenciandos, fundamentados nos pressupostos da educação linguística e de língua como atividade social, começaram a pensar novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Essa experiência me motivou a participar da seleção de subprojetos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) financiado pelo Governo Federal, cujo objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aulas da rede pública de ensino, promovendo a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as escolas de ensino básico estaduais e municipais.

A participação em um projeto dessa natureza permitia desenvolver atividades por um período mais longo na escola, além de apresentar exigências diferentes daquelas propostas pelo estágio supervisionado, obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura praticados por mim e os licenciandos. O PIBID se apresentou como uma oportunidade de conhecer mais o universo da escola, o ensino de língua, além de pensar e agir junto a futuros professores.

Após a experiência, coube-me realizar uma reflexão sobre os fatos ocorridos e o contato com uma nova leitura: a epistemologia da complexidade de Edgar Morin direcionou meu olhar, proporcionando-me entender o espaço escolar e as práticas pedagógicas como um campo aberto à flexibilidade, incerteza e mudança, sem perder as subjetividades de cada um e a possibilidade de intercâmbio entre os saberes e as ações.

### **3 Metodologia**

O projeto “Práticas discursivas em sala de aula: saberes constituídos” foi submetido ao edital 013/2014 na universidade em que sou professora, tendo em vista o desenvolvimento do projeto institucional “Universidade e Escola: desafios e caminhos para a formação de professores no contexto amazônico”, aprovado junto ao PIBID/CAPES. As atividades iniciaram-se em maio de 2014, com término em dezembro do mesmo ano. O objetivo geral consistia em potencializar práticas de ensino de Língua Portuguesa (LP), oral e escrita, no primeiro ano do Ensino Médio, bem como compreender os processos de aprendizagem de LP na escola.

Para o desenvolvimento do projeto, uma questão norteadora se apresentava: quais gêneros textuais circulavam nas salas de aula e pela escola, além daqueles que estavam no livro didático adotado para o primeiro ano do Ensino Médio?

Ao intencionar saber quais gêneros textuais circulavam no espaço escolar, fundamentei-me na concepção de que gêneros são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). Nesse sentido, nossas práticas cotidianas são mediadas pela linguagem e se realizam por meio de gêneros textuais.

Ao buscar investigar, portanto, a presença dos gêneros no espaço escolar, pudemos compreender, dentre outros aspectos, o funcionamento sociodiscursivo da linguagem entre os indivíduos. Assim, ações foram pensadas e organizadas para serem desenvolvidas sequencialmente, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Ações propostas no projeto “Práticas discursivas em sala de aula: saberes constituídos”

AÇÕES PREVISTAS	OBJETIVOS
1ª Ação: Seleção dos alunos bolsistas e dos professores supervisores.	Selecionar os bolsistas de acordo com os critérios estabelecidos pela coordenação geral do Programa.
2ª Ação: Reconhecimento do <i>locus</i> , pesquisa de campo para levantamento de diagnóstico e análise do contexto escolar.	Reconhecer o espaço de atuação nos seguintes aspectos: infraestrutura, localização, organização curricular, perfil dos sujeitos e condições socioeconômicas.
3ª Ação: Formação inicial aos bolsistas e formação de grupos de estudo.	Conhecer e refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos a serem desenvolvidos, assim como enfatizar e sensibilizá-los sobre a importância de um trabalho como este para o desenvolvimento da docência e ensino-aprendizagem da língua portuguesa.
4ª Ação: Participação nas reuniões de planejamento pedagógico da escola.	Participar das atividades desenvolvidas pela escola, haja vista que o objetivo maior deste trabalho é incentivar a docência. Afinal, não há exercício docente sem conhecimento da dinâmica escolar. Além do que precisamos adequar nossa proposta à realidade das atividades pedagógicas da escola.
5ª Ação: Inserção ao campo de pesquisa para a prática docente.	(Re)conhecer práticas discursivas de linguagem utilizadas no momento do ensino da língua. Observar a produção de textos orais e escritos que circulem naquele meio.
6ª Ação: Oficinas de produção textual.	Organizar oficinas de produção textual de gêneros orais e escritos que circulem socialmente, com o intuito de aproximar a escola das questões que ocorrem no mundo, ou seja, da realidade social dos alunos. Muitas vezes, ensina-se a produzir textos ficcionais que os alunos não utilizam, de imediato, em suas práticas cotidianas.
7ª Ação: Reunião com os pais e responsáveis.	Aproximar as famílias da escola, sensibilizando-as sobre a necessidade de sermos agentes na sociedade e que isso só é possível quando nos posicionamos textualmente. Em

