

APRENDER A APRENDER POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA COMPLEXO-TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ludmila Nogueira de Almeida¹

Resumo: A presente proposta de trabalho objetiva relatar uma experiência de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em uma turma de primeiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia. A experiência se deu em torno da construção e execução do projeto *Aprender a Aprender* cujo objetivo era propiciar momentos de pesquisa, reflexão e crítica – por meio do trabalho com gêneros textuais – sobre como ser um estudante bem-sucedido. Inicialmente, perguntei aos estudantes o que eles acreditavam ser necessário saber e fazer a fim de ser um estudante melhor. Dentre as necessidades apresentadas pelos estudantes, apareceram temáticas tais como: Procrastinação, Foco e atenção; Inteligências múltiplas; Estratégias de estudo e memorização; Inteligência emocional. Conhecidas as suas necessidades, iniciei o trabalho com dois gêneros textuais, um pictórico-verbal, o Pôster, e o outro um gênero oral, a Exposição oral. Durante o trabalho com esses gêneros, pedi que eles escolhessem suas duplas, pois iria sortear os temas por eles sugeridos para que pudessem pesquisar, confeccionar um Pôster, apresentá-lo em formato de Exposição oral para a sala e, posteriormente, para a escola. Os estudantes se mostraram muito motivados durante suas apresentações, e o Relato de experiência feito após a realização do projeto permitiu visualizar traços complexos e transdisciplinares em sua tessitura, pois houve aí a contemplação dialógica das necessidades dos estudantes que, ao iniciar o Ensino Médio em uma nova escola, se apresentavam ansiosos e com dificuldades de adaptação. Além disso, foi possível transpor as barreiras disciplinares a fim de possibilitar reflexões que permitissem o desenvolvimento do aprender a aprender por meio de conhecimentos de diferentes áreas de estudo.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Produção de texto; Aprender; Criticidade.

APPRENDRE À APPRENDRE PAR LES GENRES TEXTUELS : UNE PERSPECTIVE COMPLEXE-TRANSDISCIPLINAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE PORTUGAISE

Résumé : Cette proposition de travail vise à rendre compte d'une expérience d'enseignement et d'apprentissage de la langue portugaise dans une classe de première année du cours technique intégré au lycée de l'Institut Fédéral de Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia. L'expérience a eu lieu autour de la construction et de l'exécution du projet « *Apprendre à Apprendre* » dont l'objectif était d'offrir des moments de recherche, de réflexion et de critique, - en travaillant avec des genres textuels - sur la manière d'être un élève performant. Au départ, j'ai demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient devoir savoir et faire pour être un meilleur étudiant. Parmi les besoins présentés par les étudiants, il y avait des thèmes tels que : la Procrastination, la Concentration et l'attention ; les Intelligences multiples; les Stratégies d'étude et de mémorisation; l'Intelligence émotionnelle. Connaissant leurs besoins, j'ai commencé le travail avec deux genres textuels, l'un pictural-verbal, l'Affiche, et l'autre un genre oral, l'Exposition orale. Pendant le travail avec ces genres, je leur ai demandé de choisir leurs paires, car j'allais

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Uberlândia.
Professora efetiva de língua portuguesa e francesa do IFTM Campus Uberlândia.
E-mail: ludmilanogueira@iftm.edu.br

tirer au sort les thèmes qu'ils avaient suggérés afin qu'ils pourraient faire des recherches, faire l’Affiche, la présenter sous forme d’Exposition orale pour la classe et plus tard pour l'école. Les étudiants ont été très motivés lors de leurs présentations et le Compte rendu de l’expérience réalisé après la réalisation du projet a permis de visualiser des traces complexes et transdisciplinaires dans sa tessiture, car il y a eu la contemplation dialogique des besoins des étudiants qui, lorsqu'ils entraient au lycée d'une nouvelle école, se présentaient anxieux et avaient du mal à s'adapter. En outre, il a été possible de surmonter les barrières disciplinaires afin de rendre possible des réflexions qui ont permis le développement de l'apprendre à apprendre à travers des connaissances de différents domaines d'étude.

Mots-clés : Enseignement ; Langue Portugaise ; Production de texte ; Apprendre ; Criticité.

1. Introdução

Experienciar a complexidade e a transdisciplinaridade na docência não é algo simples. É preciso, inicialmente, buscar compreender ambos os eixos e conseqüentemente os seus possíveis desdobramentos para práticas docentes. Já venho percorrendo esse caminho de busca de compreensão em estudos e pesquisas frutos do mestrado e doutorado. Em pesquisa de mestrado investiguei a formação de professores para o avaliar sob a luz de ambas as perspectivas e, no doutorado, tentei experienciá-las como docente formadora de professores de línguas.

A complexidade e transdisciplinaridade são teorias do conhecimento com desdobramentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos para os campos aos quais elas são aplicadas. À primeira vista, transdisciplinaridade é a evolução do que foi disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. De acordo com Nicolescu (2002), transdisciplinaridade é, ao mesmo tempo o que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina. Tem como objetivo a compreensão do mundo presente, o que será feito por meio da religação dos conhecimentos.

