



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

FRANK DE SOUSA SANTOS

**O PENSAMENTO COMPLEXO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio
Professor Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA**

Araguaína/TO

2025

FRANK DE SOUSA SANTOS

**O PENSAMENTO COMPLEXO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.
Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria José de Pinho.

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S725p Sousa Santos, Frank de.

O Pensamento Complexo e as Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa:: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA. / Frank de Sousa Santos. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

190 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Maria José de Pinho.

1. Pensamento Complexo. 2. Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa. 3. Linguística Aplicada.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

FRANK DE SOUSA SANTOS

**O PENSAMENTO COMPLEXO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio
Professor Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria José de Pinho.

Aprovada em: 02 de abril de 2025

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente

MARIA JOSE DE PINHO

Data: 02/05/2025 07:29:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Maria José de Pinho (UFT)
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES

Data: 06/05/2025 09:49:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESSPA)
Membro Externo

Documento assinado digitalmente



JOAO HENRIQUE SUANNO

Data: 07/05/2025 09:36:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João Henrique Suanno (UEG)
Membro Externo

Documento assinado digitalmente



SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

Data: 07/05/2025 10:48:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT)
Membro Interno

Documento assinado digitalmente



ANA CLAUDIA CASTIGLIONI

Data: 07/05/2025 15:58:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Ana Claudia Castiglioni (UFNT)
Membro Interno

Dedico esta tese aos meus familiares, Vanessa Silva, Levenson Cauã, Maria Ágatha, Lúcia Maia, Chico Belterra e Leidiane Cássia, por sempre estarem ao meu lado, tendo suas histórias intercruzadas com a minha.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, fonte de toda sabedoria, por ter me concedido a possibilidade de cursar este tão sonhado Doutorado.

À Santa Maria, minha Mãe, intercessora de fé junto ao Pai, por rezar sempre por mim.

À minha esposa, Vanessa Silva L. Sousa Santos, e aos meus filhos, Leverson Cauã Silva Santos e Maria Ágatha Silva Santos, por me apoiarem e permitirem que eu seguisse em frente, sem desistir jamais.

À mamãe, Francisca Lúcia Maia de Sousa, ao papai, Francisco Imbiriba Santos, e à minha irmã, Leidiane Cássia, que, desde a infância, acreditaram nos meus sonhos, apoiando-me sempre.

À Prof.^a Dra. Maria José de Pinho por ter acreditado na minha mudança enquanto ser humano, orientando-me sociocognitivamente neste caminhar complexo, dando-me a mão desde o processo seletivo de ingresso a este Doutorado.

Às Professoras Pesquisadas por compartilharem as suas práticas pedagógicas e suas histórias que tanto enriqueceram este trabalho.

À Escola Estadual Luís Magno que abriu as portas para um trabalho de pesquisa inter-relacionado com os saberes culturais e educacionais.

À Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas pela licença-estudo concedida no primeiro ano do Doutorado e ao Departamento das Escolas Municipais de Tempo Integral pelo apoio em decorrência de minhas ausências em prol do meu curso.

À Banca Avaliadora, Prof.^a Dra. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESSPA), Prof.^a Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT), Prof.^a Dra. Ana Claudia Castiglioni (UFNT) e Prof. Dr. João Henrique Suanno (UEG) que, na qualificação, ponderaram discussões importantes para a construção deste trabalho.

Ao casal Dorys Eduardo Noronha e Alessandra Viana que, com muito carinho, sempre me acolheu em sua casa, durante as aulas em Araguaína/TO.

Aos amigos por torcerem pelo meu sucesso, acreditando nas minhas escritas e ações.

A todos que contribuíram, de forma direta e indireta, para que chegasse no fim deste ciclo.

MUITO OBRIGADO!

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.