	suma, é necessário conhecer os meios e estruturas que nos permitam mostrar que podemos fazer parte das instituições.
8ª Ação: Promover uma ação na escola.	Organizar uma grande ação na escola, que envolva diferentes disciplinas e textos que façam parte dela. De modo mais específico, queremos que professores, alunos e comunidade percebam que os textos orais e escritos estão presentes em atividades escolares e não-escolares, presentes em nosso cotidiano e que, ao saber produzi-los, garantimos nossa presença no meio em que vivemos. Do contrário, somos facilmente alienados e marginalizados por grupos de poder.
9ª Ação: Participação em eventos extensionistas.	Incentivar a produção acadêmica dos alunos, tendo em vista a participação em eventos que mostrem e dialoguem com os resultados do projeto.
10ª Ação: Produção de relatório final.	Refletir as vivências e saberes constituídos durante a execução do subprojeto.

**Fonte:** Elaborado pela autora para o projeto “Práticas discursivas: saberes constituídos”.

Minha intenção, na ocasião, realmente era conciliar ensino e aprendizagem com projetos, favorecendo

[...] o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que requer investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo (BEHRENS, 2014, p. 97).

Atualmente, observo que, apesar de motivada por esse tipo de pensamento, o projeto que me propunha a desenvolver tinha um objetivo imediatista, pois buscava obter dados/informações sobre o ensino de LP na escola pesquisada, mas não oportunizava aos envolvidos a coparticipação na construção do processo, uma vez que todas as atividades já estavam definidas: objeto, objetivo, datas e avaliações. Essa postura e atitude reafirmam que:

A formação de professores sem impor modelos é nosso maior desafio, e o que se vê pode ser desalentador. Sempre se diz que devemos formar e não apenas informar. Mas o que é formar? Essencialmente é pôr numa fôrma, aquele modelo oco em que se derrama a matéria derretida para que se solidifique, tomando a forma desejada. No caso dos cursos de formação de professores a fôrma é feita com as medidas do formador (LEFFA, 2013, p. 378).

Portanto, minha ideia constituída e materializada em forma de projeto parecia requerer apenas ser “derramada” sobre os alunos da licenciatura e da escola. Não havia a ideia de

construção das etapas com os envolvidos. Parafraseando Leffa (2013), achei-me uma iluminada crente que vencer as trevas seria iluminar os outros.

### **3.1 Uma das vias... manifestação do entorno**

O projeto foi planejado para ser desenvolvido no primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada em bairro central de um município a 100 km da capital paraense. A escolha pelo *locus* deu-se em razão de minhas experiências com supervisão de práticas de Estágio Supervisionado na escola selecionada, o que me conduziu a alguns questionamentos e curiosidades.

O município sobrevive da economia pesqueira, agrícola e comercial. É constituído por vilas rurais, de onde partem muitos estudantes diariamente até a escola citada. Esses alunos enfrentam inúmeras dificuldades para “sobreviver” à vida estudantil, desde as viagens por estradas sem pavimentação e conservação; transportes escolares sem condições de trafegabilidade e higiene; longas viagens e a secundarização dos estudos que são afetados em período de plantio, colheita e pesca em larga escala. Após esses períodos, alguns alunos nem retornam às escolas, sendo esse um dos principais motivos para a evasão escolar.

Durante várias supervisões da disciplina Estágio Supervisionado, observei que o ensino de língua estava pautado, na maioria das vezes, em memorização de regras, conceituação de classes gramaticais, leitura e produção de textos que partiam de estilos literários, charges, resenhas e artigos jornalísticos distantes da realidade e do interesse imediato dos alunos.

Registros dessa vivência me inquietavam constantemente, então comecei a pensar em *vias* para contribuir com o ensino e aprendizagem de LP que não fosse, tão somente, por meio do estágio supervisionado, uma vez que este obedece às exigências curriculares específicas, inviabilizando algumas atividades e uma maior compreensão do fenômeno que eu pretendia investigar e propor ações.