A necessidade de religar conhecimentos surge a partir da necessidade de compreender a si mesmo, compreender aos outros e ao mundo, bem como o que surge mediante a interação de todos os seres que vivem e interagem em seus contextos planetários. Existe, contudo, uma dificuldade para que essa religação aconteça uma vez que o número de disciplinas vem aumentando exponencialmente. Elas tendem a fazer recortes da realidade cada vez mais compartimentalizados e especializados, de maneira que se torna difícil construir pontes que as conecte.

Exemplo disso, a *Nation Science Foundation*, uma fundação estadunidense que busca promover a ciência por meio de programas de pesquisa e projetos educacionais, divulgou que no ano de 2000, havia 8000 disciplinas e que já no ano de 2014, esse número avançou para 8200 disciplinas. Considerando esse aumento exponencial e contínuo das disciplinas, como conseguir religar esses conhecimentos de forma que eles façam sentido e estejam, conseqüentemente, conectados com à vida dos sujeitos?

Infelizmente a escola não tem sido lugar em que se aprende a religar conhecimentos. As disciplinas ficam a cargo de professores que ensinam conteúdos limitados apenas aos seus campos de formação e de maneira tradicional, isto é, de forma compartimentalizada e descontextualizada, pois reproduzidos tal qual foram aprendidos. No que tange o ensino de línguas, o que reflete este aspecto tradicional é o ensino voltado principalmente para regras gramaticais desligadas de seus textos e contextos, e que por isso dificilmente contemplam as necessidades linguístico-comunicacionais dos estudantes.

Mas como religar conhecimentos no ensino de Língua Portuguesa? Para que o professor de Língua Portuguesa religue conhecimentos é preciso que compreensões em torno do pensamento complexo e transdisciplinar estejam sólidas de modo que ele tenha outra perspectiva do que é conhecimento de tal forma que não fará mais sentido ensinar com parâmetros disciplinares simplistas e cartesianos.

E é em torno da experimentação de uma proposta de ensino complexo-transdisciplinar que este relato se fundamenta. Assim sendo, nas próximas seções apresento os pilares da transdisciplinaridade, a sua relação com o pensamento complexo e os possíveis desdobramentos para práticas de ensino de línguas que se queiram pautar por essas perspectivas. Na continuidade do texto, descrevo a experiência de ensino de Língua Portuguesa a qual objetivou por em prática um projeto de ensino-aprendizagem que se quis complexo-transdisciplinar.

2. A complexidade e transdisciplinaridade no ensino de línguas

No cerne na transdisciplinaridade está a relação sujeito/objeto, pois o pesquisador/estudante/professor, ao lidar com seu objeto de conhecimento não se exclui e não exclui os sujeitos envolvidos no processo de observar, estudar, fazer experimentos e descrevê-los. Nesse sentido, a transdisciplinaridade vai na contramão do que preza o paradigma cartesiano-newtoniano de ciência, pois segundo esse paradigma, a inclusão do sujeito traria consequentemente a subjetividade humana que carrega consigo a possibilidade do erro e da incerteza. Características totalmente avessas a um pensamento que preza sobretudo pela racionalidade e objetividade.

O pensamento cartesiano-newtoniano trouxe e ainda traz para a sociedade vários benefícios. São variadas as disciplinas que surgiram embasadas por essa perspectiva cujas descobertas e criações facilitaram sobremaneira a vida da espécie humana. Foi possível conhecer e descrever organizações micro e macroscópicas o que nos forneceu compreensões das várias realidades que nos cercam, a do corpo humano, a dos seres vivos animais e vegetais e dos seres celestes que habitam o cosmos galáctico e extragaláctico.

Todos esses avanços deram ao ser humano a ideia de que ele domina todos os recursos naturais do planeta e pode, por isso, manipulá-los para finalidades variadas que visam atender às suas necessidades. Necessidades que, não raro, extrapolam os limites éticos e ecológicos, porquanto ferem a dignidade humana e planetária, o que aconteceu, por exemplo, nas grandes guerras que fomentaram os avanços científicos-tecnológicos para produção de materiais bélicos e estratégias de guerra. Limites esses que ainda estão sendo desconsiderados pelos agentes da crescente degradação dos ecossistemas para a extração e produção de recursos que contemplem os imperativos do mercado consumidor.

A visão simplista e dualista deste paradigma tentou de todas as formas subtrair o humano e suas características a ele inerentes, já que elas poderiam trazer para seus experimentos o risco do erro e da incerteza. Ao mesmo tempo, essas mesmas lentes demonstraram que é impossível tapar os olhos para o que foge do controle humano como as catástrofes climáticas, os problemas econômicos, sociais e civilizatórios.

Segundo Morin (2002, p.21), trazer como justificativa para a não inclusão do humano para seus experimentos científicos o risco do erro e da incerteza constituem duas cegueiras graves do pensamento cartesiano, pois “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo”.

Desse modo, todo conhecimento está sujeito a erros e, a racionalidade cartesiana, ao não os admitir, acaba por se limitar, não conseguindo contemplar as diversas realidades, necessidades e possibilidades de conhecimento e de pensamento humanos.

Os reflexos dessa corrida para o domínio da técnica e dos recursos naturais proporcionou graves consequências nos sistemas educacionais. A hiperespecialização e a fragmentação fazem parte dos currículos de formação de professores que acabam por perpetuar esses moldes em suas salas de aula. Nas escolas de educação básica não acontece diferente, os currículos são elaborados com uma extensa lista de disciplinas que são ensinadas, cada uma por um professor diferente, de maneira isolada, fragmentada, havendo, inclusive, a fragmentação de uma mesma disciplina. O que acontece com a disciplina de Língua Portuguesa que quase sempre se apresenta nos currículos escolares subdividida em Literatura, Gramática e Redação.