(Paulo Freire)

RESUMO

Como se desenvolvem as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, à luz do Pensamento do Complexo, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA? Esta foi a questão-problema que nos moveu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, por acreditarmos num construto científico humano e colaborativo. Esta tese, intitulada *O Pensamento Complexo e as Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA*, objetivou analisar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa sob a perspectiva do Pensamento Complexo. A Complexidade promove um novo pensar, uma nova forma de ver o mundo e uma nova forma de fazer educação, distanciando-se de um pensamento simplificador, reducionista e excludente. Partindo do propósito de investigação dessas práticas em diversos contextos, metodologicamente, esta pesquisa é um estudo de caso, cujas fontes de evidências para o levantamento de dados foram os documentos, a entrevista, com aplicação do questionário misto, e a observação direta e participante. O referido estudo se alocou nas Turmas de 1º, 2ª e 3º Anos do Ensino Médio, sob regência de duas *Professoras* – *Prof.ª EC* e *Prof.º EPSS* – que, prontamente, se dispuseram para a colaboração com esta tese. Para embasamento teórico, destacamos os trabalhos, dentre outros, dos autores: Morin (1996; 2000; 2005; 2005; 2015), Moraes (2008; 2011; 2015; 2021), Petraglia (1995; 2006; 2013), Antunes (2007; 2009), Bagno (2014; 2015; 2017), Bortoni-Ricardo, 2005), Freire (2014; 2016), Libâneo (2013), Pinho (2017) e Saviani (2012; 2013). Como resultados, ponderamos práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, ainda, com viés na Pedagogia Tradicional, enraizada nos princípios de padronização, linearidade, disjunção, reducionismo e hiperfragmentação do Paradigma da Simplificação, como também há práticas relacionadas com a Pedagogia Crítica que redirecionam o seu foco de estudos – o uso real da língua – e recolocando o sujeito da língua – o aprendiz – como precursor da atividade sociocultural da língua/linguagem. Concebemos, nesta tese, uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa que contribua para o desenvolvimento de competências e habilidade comunicativo-linguísticas necessárias à intervenção do sujeito da língua nos mais diversos contextos de interação sociocomunicativa, rompendo com àquelas práticas tradicionais que apenas memorização regras gramaticais, que valorização a gramática tradicional, excluindo qualquer outra forma de uso da língua, que desenvolvem a leitura e a escrita mecanicamente, somente para a decodificação e codificação e que mantêm a oralidade fora do contexto escolar, subutilizando-a em detrimento à rigorosa variação padrão da língua.

Palavras-chave: pensamento complexo; prática pedagógica; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

How are Portuguese language teaching practices developed in the light of Complex Thinking at the Professor Luís Magno de Araújo State High School in Parauapebas/PA? This was the problem question that led us to conduct qualitative research, as we believe in a human and collaborative scientific construct. This thesis, entitled Complex Thinking and Portuguese Language Teaching Practices: a case study at the Professor Luís Magno de Araújo State High School in Parauapebas/PA, aimed to analyze Portuguese language teaching practices from the perspective of Complex Thinking. Complexity promotes new thinking, a new way of seeing the world and a new way of doing education, distancing itself from a simplistic, reductionist and exclusionary way of thinking. Based on the purpose of investigating these practices in different contexts, methodologically, this research is a case study, whose sources of evidence for data collection were documents, interviews, with the application of a mixed questionnaire, and direct and participant observation. The study was allocated to the 1st, 2nd and 3rd Year High School Classes, under the guidance of two teachers – Professor EC and Professor EPSS – who readily offered to collaborate with this thesis. For theoretical basis, we highlight the works, among others, of the authors: Morin (1996; 2000; 2005; 2005; 2015), Moraes (2008; 2011; 2015; 2021), Petraglia (1995; 2006; 2013), Antunes (2007; 2009), Bagno (2014; 2015; 2017), Bortoni-Ricardo, (2005), Freire (2014; 2016), Libâneo (2013), Pinho (2017) and Saviani (2012; 2013). As a result, we consider Portuguese Language pedagogical practices, still with a bias towards Traditional Pedagogy, rooted in the principles of standardization, linearity, disjunction, reductionism and hyperfragmentation of the Simplification Paradigm, as well as practices related to Critical Pedagogy that redirect their focus of studies – the real use of the language – and reposition the subject of the language – the learner – as a precursor of the sociocultural activity of the language/language. In this thesis, we design a complex pedagogical practice of the Portuguese Language that contributes to the development of communicative-linguistic skills and abilities necessary for the intervention of the subject of the language in the most diverse contexts of socio-communicative interaction, breaking with those traditional practices that only memorize grammatical rules, that value traditional grammar, excluding any other form of use of the language, that develop reading and writing mechanically, only for decoding and coding and that keep orality outside the school context, underutilizing it to the detriment of the rigorous standard variation of the language.