### **4 Análise: os desafios e as inter-relações que se apresentaram no caminhar... a opção por outra via**

A realização do projeto oportunizou diversos diálogos, experiências, reflexões e ações entre os participantes. A ideia inicial, exposta anteriormente, não contou com a participação

dos bolsistas e alunos do primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que uma das exigências previstas na seleção era a submissão de um projeto pronto. No entanto, um elemento surpresa revelou-se no início das atividades: o interesse dos bolsistas em (re)construir as ideias a partir de suas leituras, conhecimentos e experiências.

A atitude dos envolvidos demonstrou a intenção em se inserir na construção do conhecimento, o que, para a epistemologia da complexidade, é chamado de inserção do sujeito do conhecimento (MORAES, 2008), momento que cabe ao professor ser o mediador, o “fio condutor” que detém competência e habilidade para conduzir a tessitura das ideias em consonância com os objetivos propostos.

Enquanto coordenadora do projeto, senti que tal postura contribuiria para o desenvolvimento de nossas ações, proporcionando maior aproximação entre pesquisadores, objeto e método de pesquisa, de modo que todos interagissem, gerando qualidade ao processo.

Assim, num primeiro momento, escolhi seguir a *via* (caminho) mais sinuosa, distanciando-me do pensamento tradicional que restringe as escolhas pessoais e conduzem os indivíduos à repetição contínua, seja porque já lhes é um caminho comum, seja porque alguém lhes disse ser o melhor a seguir. A opção por outra *via* foi motivada por um universo de interações que, tecidas juntas, formaram uma rede de conexões para a produção de conhecimento que, ao invés de complicado, tornou-se *complexo*<sup>2</sup>.

A partir deste momento, o desenho do projeto sofreu transformações e eu, enquanto coordenadora das ações, precisei ser sensível à escuta e condução das propostas. Naquele momento, eram necessárias características como flexibilidade e reflexão sobre os fatos. Hoje, com os conhecimentos sobre complexidade, vejo que a atitude tomada foi coerente com um perfil de produção do conhecimento em que confiança, parceria e colaboração estão presentes em toda a dinâmica.

Dessa forma, tenho entendido que os desenhos de cursos e projetos podem ser pensados, planejados e executados por meio do compartilhamento de ideias entre os envolvidos, uma vez que “a qualidade do conhecimento gerado [...] depende de cada sujeito e de suas relações com o objeto, depende dos procedimentos e das estratégias utilizadas” (MORAES, 2008, p. 97). Portanto, alunos e professores juntos constroem saberes diversos e diferentes. Esse tipo de postura e atitude permitiu, neste caso específico, conhecer o fenômeno pesquisado em uma perspectiva histórica, afetiva e sociocultural em que, por meio de redes de conexão dos conhecimentos, despertamos e produzimos novos saberes.

---

<sup>2</sup> Refiro-me à teoria da Complexidade, de Edgar Morin (2011; 2014).

Nessa direção, a fim de compreender as etapas do projeto e as mudanças ocorridas, apresento a descrição e interpretação de três etapas que sofreram significativas mudanças:

#### **4.1 Reconhecimento do *locus* e pesquisa de campo para levantamento de diagnóstico e análise do contexto escolar**

Essa atividade estava prevista no cronograma do projeto e aconteceria por meio da aplicação de questionários à coordenação e direção escolar, com o objetivo de obtermos o maior número de informações sobre a escola, professores e alunos. Em seguida, faríamos a análise das informações obtidas e o resultado nos ajudaria a conhecer o público e o espaço físico de realização do projeto.

Assim, a atividade foi proposta aos bolsistas e logo surgiram algumas inquietações, dentre elas o fato de que essa seria nossa primeira inserção na escola e poderíamos não conseguir todas as informações pretendidas. Outro aspecto seria o fato de que ouviríamos da gestão da escola e não dos próprios alunos sobre suas condições individuais. Foi, então, que surgiu a primeira oportunidade de modificarmos nossas ações. Decidimos, em grupo, que iríamos participar da rotina escolar primeiramente, nos aproximando do universo cotidiano deles.

Partimos para o convívio com atividades desenvolvidas pela escola e, à medida que fomos conhecendo o espaço e sujeitos, realizamos o reconhecimento do *locus* – o que nos permitiu levantar aspectos socioeconômicos, expectativas, interesses, conhecimentos prévios, projetos em andamento e formação dos envolvidos.