Difícilmente há momentos em que o estudante tem a oportunidade de aprender a religar os conhecimentos ensinados conectando-os com suas vidas, já que os seus interesses, subjetividades e necessidades não são contemplados. O que interessa é a memorização de conhecimentos para responder questões avaliativas em provas cujas notas e classificação serão listadas nos muros das escolas.

A defesa do pensamento complexo e transdisciplinar é a de uma educação que tenha como foco principal o *ensinar a viver* (MORIN, 2014) de maneira que os estudantes consigam compreender primeiramente como o conhecimento vem sendo construído pelas linhas de sua história, como ele tem sido organizado, para que, nesse percurso, compreenda as necessidades humanas em torno da construção desses conhecimentos e aprenda igualmente a conecta-los com suas necessidades e interesses do viver. E a(s) vida(s) se constituem inerentemente em um complexo de tecidos que podem ser mais bem apreendidos quando elas são enxergadas com lentes que permitam apreender essa complexidade.

De acordo com Morin (2005, p.22) são as lentes da distinção, da conjunção e multidimensionalização que possibilitarão “distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir”. E essas ações se concretizam dentro do escopo da transdisciplinaridade, proposta que surgiu pela necessidade humana de reconectar o que inerentemente já está conectado, mas que o ser humano fragmentou e que tem agora dificuldade de reconectar.

A transdisciplinaridade tem três pilares que nos dão recursos que permitem fazer essa reconexão. Eles nos ensinam que o ser humano e seus objetos de conhecimento estão em interação contínuas e acontece que, às vezes, o indivíduo se depara com contradições e oposições que à primeira vista são insondáveis. Objetos de estudo, de conhecimento, de observação que em um nível de percepção e realidade são totalmente opostos, mas que quando submetidos ao um outro fluxo de informação e conhecimento que os direcionem para outro nível de percepção e realidade, se apresentam como complementares.

Nicolescu (2002) nos esclarece que esses três pilares são os níveis de realidade, a complexidade e o terceiro incluído:

1. Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.
2. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.
3. A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo (NICOLESCU, 2002, p.45).

Os níveis de Realidade e de percepção podem ser representados pelas diversas áreas do conhecimento, linguagens e artes. Cada um se apresenta como um recorte de uma dada

Realidade que é percebida pelos sujeitos a partir do que ele escolhe conhecer. Ao lidar com seus objetos de conhecimento, o sujeito pode vir a se deparar com contradições e oposições que não são explicadas em um determinado nível de Realidade e percepção.

O terceiro incluído, por sua vez, tem como papel fornecer um novo fluxo de informações que possibilitarão a eliminação das contradições e o acesso a outros níveis de Realidade e de percepção. Ao se acessar novos níveis, diferentes leis e conceitos são descobertos, o que implica também na existência de novos pares de contradições as quais poderão ser desfeitas em outros níveis.

Essa diversidade de níveis é acessada por meio do terceiro termo que permite a conexão e o trânsito entre as variadas percepções e Realidades. Toda essa conjuntura de níveis geridos por leis particulares coexiste em uma estrutura complexa e viva. Complexo é aqui entendido como aquilo que é tecido junto, característica de tudo que é vivo e está constantemente em interação.

Nesse sentido, como aponta Nicolescu (2001), ao contrário do conhecimento disciplinar, o conhecimento transdisciplinar é vivo, pois é construído na correspondência entre o que é externo, o objeto de conhecimento, e o interno, o sujeito. Preconiza a harmonia entre mente, sentimentos e corpo e permite que novas possibilidades de tratar os objetos do conhecimento surjam e sejam contempladas, pois há a inclusão de valores os quais são regidos pela ética no e do pensar.

Mas como pautar uma prática docente pelo viés transdisciplinar? Primeiramente, é preciso que o professor passe a refletir sobre essa nova forma de tratar o conhecimento de maneira que possa paulatinamente conectar seus conhecimentos e construir outros por esse viés. Essa reflexão é também permeada por construções e reconstruções contínuas, pois é preciso se desvencilhar de práticas tradicionais de ensino e avaliação que há muito tempo repercutem nos sistemas educacionais, separando conteúdos e os avaliando de maneira igualmente separada e descontextualizada.

Portanto, são prioridade o trabalho com aprendizagens que permitam pensar sobre o conhecimento do conhecimento e todas as necessidades que contemplem a vida real dos aprendizes. Conhecer sobre o conhecimento está relacionado com um dos pilares da educação propostos por Delors no *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (1998): o *Aprender a conhecer* que se soma ao *Aprender a fazer*, ao *Aprender a viver juntos* e ao *Aprender a ser*.

Em linhas gerais o *Aprender a conhecer* envolve não apenas a assimilação e construção de conhecimentos, mas também o aprender como se aprende e por meio de quais ferramentas e estratégias, de modo que o estudante possa fazer mais proveito das oportunidades e momentos de estudo e aprendizagem. O *Aprender a fazer* se conecta ao aprender a conhecer de modo que visa aprendizagens que saibam entrelaçar conhecimento e prática profissional, desenvolver competências que abrangem a capacidade de tomar decisões, trabalhar em equipe, se comunicar e lidar com os conflitos oriundos das relações de trabalho. Essa aprendizagem, como aponta Delors, está para além de aprender apenas práticas rotineiras de uma profissão, pois deve contemplar competências que capacitam o profissional a lidar com as evoluções e incertezas em seu campo de trabalho.