Keywords: complex thinking; pedagogical practice; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Totalidade/Parte	45
Figura 2 -	Tríade sujeito-linguagem/língua-ambiente	47
Figura 3 -	Retroalimentação	49
Figura 4 -	Dialogicidade dos opostos	54
Figura 5 -	Triângulo da vida	59
Figura 6 -	Manchetes jornalísticas	73
Figura 7 -	Princípios à Prática Pedagógica	90
Figura 8 -	Convergência de Várias Fontes de Evidências (estudo único)	107
Figura 9 -	Circuito Recursivo e a Linguagem	121
Figura 10 -	Atividade de leitura e escrita	132
Figura 11 -	Atividade de Leitura – texto 1	135
Figura 12 -	Atividade de Leitura – texto 2	136
Figura 13 -	Atividade de Leitura – texto 3	136
Figura 14 -	Exercício: Regras de Jogo	140
Figura 15 -	Atividade: Charge	146
Figura 16 -	Modernismo Brasileiro: Graciliano Ramos	149
Figura 17 -	Influência do Paradigma da Simplificação no Ensino de Língua Portuguesa	162
Figura 18 -	Prática Pedagógica Complexa de Língua Portuguesa	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios do Paradigma de Simplificação	32
Quadro 2 - Princípios do Paradigma de Complexidade	43
Quadro 3 - Eixos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa	69
Quadro 4 - Cinco Movimentos das Práticas Pedagógicas	92
Quadro 5 - Bases das Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa	98
Quadro 6 - Seis Evidências de Levantamento de Dados no Estudo de Caso	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Questionário Misto	105
Tabela 2 -	Cronograma das Evidências Estudo de Caso	108
Tabela 3 -	Atividade econômica de serviços industriais de Parauapebas/PA	110
Tabela 4 -	Matrículas 2023 da EEEM Prof. Luís Magno de Araújo	111
Tabela 5 -	Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática SisPAE/2018 – EEEM Prof. Luís Magno de Araújo	113
Tabela 6 -	Qual a sua concepção de língua e linguagem?	119
Tabela 7 -	Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I	122
Tabela 8 -	Qual a sua concepção de ensino de Língua Portuguesa?	124
Tabela 9 -	Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa II	131
Tabela 10 -	Qual(is) é(são) o(s) seu(s) objetivo(s) geral(is) para o Componente Curricular de Língua Portuguesa?	122
Tabela 11 -	Qual o tratamento dado aos campos da leitura, escrita, gramática e oralidade ao desenvolver suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?	139
Tabela 12 -	Como suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa são/estão interligadas com os aspectos histórico-sociocultural e emocionais do alunato?	145
Tabela 13 -	Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa III	147
Tabela 14 -	Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa IV	149
Tabela 15 -	Qual a importância do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola?	152
Tabela 16 -	Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa V	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes do ENEM por faixa de desempenho em Conhecimentos Gerais e Redação nos de 1998, 1999 e 2000	70
Gráfico 2 - Ideb 2013 a 2021 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	75
Gráfico 3 - Ideb 2013 a 2021 – Anos Finais do Ensino Fundamental	75
Gráfico 4 - Ideb 2013 a 2021 – Ensino Médio	76
Gráfico 5 - Quantitativo populacional de Parauapebas/PA	109
Gráfico 6 - Renda per capita PIB de Parauapebas/PA	109
Gráfico 7 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática SAEB/2021 – EEEM Prof. Luís Magno de Araújo	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Competência Específica
CEE/PA	Conselho Estadual do Pará
CF	Constituição Federal
CN	China
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Congresso Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
DCN	Diretriz Nacional Geral para a Educação Básica
DRE	Diretoria Regional de Ensino de Parauapebas
EaD	Educação à Distância
EC	Iniciais do nome da Professora Pesquisada
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSS	Iniciais do nome da Professora Pesquisada
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAADEMA	Faculdade Adelina Moura
FACIBRA	Faculdade de Ciências Wenceslau Brás
FAIARA	Faculdade Integrada de Araguatins
GLN	Gramática da Língua Nacional
GS	Gabinete da Secretaria
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof. ^a	Professora
Prof.	Professor
PTD	Plano de Trabalho Docente
RI	Regiões de Integração
RJ	Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	TECENDO MEMÓRIAS: DO BRINCAR DE ESCOLINHA A SER PROFESSOR	23
3	A COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN: RELIGANDO O SER E O SABER	30
3.1	Teorias basilares da Epistemologia da Complexidade	35
3.2	Tecitura conceitual do Pensamento Complexo	39
3.2.1	Princípio Sistêmico ou Organizacional	44
3.2.2	Princípio Hologramático	47
3.2.3	Princípio do Circuito Retroativo	49
3.2.4	Princípio do Circuito Recursivo	50
3.2.5	Princípio da Autonomia/Dependência	52
3.2.6	Princípio Dialógico	53
3.2.7	Princípio da Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento	55
3.3	A complexidade do sujeito	56
4	(RE)CONTANDO A NARRATIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA	60
4.1	Desatando os nós do ensino de Língua Portuguesa na Escola brasileira	63
4.2	Panorama visionário para o processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa	78
4.3	Prática Pedagógica: em busca de reflexões	89
5	TECENDO UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA O CONHECIMENTO	101
5.1	Caracterização do <i>lócus</i> de pesquisa	108
5.2	Caracterização das participantes da pesquisa	114