Nessa fase, alguns silêncios foram percebidos em razão do “olhar desconfiado” direcionado aos licenciandos que estavam chegando na escola e, supostamente, “forçando” uma conversa mais íntima sobre suas vidas e espaço. No entanto, no decorrer das atividades, essa relação tornou-se mais próxima o que permitiu que a multiplicidade de ideias, opiniões e comportamentos servissem à criatividade e à resolução de problemas.

A mudança no percurso da atividade nos mostrou que, ao iniciarmos um processo, na maioria das vezes, buscamos definir todas as etapas e julgamos que conseguiremos realizá-las de modo sequencial e objetivo conforme planejado. Neste caso, observei que ao definir e propor a atividade ao grupo, outras percepções para além da minha se manifestaram, no sentido de ampliar nossos olhares a partir dos quais as atividades tinham sido planejadas.

Uma vez aceita e efetivada a proposta do grupo, hoje é possível perceber que as informações que se apresentaram a nós responderam aos desafios que se colocaram no decorrer do desenvolvimento do projeto, confirmando que:

Todo conhecimento sobre qualquer fenômeno é uma construção a partir de indícios, pistas, sinais. Conectados entre si, segundo regras de proximidade, ressonância ou mesmo causalidades, esses indícios passam a construir, juntos, um tecido narrativo que oferece sentido ao fenômeno do qual se fala, mas que, nem por isso, é o próprio fenômeno, nem o substitui (ALMEIDA, 2012, p. 184-185).

Desse modo, todas as informações obtidas sobre os alunos, professores e a escola foram tecidas no cotidiano das atividades e serviram à construção de uma das *vias* – das atividades propostas que responderam ao ensino e aprendizagem de LP naquele momento. Ao conseguirmos conectar as expectativas e perspectivas dos sujeitos realizamos, então, a reorganização do conjunto de atividades apresentadas, a seguir nos subtópicos, atendendo às necessidades expostas pelos alunos da escola e licenciandos.

Atualmente, percebo que esta situação se aproxima do “princípio da enação” (MORAES, 2008) que consiste na inseparabilidade da percepção e ação do pesquisador em uma situação de aprendizagem. Dito de outro modo, no caso de uma pesquisa, por exemplo, o conhecimento, que é ativado em situações específicas vai sendo construído juntamente com as ações, em condição de interdependência.

Ao término do projeto percebi que todo conhecimento apreendido de modo situado, considerando o local e os envolvidos serviram ao desenvolvimento conjunto de todos que juntos emergiram e evoluíram, por meio da co-dependência dos fatores que os constituem.

## **4.2 As oficinas de produção textual**

Na tessitura inicial do projeto, a realização dessa etapa foi prevista considerando que, após a investigação sobre os gêneros que circulavam na escola, teríamos uma demanda significativa de produções textuais a serem discutidas e ensinadas. No entanto, a realidade mostrou uma necessidade adversa ao que se tinha planejado, pois os gêneros mais presentes na escola foram as mensagens via *Whatsapp* e vídeos produzidos pelos próprios alunos em seus *smartphones*.

A justificativa de não termos previsto esses gêneros deu-se em razão de termos especulado que as condições socioeconômicas dos alunos não permitiriam que eles tivessem

acesso a esse tipo de aparelho celular. Esse tipo de julgamento e de previsibilidade não contribuem, de forma alguma, para que o processo de ensinar e aprender ocorra com êxito. Na verdade, o papel do professor é reconhecer que a produção do conhecimento parte da necessidade de aprendizagem significativa e do ensino centrado na transformação da informação em conhecimento pertinente.

Essa atitude não ocorreu de forma intencional, na verdade é proveniente de uma prática em que a ética é secundarizada, onde a união, associação e solidariedade não estão presentes. Segundo Moraes (2008): “a ética deve estar presente em todo ato educativo [...]. É uma ética que se revela no respeito pelo outro, apesar das diferenças, na solidariedade com o outro, na cooperação e na preservação de uma cultura ética comum a todos”.

Assim, concomitante ao planejado e ao que se revelava durante a execução inicial do projeto, coordenação e bolsistas reuniram-se para discutir como prosseguir e planejar novas ações. Nesse momento, mesmo sem estarmos ancorados nos pressupostos do pensamento complexo<sup>3</sup>, nossa postura foi entender que “a realidade não é previsível, ordenada e determinada [...] na verdade, nossa realidade resulta de situações caóticas, desordenadas, difusas, indeterminadas e imprevisíveis” (MORAES, 2008, p. 111).