O *Aprender a viver juntos* integra o ensino de estratégias que busquem o desenvolvimento de ações de não-violência, bem como a identificação de comportamentos de violência a fim de tratá-los, evitá-los para a promoção da compreensão mútua e da paz. Para que isso aconteça, além de apresentar aos aprendizes a diversidade de povos, suas culturas e religiões, é imperioso propiciar lugares de convivência em contextos em que haja igualdade de

direitos e deveres. Percorre-se, então, um caminho em que se toma consciência das diferenças, semelhanças e interdependências de modo a permitir o desenvolvimento da empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro e de enxergar o mundo pela perspectiva do outro.

O último pilar, o *Aprender a ser*, se pauta na importância do desenvolvimento integral do ser, o que abarca: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. É preciso, pois, desenvolver atividades em que o aprendiz expresse e descubra suas potencialidades, trabalhe e desenvolva sua autonomia, criatividade e imaginação. O que pode acontecer em experimentações estéticas, artísticas, desportivas, científicas, culturais e sociais.

Para Nicolescu (2001), esses quatro pilares se constituem como importantes norteadores para uma prática docente transdisciplinar, e são aprendizagens que devem igualmente ser buscadas e aprendidas pelos educadores. E quando se concebe o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pelo viés complexo-transdisciplinar, se pressupõe que o professor escolhe com coerência e clareza as suas práticas didático-pedagógicas, o que envolve não só a sua concepção de conhecimento, mas igualmente a sua concepção de língua, de ensino e de avaliação.

Apesar de o objetivo deste trabalho não ser o de aprofundar nessas temáticas, acredito ser relevante apresentar a concepção de língua que permeia as minhas escolhas didático-pedagógicas para o ensino de línguas. Parto da compreensão de língua como uma atividade socio-histórica, cognitiva e sociointerativa, o que proporciona o trabalho com textos situados em contextos, nos quais as condições de produção, recepção e interpretação são consideradas ao se produzir sentidos. Dessa maneira, não há ênfase em estruturas e formas gramaticais isoladas, pois a língua

não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1979). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação (MARCUSCHI, 2008, p.240).

Conceber a língua com esses adjetivos abre portas para o trabalho com práticas discursivas nas quais originam os chamados Gêneros textuais. Denominação utilizada para textos inseridos em suas situações de comunicação da vida diária. Eles apresentam formas relativamente estáveis elaboradas de acordo com as necessidades comunicacionais e são instrumentos úteis para o ensino de línguas que se queira complexo e transdisciplinar. Isso porque os Gêneros textuais permitem que as situações de aprendizagem sejam desenvolvidas de acordo com as necessidades linguístico-comunicacionais dos aprendizes, necessidades essas que abrangem a compreensão e expressão escritas e a compreensão e expressão orais.

Para se trabalhar com gêneros textuais, autores como Dolz & Schneuwly (2004) e Bronckart (2001) sugerem como estratégias de ensino sequências e séries didáticas, respectivamente. Para tanto especificam as etapas necessárias para o ensino-aprendizagem dos gêneros. Apesar de relevantes contribuições para o ensino de línguas por meio de Gêneros Textuais, buscamos de alguma forma distanciar dessas propostas por compreendemos que as sequências didáticas fecham o processo de ensino-aprendizagem para outras possibilidades que possam surgir durante o percurso, como questionamentos que adiantem etapas, dificuldades que impeçam que as etapas avancem, interesses de aprendizagem que se distanciam das etapas. Em outras palavras, simplificam um processo que é inerentemente complexo.

Por mais que os autores que advogam pelas sequências, como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), afirmarem que elas não podem ser consideradas de maneira estática e como um manual a ser seguido passo a passo, considero que a palavra “sequência” acaba por fechar o sistema de ensino-aprendizagem, de modo que ele não se abre a possibilidades criativas e/ou emergências que venham a desestabilizar esse sistema previamente concebido em módulos a serem seguidos.

Por essa razão, adoto como direcionamentos didáticos-metodológicos os *projetos de aprendizagem e desenvolvimento comunitário*. Tal metodologia se mostra adequada uma vez que permite que o professor trabalhe contemplando a transdisciplinaridade e a complexidade das e nas relações de ensino e aprendizagem. Os projetos, como ressalta Moraes (2015), possibilitam que várias inteligências sejam exercitadas porque não se limitam apenas a aspectos cognitivos, o que é comumente feito por metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem. Permitem reflexões críticas em torno de questões ético-morais a partir da observação das ações desenvolvidas, como também vão necessariamente ao encontro das motivações particulares dos estudantes e suas comunidades, o que faz mobilizar variadas disciplinas de maneira transdisciplinar e transpessoal, isto é, além das disciplinas e além das pessoas, em uma religação de objetos e sujeitos para emergência de sentidos.