6	TECITURA DOS SABERES: ANALISANDO OS RESULTADOS	118
7	À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNCIDES	181
	APÊNDICES A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182
	APÊNDICE B – Termo de Anuência da EEEM Prof. Luís Magno de Araújo	184
	ANEXO	185
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	186

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, abundante em diversidade linguística e literária, o 4º idioma¹ mais falado no mundo, aborda em terras tupiniquins, segundo nos conta a história, em 22 de abril de 1500, com toda a sua irreverência, sem jamais imaginar, provavelmente, que viria a ser em tempos atuais, tão sociocultural e linguisticamente múltiplice.

Em meio às tecituras etnolinguísticas – comunidades indígenas e, posteriormente, africanas –, a Língua Portuguesa foi se consolidando nos mais diversos contextos, inclusive conflituosos (margeando e anulando outras línguas e outros modos de falar), até ser, de fato, reconhecida como idioma oficial do Brasil na Constituição Federal de 1988².

Incorporada à cultura brasileira, a institucionalização lusófona da língua passou a ser instrumento de domínio sobre os povos, bem como característica fundamental de uma sociedade letrada, em sentido restrito à sociedade civilizada.

Neste viés, o Português passou a ser ensinado sob a perspectiva da boa retórica, boa forma e boa gramaticalização em detrimento às variações e variantes linguísticas já existentes, desde então.

Acompanhando o processo de escolarização do país, o ensino de língua se compilou às concepções, tendências e correntes socio-filosóficas da educação e da linguagem. Caminhamos desde a Pedagogia Tradicional até a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, com práticas inovadoras, críticas e significativas, nesta, e/ou práticas fechadas, fragmentadoras e descontextualizadas, naquela.

Debruçadas sobre as mais variadas temáticas e os mais diversos problemas, as pesquisas educacionais e linguísticas buscam reflexões, discussões e possíveis soluções aos entraves que percorrem o rol da educação e do ensino de língua/linguagem: políticas públicas, legislação, funções da escola e do ensino, formação de professores, público-alvo da escola, currículo, metodologias/estratégias de ensino, recursos didáticos, avaliação escolar etc.

¹ De acordo com os dados oficiais do Instituto Camões (2022), pouco mais de 260 milhões de pessoas falam o Português, equivalentes a 3,7% da população mundial, ficando atrás apenas do Mandarim, Inglês e Espanhol, além de ser a língua oficial de 9 países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – e em Macau/CN.

² Ressalta-se que, durante a história do Brasil, Decretos Imperiais postularam a oficialidade idiomática do país a mesma de Portugal, como dissertaremos mais à frente.

O ensino de língua, pautado, único e exclusivamente, na padronização normativa de uma língua única, pura e imaculada, sem máculas de línguas inferiorizadas, perpassa por práticas escolares/docentes que têm como objetivo-mor destrinchar, gramaticalmente, a língua, sob o julgamento de seu bem-feito uso – tanto na oralidade como na escrita.