Assim, decidimos mudar o formato previsto para as oficinas, conforme será apresentado a seguir e construímos um novo desenho que considerou a demanda dos gêneros presentes nos *smartphones* e o interesse dos alunos em conhecer mais sobre essa estrutura. Com isso, revelamos nossa capacidade de mudança e transformação nos processos de produção do conhecimento, permitindo-nos enxergar indícios de uma atitude complexa.

### **4.3 Promover uma ação na escola**

A aparente ordem desenhada nas ações e objetivos do projeto entraram em desordem e novos encontros, reuniões e estudos foram iniciados para o planejamento de uma nova ação, que considerasse as expectativas e motivações para a presença dos gêneros mensagens de *Whatsapp* e vídeos no cotidiano escolar. Com parceria e cooperação, iniciamos um novo desenho de atividades e optamos por construir esse processo em conjunto com os alunos da escola. Uma nova *via* se apresentou e seguimos nela conforme pode ser lido, a seguir:

---

<sup>3</sup> Durante a execução do projeto, ainda não havia tido contato com a epistemologia da complexidade.

**Quadro 2** – Reorganização das ações

<b>1ª Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>
Os alunos participantes do projeto foram chamados para uma reunião presencial na sala de leitura, cujos temas seriam os gêneros vídeos e mensagens <i>Whatsapp</i> . Na ocasião, solicitamos que nos falassem sobre o que pensavam do uso e produção desses gêneros.	Ouvir e conhecer o nível de utilização, interesse e conhecimento sobre os gêneros.	Os alunos compareceram à reunião e relataram que gostavam de produzir vídeos porque tinham liberdade de escolher os temas. Disseram, ainda, que os temas eram oriundos de cenas do cotidiano. Enquanto que as mensagens eram apenas para conversas entre amigos.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Após percebermos que a maior demanda e interesse foi pelos vídeos, decidimos que nossa oficina seria sobre produção de curtas-metragens. O desenvolvimento ocorreu da seguinte forma:

**Quadro 3** – Visão geral das ações reorganizadas

<b>ATIVIDADES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
Por que me interessa em aprender a produzir vídeos?	Realizar autoconhecimento.	Exibição de depoimentos de produtores de curtas-metragens.	Os alunos perceberam afinidades com a vida dos produtores.
Apresentação da origem e definição dos curtas-metragens.	Ampliar o conhecimento sobre o gênero, de modo mais específico.	Leitura de referenciais e exposição dialogada entre os participantes do projeto.	Houve grande interesse dos alunos para a parte histórica do gênero. Assim como, para o uso da linguagem, passagem de cenas e temáticas abordadas.
Apresentação de vídeos produzidos por eles antes do início da oficina.	Discutir características como temas, iluminação, posições, linguagem e tempo.	As apresentações foram realizadas em forma de comunicação oral.	Apesar da timidez, durante a apresentação, conseguimos trocar diversos conhecimentos.
Escolha de uma temática para a produção de curtas-metragens	Perceber como escolham as temáticas e o conhecimento sobre os assuntos escolhidos.	Conversas sobre vários temas que estavam ocorrendo no mundo, no Brasil e na cidade dos alunos.	Observamos o grau de envolvimento dos alunos com algumas temáticas e a escolha pelo tema <b>ÁGUA</b> para a produção dos curtas.
Produção dos curtas-metragens.	Praticar a produção textual verbal e não-verbal.	Os alunos organizaram-se em grupos e produziram, por escrito, um script da cena que seria gravada. Em seguida, produziram os curtas em diferentes espaços.	Os curtas foram apresentados em um evento, na escola, organizado pelos bolsistas do PIBID.

**Fonte:** Elaborado pela autora

As atividades apresentadas foram realizadas durante dez dias e compreenderam 15 horas/aulas. É importante salientar que, apesar das atividades estarem em sequência, o planejamento não ocorreu de uma única vez, haja vista que a cada encontro os alunos revelavam seus interesses, dúvidas e sugeriam as etapas posteriores.