Há várias maneiras de se trabalhar com projetos, eles podem ser desenvolvidos em uma disciplina, independente de uma disciplina, conectando várias disciplinas, ou de maneira curricular de modo que o currículo é o projeto e as disciplinas acabam por se dissolverem em seus conteúdos, estando a serviço do projeto e vice-versa (MORAN, 2018). As atividades escolhidas pelo professor que adota a metodologia de projetos podem ser igualmente variadas, não há indicações precisas a serem seguidas, o importante é que haja rigor, coerência e abertura na efetivação dessas escolhas.

O rigor e a coerência são de extrema relevância pois não é difícil a reprodução de práticas tradicionais de ensino, as quais giram em torno da memorização descontextualizada de regras e fórmulas totalmente desconectadas dos interesses dos aprendizes e, por isso, desprovidas de sentido. Propostas de atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia e do potencial criativo dos aprendizes serão sempre bem-vindas, pois lhes colocam em papel ativo na construção de suas aprendizagens.

A abertura contempla a disposição do professor em observar coerente e rigorosamente o percurso de construção das aprendizagens e as interações entre os objetos e sujeitos que compõem esses percursos, de modo a estar disponível para readequar suas estratégias de ensino a partir das novas demandas que surgirem. A observação é um dos instrumentos que o professor dispõe para avaliar as aprendizagens bem como a sua abordagem de ensino. E como tenho defendido (ALMEIDA, 2015), não há sentido quando o professor direciona suas práticas de ensino pelo viés complexo-transdisciplinar, mas avalia tradicionalmente as aprendizagens.

Avaliar tradicionalmente é reproduzir os instrumentos de avaliação ainda predominantes em nossos estabelecimentos de ensino, cujos objetivos são sobretudo o da quantificação de conhecimentos que são reproduzidos descontextualizadamente para a consequente classificação e promoção de alguns estudantes e exclusão de outros.

A avaliação que dialoga com práticas complexo-transdisciplinares é aquela de cunho formativo (FERNANDES, 2009; HADJI, 2008; ALVAREZ MÉNDES, 2001; LUCKESI, 2011), pois está sempre a favor de quem aprende, valoriza o erro como informante do processo de aprender e visa a utilização de recursos avaliativos que favoreçam a regulação das aprendizagens.

É preciso, pois, que ensino e avaliação caminhem tendo como ponto de partida a necessidade de se guiarem pelo pensamento complexo-transdisciplinar, já que não há coerência quando se ensina sob essa perspectiva, mas se avalia tradicionalmente, por meio de provas que retalham o que foi ensinado tecendo saberes e viveres. O mesmo acontece quando se ensina disciplinarmente, mas se avalia formativamente. A avaliação e o ensino tradicionais corroboram para a perpetuação do pensamento simplificador que não permite a religação dos conhecimentos e a contemplação da complexidade da vida.

3. Relatando a experiência

A experiência do projeto de ensino de Língua Portuguesa aconteceu em uma disciplina de Redação do primeiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia. Nessa disciplina do primeiro ano, além de gêneros literários como o conto e a crônica, também são trabalhados gêneros pictórico-verbais, gêneros orais e jornalísticos, os quais constam da ementa do Projeto Político de Curso. Para o desenvolvimento do projeto, escolhi dois gêneros, um pictórico verbal, o Pôster, e um oral, a Exposição Oral.

O trabalho com esses dois gêneros é muito importante principalmente na primeira série do Ensino Médio, pois na escola acontece anualmente a Semana Multidisciplinar na qual os estudantes apresentam em grupos o resultado da pesquisa feita durante o ano sob a orientação de um docente. É um evento acadêmico muito valorizado pela comunidade escolar, pois há critérios rígidos de avaliação, além de premiação dos trabalhos mais bem avaliados.

A semana integra a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e é realizada em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Os trabalhos podem ser apresentados na Feira de Conhecimento (FEICON) ou na Feira de Novos Produtos (FNP) dependendo de sua configuração. Durante a semana também acontecem a Semana do Livro e da Biblioteca, mostras artístico-culturais e palestras.

Para a apresentação dos trabalhos, stands são montados e o Pôster deve fazer parte dos elementos necessários para a apresentação oral que é assistida por toda comunidade escolar, por estudantes de outras escolas da cidade que vem em caravana para assistir as apresentações e também para conhecer a escola, e pelos avaliadores que atribuirão as pontuações de acordo com critérios estabelecidos e divulgados no site onde os estudantes realizam a inscrição e enviam o Resumo do trabalho.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm a duração de três anos. Durante o semestre, os estudantes cursam em média dezoito disciplinas, por isso têm aulas em período integral, manhã e tarde. Em meu percurso docente na instituição, tenho notado que o primeiro ano do estudante na instituição é um período árduo de adaptação. Isso porque, geralmente, eles não estão acostumados com o alto número de disciplinas e professores, com a jornada dupla de aulas, além disso, o ambiente escolar é novo, os colegas são novos e, por isso, é necessário construir uma nova rotina de estudos e tarefas.

Reconhecendo a necessidade dos estudantes em se adaptar a uma rotina diferente e que lhes exige mais organização e disciplina com os estudos, lhes propus o projeto *Aprender a Aprender: como ser um estudante melhor*. O objetivo inicial do projeto foi o de pesquisar e discutir sobre temáticas das várias áreas do conhecimento que pudessem lhes ajudar a se

organizarem, estudar melhor e conseqüentemente aprender com mais êxito. Como resultado da pesquisa foram elaborados Pôsteres apresentados, por conseguinte, por meio de uma Exposição Oral para a sala e para a escola.