A partir deste ensino gramatiquero, a escola, o professor de Português, o livro didático, a mídia e a sociedade conceberam, em seu grande repertório imaginário que, para falar e escrever bem, precisa-se saber a gramática prescritiva da língua. Ora, como se explica uma criança, por exemplo, de 2 anos de idade dialogar, interagir, conviver com sua família, utilizando a língua, sem ter ido para os bancos escolares estudar a gramática prescritiva?

Bagno (2015) desmistifica este mito³ do preconceito linguístico, pontuando que a língua, sendo dinâmica e viva, se reconstrói quotidianamente em plena interação sociocultural e comunicacional e, por isso, suas normas são postuladas a partir da língua em uso, da língua no seio das sociedades.

Embora, com o passar da história, invertem os acontecimentos.

As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações lingüísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados [...] Como a gramática porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português” (Bagno, 2015, p. 94-95).

Assim foi se formando uma cultura conservadora em todos os âmbitos numa perspectiva gramaticalista da escrita e da oralidade da Língua Portuguesa. Esta sobreposição e supervalorização da língua certa sobre a língua errada atravessa gerações, movida, entre outros fatores, pelas práticas de ensino da língua, ou melhor, da gramática prescritiva.

Por outra via, rompendo as barreiras deste paradigma conservador, separatista e reducionista, a educação se renova, ressignifica-se e recria-se, cuja ideia

³ Na obra “Preconceito Linguístico” (2015), escrita por Marcos Bagno, provoca uma discussão bastante interessante sobre as afirmações negativas, pejorativas, que o próprio brasileiro tem de si e da língua que utiliza. Essas afirmações, ao longo do tempo, se perpetuaram a tal ponto de ser encarada como uma crença linguística, cujo preconceito linguístico é resultado destas falácias fantasiosas, mitos, inverdades, imaginárias. Eis a razão denominativa: *Mitologia do Preconceito Linguístico* (Bagno, 2015).

é a de transformação e evolução contínua da educação que reflete sua capacidade de se adaptar a novas demandas e contextos, trazendo para seu escopo o sujeito da aprendizagem – aluno – e a sua realidade sociocultural – compreendê-la e intervir.

A aprendizagem ganha seu espaço no cenário escolar, sendo, pois, compreendida como processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento sociointelectual e não como mera aquisição dogmática de conteúdos por vias da transmissão do conhecimento (ensino), como na educação tradicional. A aprendizagem é, pois, a missão evidenciada pelos novos ares da educação (Moraes, 2011).

A mudança de paradigma no campo educacional, enfatiza uma visão mais moderna da aprendizagem. Ela se afasta da abordagem tradicional, que trata o ensino como uma simples transmissão de conteúdos prontos e dogmáticos, e coloca a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e transformador. Nesse modelo, o foco está na construção do conhecimento pelo estudante e no seu desenvolvimento intelectual e social, considerando suas interações e relações com o ambiente, sugerindo que a função central da escola não é apenas ensinar, mas criar condições para que os alunos aprendam de forma significativa, crítica e criativa. Essa mudança reflete os avanços e tendências contemporâneas que valorizam a autonomia, a colaboração e o pensamento reflexivo no processo de aprendizagem.

Assim, a ensinagem⁴, como tal, passa a ser entendida também como processo que, fundamentalmente, requer a aprendizagem, numa construção do conhecimento de ordem interdependente dos sujeitos envolvidos no processo – professor e alunos.

Nesta virada paradigmática, o arcaico ensino de língua sofre mudanças significativas à medida que emergem novas pesquisas científicas, teorias, concepções linguísticas/educacionais e metodologias/estratégias pedagógicas, propondo novas formas de pensar, não mais um pensar dicotômico e, sim, multidimensional, aberto e complexo.

⁴ Morfossemânticamente, o substantivo *ensino*, acrescido do sufixo latino *agem* – sentido de “a) noção coletiva; b) ato ou estado” (Cunha e Cintra, 2008, p. 109) – apresenta o significado de ação coletiva de ensino. Pedagogicamente, o termo é usado para explicitar uma prática sociopedagógica efetiva de ensino que resulta, necessariamente, em aprendizagem, envolvendo o professor e o aluno, numa consciência coletiva na construção do conhecimento (Anastasiou, 2015). O verbete entrou para o campo pedagógico com o trabalho científico de Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1998, resultado de sua pesquisa de doutoramento.