Nosso interesse, nessa fase, era permitir que o objeto de estudo pudesse vir de uma demanda do cotidiano daqueles alunos, assim como desejávamos que eles se envolvessem e participassem da construção do conhecimento, uma vez que havíamos percebido, em muitos momentos, que o planejado inicialmente não coadunava com o interesse e necessidades daqueles sujeitos. Nesse sentido, tal ação corroborou com a afirmação de que:

[...] a metodologia de projetos implica mudança de ação docente, pois requer uma proposta que tenha como foco a aprendizagem significativa, conectada com os interesses dos alunos e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade (BEHRENS, 2014, p. 105).

O desenvolvimento das atividades, por meio da realização do projeto, permitiu também que os conhecimentos interdisciplinares fossem acionados porque, à medida que discutíamos questões como possíveis temáticas, iluminação e espaço, observávamos que os alunos traziam saberes provenientes de vários momentos da vida, inclusive das disciplinas escolares, o que representou “níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca por uma abordagem mais complexa” (BEHRENS, 2014, p.100).

Essa experiência dialoga também com o “princípio da auto-eco-organização” (MORAES, 2008), que reconhece a constituição dos sistemas vivos por estruturas internas e externas. Essas estruturas acionam o que pode acontecer no sistema e não determinam, pois o produto final não pode ser definido previamente, tendo em vista que é sempre motivado por interações, já que “a experiência de cada sujeito é única e intransferível” (MORAES, 2008, p.104).

Observamos que as mudanças no planejamento e execução do projeto representaram um *continuum* processo de transformação no trabalho docente. Assim sendo a revelação da imprevisibilidade, incerteza e o reconhecimento da necessidade de religar os saberes presentes na multiplicidade una e múltipla daquele contexto escolar serviram à compreensão, importância e significado dos processos de ensinar e aprender. Com isso reforçamos o que o pensamento complexo revela sobre a ecologia da ação:

[...] a partir do momento em que lançamos uma ação no mundo, essa vai deixar de obedecer às nossas intenções, vai entrar num jogo de ações e interações do meio social no qual acontece, e seguir direções muitas vezes contrárias daquela que era nossa intenção. Logo, nunca estamos certos se nossas boas intenções vão gerar boas ações (MORIN, 2006, p.19).

Nas palavras de Morin, sentimos o conflito de ideias e a aposta na incerteza dos processos que vivemos, apontando para uma nova reorganização do conhecimento, construída pelo intercâmbio das experiências e arraigada pelo pensamento que abdica de uma verdade absoluta, que dialoga com diferentes saberes, reflete sobre o conhecimento e permite a expressão das singularidades presentes na multiplicidade.

## **5 Conclusão**

A experiência descrita e interpretada nos instiga, cada vez mais, a pensar sobre os modelos pedagógicos e pressupostos epistemológicos que conduzem o trabalho do professor a atividades que privilegiam as certezas e previsibilidades.

Nesse caminho, é fundamental que o professor se permita a autoavaliação e que seja sensível a possibilidades outras que não aquelas que guiaram seu planejamento inicial, a fim de que novas propostas se revelem e atendam às necessidades dos envolvidos.

O artigo revela que, do planejamento à ação, vários caminhos se apresentaram e à coordenação do projeto coube ser o “fio condutor” entre o que fora planejado e as novas proposições, uma vez que o objetivo não é excluir uma ideia, um planejamento, mas agregar conhecimentos. Nesse sentido, o caminho pode não ser feito por uma única *via*, mas pela possibilidade de seguir várias *vias* rumo ao conhecimento.

Nesse contexto, hoje percebo que a complexidade se mostrou atravessada nas posturas e atitudes dos sujeitos envolvidos que juntos escolheram a *via* da tessitura compartilhada para se chegar ao novo conhecimento.

Assim, o novo conhecimento revelou a integração entre sujeito e objeto, de onde emergiram singularidades, necessidades e demonstrou que, apesar de parecerem desordenados e aleatórios, podem ser redesenhados e tomarem uma via de mão dupla onde se reinventem as certezas, novas realidades e o destino.

## Referências

ALMEIDA, M. C. de. **Ciências da complexidade e educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRN, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010.

BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: TORRES, A. (Org.). **Complexidade**: redes de conexões na produção do conhecimento. Curitiba, SENAR, 2014, p. 95-116

LEFFA, V. Conversa com Vilson Leffa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013, p. 375-385.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p.19-36.

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

\_\_\_\_\_.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2006, p.11-41.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Org.). **Educação linguística e o ensino de Língua Portuguesa**: questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.