As atividades em torno desses dois gêneros aconteceram em um intervalo de dois meses, com duas horas-aulas semanais. Para o início do projeto, lhes perguntei oralmente em sala o que consideravam importante saberem para se tornarem estudante melhores, à medida em que iam falando ia tomando nota. Também fiz sugestões de alguns temas. No quadro que segue, apresento todos eles, identificando os que eu sugeri e os sugeridos pelos estudantes.

TEMAS SUGERIDOS PELA PROFESSORA	TEMAS SUGERIDOS PELOS ESTUDANTES
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação assertiva e não-violenta. - A importância do aprender a ouvir. - Atividades para o equilíbrio mental: Yoga, <i>Mindfulness</i> e Meditação. - Inteligência emocional na vida estudantil. - Usando as tecnologias para melhor aprender. - A criatividade na vida estudantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos de aprendizagem e tipos de inteligência. - Inteligência emocional. - Processo e estratégias de memorização. - A importância da família e amigos na vida estudantil. - Desenvolvendo o foco e atenção nos estudos. - Estratégias de estudo (em grupo). - Estratégias de estudo (individual). - Como gostar de ler e como ler melhor. - Como desenvolver a autonomia/atitude/iniciativa na vida estudantil. - Como melhor organizar o tempo. - A importância do sono a vida estudantil. - A importância da alimentação na vida estudantil. - A importância da atividade física e lazer na vida estudantil. - Procrastinação: o que é e como vencê-la. - Relações interpessoais no ambiente escolar: relação professor-aluno, aluno-aluno, e aluno-servidores em geral.

Quadro: Temas sugeridos para o projeto *Aprender a Aprender*

Fonte: a autora.

Como se pode notar, os temas perpassam as várias áreas do conhecimento e partiram, em sua maioria, das curiosidades dos estudantes em relação às suas necessidades em torno do desenvolvimento de suas aprendizagens. Contemplam estratégias de estudo, de memorização de leitura, a saúde física e a emocional, as relações interpessoais, a comunicação assertiva e não-violenta. Desse modo, pode-se dizer que as temáticas abordadas estão para além da disciplina de Redação, contudo, tiveram como ponto de partida o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas orais e escritas. Os temas foram divididos por duplas de trabalho e sorteados entre elas. Apesar de realizar o sorteio, permiti que trocassem entre eles caso tivessem interesse.

Para o desenrolar da pesquisa, disponibilizei na sala virtual do Google Sala de Aula endereços de sites, vídeos e nomes de livros nos quais eles poderiam realizar as suas pesquisas em torno de suas temáticas. Expliquei também que o objetivo final da atividade seria a confecção de um Pôster e a Exposição oral para a sala.

O primeiro gênero trabalhado foi o Pôster. Para abordá-lo, iniciei com exercícios de leitura e interpretação de textos multimodais como gráficos e infográficos. Achei relevantes essas atividades, pois elas permitiram que eles pudessem aprender a importância das imagens para a leitura e produção de textos multimodais pictórico-verbais, como o é o Pôster.

Na sequência, disponibilizei a eles os materiais utilizados na sala virtual do Google Sala de Aula. Nesta sala virtual, também disponibilizei o Modelo de Pôster que é utilizado na Semana Multidisciplinar. Reservei uma aula para que pudéssemos analisar juntos todas as partes que integram o texto: introdução, objetivos, material e métodos, resultados e discussão, conclusão, referências e agradecimentos. Para isso, lhes entreguei um Pôster que havia sido feito por estudantes em anos anteriores para a apresentação na Semana Multidisciplinar.

Após essa aula, os orientei dizendo que já poderiam começar a produzir seus Pôsteres, e à medida que fossem terminando, poderiam me enviar na sala virtual para que eu pudesse avaliar antes da impressão e apresentação. Para a apresentação oral dos Pôsteres, comecei então o trabalho com o gênero Exposição oral. Para tanto, achei importante começar por ouvi-los a respeito de suas experiências com apresentações orais para grandes e pequenos públicos. Alguns alunos relataram suas experiências e segui a aula fazendo os seguintes questionamentos que foram respondidos, primeiramente em duplas, e em seguida as respostas foram compartilhadas para toda a sala: Por que há pessoas que têm medo de se expressar oralmente para pequenos e grandes públicos? A inibição pode ser provocada pelo medo que se tem em ser criticado? A timidez pode ser uma das causas do medo de se expressar? As pessoas que têm dificuldades de se expressar oralmente perdem oportunidades? Quais?

Os estudantes se engajaram muito em responder e discutir as perguntas, o que demonstrou que é imperioso se falar sobre as dificuldades que envolvem a Exposição oral. Feito isso, parti para a apresentação das características desse gênero e dos que a eles se relacionam, como a Palestra e o Seminário. Dentre as questões apresentadas e discutidas estão: a importância da postura corporal e da velocidade e entonação da voz, estratégias de apresentação, o processo de preparação de exposição, fontes de pesquisa, a relação entre as informações a serem apresentadas, a estrutura da exposição, os recursos audiovisuais, a importância do ensaio antes da apresentação, e a importância da auto e coavaliação após a apresentação.

Como exercício, lhes solicitei que assistissem exposições orais disponibilizadas na Internet cujos links já haviam sido disponibilizados na sala virtual e respondessem perguntas de análise sobre características dessas exposições e sobre os comportamentos dos expositores.

Finalizada essa etapa de trabalho com os gêneros, dei início as apresentações. As datas das apresentações foram previamente marcadas e disponibilizadas na sala virtual juntamente com as orientações e critérios de avaliação, os quais reproduzo no quadro a seguir:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- 5 pontos: apresentação oral - Uso de recursos (1,0 ponto); Desenvolvimento do tema (1,0 ponto); postura e entonação da voz (1,0 ponto); Organização da fala (1,0 ponto); Interação com a dupla e com o público (1,0 ponto);
- 2,0 pontos: apresentação para a comunidade escolar;

- 5,0 pontos: Organização de textos e imagens no Pôster (1,5 ponto); Desenvolvimento do tema no Pôster (1,5 ponto); Fontes de pesquisa e Referências no Pôster (1,0); Exemplificação no Pôster (1,0 ponto).

TEMPO PARA APRESENTAÇÃO: de 5 a 10 minutos.

RECOMENDAÇÕES:

- O POSTÊR DEVE SER ELABORADO SEGUINDO O MODELO AQUI DISPONIBILIZADO.
- O PÔSTER DEVE SER IMPRESSO PARA APRESENTAÇÃO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR.
- O PÔSTER TAMBÉM PODE SER CONFECCIONADO POR MEIO DE CARTAZES OU CARTOLINAS, DESDE QUE SIGA O MODELO DISPONIBILIZADO.
- O PÔSTER TAMBÉM DEVE SER ENVIADO POR AQUI, RESPONDENDO A ESSA TAREFA.

GRUPOS, TEMAS E DATAS:

Quadro: Orientações e critérios de avaliação para a produção dos gêneros Pôster e Exposição oral.
Fonte: a autora.

Considero de extrema relevância que os critérios de avaliação sejam explicados e disponibilizados para consulta. Assim, o processo de avaliação é transparente e consequentemente formativo, já que o feedback é pautado pelos critérios estabelecidos. Os trabalhos apresentados, em sua maioria, foram bem elaborados, quase todos me mostraram o Pôster antes de imprimi-lo o que permitiu que eu os avaliasse durante o processo e corrigisse as possíveis inadequações linguísticas e de estrutura do gênero.

As exposições orais foram levadas muito a sério pela turma. Alguns estudantes mostravam muito bem preparados para a apresentação, demonstrando ter ensaiado antes e se atentando aos critérios de avaliação. Outros demonstravam bastante dificuldade de se expressarem. Vale lembrar o que aconteceu com uma dupla de estudantes. Durante a exposição, uma estudante demonstrou bastante timidez e vários colegas, conhecendo a dificuldade da estudante em falar em público, lhe direcionaram palavras de motivação, o que foi feito também por mim.

Tendo acontecido todas as apresentações, enviei por meio da sala virtual os feedbacks individuais, nos quais eu fazia descrições avaliativas e também apresentava o percentual de nota atingido em cada critério. Fiz também um feedback geral em sala o que foi seguido da produção de um Relatório de experiência. Este último gênero não havia sido previsto para o projeto, mas foi uma maneira que encontrei de poder fazer um balanço avaliativos das atividades e poder apreciar com mais profundidade as impressões dos estudantes em torno das experiências por eles vivenciadas.

Antes de lhes pedir a produção do texto, expus alguns dos elementos constituintes do gênero Relato de experiência, tais como: definição, características, finalidade, dicas de produção, interlocutores, lugares de circulação, marcas de autoria, marcas de tempo. Após essas explicações, lhes passei as seguintes orientações as quais foram compartilhadas na sala virtual:

Prezados estudantes,

Para esta produção de texto(INDIVIDUAL) será necessário seguir as seguintes recomendações:

- Apresente o projeto Aprender a Aprender, como ele foi desenvolvido: escolha e sorteio de temas.
- Discorra sobre o seu processo de pesquisa, confecção do banner e apresentação para a sala.
- Exponha, pelo menos, três das temáticas apresentadas e as relacione com a sua vida estudantil.
- Apresente o que tem feito para colocar em prática as sugestões apresentadas a fim de ser um estudante melhor.
- Conclua discutindo sobre os impactos desse projeto na sua vida estudantil e a importância do Aprender a Aprender para todos os estudantes.

Mínimo de linhas(à mão) 30 Máximo de linhas (à mão) 60

Mínimo de linhas (digitado) 25 Máximo de linhas (digitado) 55

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Gramática e ortografia: 3,0 pontos

Coesão e coerência: 3,0 pontos

Contemplação das recomendações: 6,0 pontos

TOTAL: 12,0 pontos

Quadro: Orientações e critérios de avaliação para a produção do gênero Relato de experiência.

Fonte: a autora.

Os estudantes iniciaram a produção do texto em sala e lhes permiti que finalizassem em casa. Na aula em que deveriam me entregar o texto pronto, aproveitei para fazer um exercício de coavaliação. Distribui os textos entre eles e expliquei que iriam fazer uma revisão avaliativa dos textos de pelo menos dois colegas. Para tanto, poderiam fazer correções linguístico-textuais e por fim, escrever um parágrafo descritivo-avaliativo, tecendo elogios e/ou recomendações. Esse exercício de coavaliação foi feito com muito empenho, percebi que se sentiram motivados em ler os textos dos colegas e em ter os seus textos lidos e avaliados pelos pares.

A coavaliação é um importante recurso de avaliação formativa, pois ela permite dividir o poder de avaliar que quase sempre se restringe à caneta de tinta vermelha do professor. É também um ótimo recurso que propicia uma maior visibilidade interlocutiva das produções textuais, além do exercício de avaliar linguisticamente os textos de terceiros o que igualmente favorece o despertar de curiosidades em torno do funcionamento dos diversos níveis de análise linguística tais como o semântico, o sintático, morfológico e o fonológico.

Após as coavaliações fiz igualmente a correção dos textos. E durante a leitura dos relatos tive a ideia de fazer um evento para toda a comunidade escolar para a apresentação do projeto *Aprender a Aprender*. O evento seria organizado por mim e pelos estudantes da turma. Convidaria os estudantes interessados a fazerem parte de uma mesa redonda que seria seguida da apresentação dos Pôsteres pelos corredores da escola. A ideia se mostrou muito relevante haja vista que o projeto foi desenvolvido apenas com uma turma do primeiro ano em que era professora. Seria uma oportunidade de apresentar para os estudantes da escola a importância de se refletir e estudar sobre temas que influenciam e ajudam no desenvolvimento de habilidades que favorecem sobremaneira a rotina de um estudante.

Além do evento, também tive a ideia de apresentar os Pôsteres na *Recepção Cidadã*, momento promovido pelo setor de psicologia da escola. Nele, estudantes sob orientação de uma equipe se organizam para receber os ingressantes desenvolvendo várias atividades, como

apresentação da escola, dinâmicas de interação, rodas de conversa. Os Pôsteres seriam expostos nos primeiros dias de aula para os estudantes ingressantes.

4. Considerações finais

O desenvolvimento do projeto *Aprender a Aprender: como ser um estudante melhor* com aprendizes do primeiro ano do ensino médio integrado ao um curso técnico foi uma oportunidade muito rica na qual pude experienciar maneiras de ser uma professora complexo-transdisciplinar. A intenção dessa experimentação não foi a de delimitar como devem se pautar práticas complexo-transdisciplinares de ensino. Pretendi, outrossim, pôr em prática direcionamentos teórico-metodológicos a fim de construir um percurso didático possível entre tantos outros dentro do escopo do ensino de línguas.

Abordar direcionamentos para o conhecimento do conhecimento com jovens estudantes partindo dos seus interesses e motivações de aprendizagem possibilitou o desenvolvimento de habilidades para além do cognitivo e linguístico-estrutural, pois foi possível trabalhar com as variadas inteligências e habilidades as quais permitem que os estudantes depreendam a complexidade em torno dos processos aprendizagem.

As aprendizagens para o *Aprender a Aprender* estão diretamente conectadas às outras aprendizagens que envolvem o *Fazer*, o *Viver* e o *Ser*. Habilidades e conhecimentos que foram abarcados por meio das atividades e discussões temáticas já que assuntos como inteligência emocional, cognição e memória, saúde física, alimentação, comunicação, leitura, criatividade, meditação, dentre outros temas, foram tecidos em conexão entre sujeitos aprendizes e seus objetos de conhecimento. Reflexões foram propiciadas e possibilitaram, conseqüentemente, outras visões em torno do aprender, da produção de textos escritos e orais, do fazer e do ser um estudante.

Ao analisar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no projeto, considero que a Língua Portuguesa, disciplina curricular do curso em questão, se mostrou enquanto elemento de conexão, não apenas disciplina isolada das outras e, portanto, descontextualizada. Ela possibilitou além do trabalho metalinguístico, a via de re ligação entre os variados campos de conhecimentos solicitados e acessados para a construção e produção de sentidos.

Ademais, todo esse processo complexo-transdisciplinar de ensino-aprendizagem só foi viabilizado porque em todas as relações entre os sujeitos houve abertura para o diálogo e para a escuta das opiniões, das perguntas, das avaliações, das necessidades e das motivações. Isso porque compreendo que a materialização do que é complexo e transdisciplinar só se dá quando relações dialógicas são estabelecidas com base na ética ao sujeito aprendente com vistas ao desenvolvimento de suas identidades, criticidades e potenciais criativos.

No que concerne o ensino de Redação, depreendo que as atividades em torno dos gêneros textuais chamaram para a sala de aula a vida dos estudantes, deram abertura para que eu desenvolvesse a escuta sensível de suas falas e solicitações, já que os aprendizes foram motivados e ensinados a reconhecer as suas necessidades comunicativas cujo aperfeiçoamento propiciou e propiciará o desenvolvimento e excelência de tantas outras competências requeridas por um cidadão e aprendiz do século XXI.

5. Referências

ALMEIDA, L. N. **A formação de professores de línguas para o avaliar à luz da complexidade e da transdisciplinaridade.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BRONCKART, J. -P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *In: ALMGREN M. & al. (orgs.), Research on Child Language Acquisition.* New-York: Cascadilla Presss, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola.* Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** 01. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'Éducation.** Actes du Sud: Play Bac, 2014.

NICOLESCU, B. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 2001.

_____. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso.**
In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Org.). Educação e
transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2002.