Um pensar complexo nos faz repensar sobre nossas práticas pedagógicas, àquelas que, de repente, fragmentam o conhecimento, dispersam a gramática da língua, separam o aluno – falante da língua – do processo de ensinagem e aprendizagem da língua; faz-nos refletir sobre a nossa própria atuação cidadã e docente em contextos de desenvolvimento sociointelectual e humano, sobretudo.

Pensar complexamente é religar os saberes (todos os saberes!), reconhecendo a multidimensionalidade do aprendiz e suas relações com os outros e com o mundo, nos mais variados contextos de interação sociocultural e comunicacional.

Dessa forma, as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa podem, sim, reconectar a língua/linguagem e todo o seu aparato linguístico conjuntamente com os seus usuários, ao mesmo tempo que encontra no currículo escolar o diálogo com os saberes culturais, numa tomada de consciência crítica da função social do componente de Língua Portuguesa, bem como da escola. Afinal, a Complexidade é aquilo que é tecido em comunhão, “[...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2015, p. 13).

Morin (2015) traz uma visão profunda sobre a complexidade da realidade que experimentamos, conhecida como mundo fenomênico (ou mundo dos fenômenos). A realidade é percebida como um tecido dinâmico, comparando o mundo fenomênico a um tecido, sugerindo que ele é composto por uma rede intrincada de elementos interligados. Esse tecido é formado por diversos fatores como acontecimentos, ações, interações, retroações (reações ou efeitos que influenciam a causa original), determinações (fatores concretos ou regras que moldam o mundo) e o acaso, ou seja, a realidade resulta de uma complexa combinação de intencionalidade (ações planejadas) e imprevisibilidade (acaso).

É sob a orientação da epistemologia do Pensamento Complexo, de Edgar Morin, que alocaremos as discussões do desenvolvimento de práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, no contexto da educação escolar pública brasileira, contribuindo para movimentos reflexivos e críticos que encontrarão, sem dúvidas, caminhos possíveis de re/construção de nossas práticas socioculturais, linguísticas/comunicacionais e escolares.

Partindo deste entrelace de saberes, esta pesquisa se propõe a responder: Como se desenvolvem as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, à luz do

Pensamento do Complexo, na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA?

Para tanto, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo, em Parauapebas/PA, à luz do Pensamento Complexo.

Neste sentido, ponderamos os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar a epistemologia do Pensamento Complexo;
- b) apresentar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa ao longo de seu percurso histórico e sociocultural;
- c) identificar concepções de língua, linguagem e de ensino de língua, bem como seus objetivos para a ensinagem e a aprendizagem, a interrelação dos campos linguísticos e da realidade sociocultural no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Esta tese de abordagem qualitativa, traz em seu arcabouço científico-metodológico o estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo, na cidade de Parauapebas/PA, com a observação das aulas de Língua Portuguesa, didatizadas por duas Professoras e, pedagogicamente, desenvolvidas com os alunos dos três anos do Ensino Médio.

A análise documental – Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular do Estado do Pará, Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Docente –, a observação direta e participante – das turmas de regência das Pesquisadas – e o questionário misto – perguntas abertas e fechadas – foram utilizados como instrumentos para o levantamento dos dados.

Promulgando a função social desta escrita e que, de fato, seja compreensível linguístico e comunicacionalmente, a textualidade, ora apresentada, tem segmentos coerentes em capítulos como forma de acionar, cognitivamente, a compreensibilidade e interpretabilidade desta tese.

Esta introdução, capítulo um, apresenta os primeiros traçados da pesquisa, orientando o percurso dissertativo a ser encontrado no desenvolvimento do texto, já apresentados o tema, a situação-problema, os objetivos da pesquisa e a metodologia desenvolvida.

O segundo capítulo é destinado a uma breve tecitura memorial que inter-relaciona a história do pesquisador e de seu objeto de estudo, explorando os recursos

narrativos que enredam os fatos da infância – brincar de escolinha – até a vida adulta – ser professor de Língua Portuguesa.

No capítulo três, as linhas são destinadas a desvendar a complexidade moriniana numa busca incessante à religação do ser e do saber. Sem pretensão alguma de minimizarmos o legado epistemológico de Edgar Morin, elencamos algumas discussões que, de certa maneira, contribuem para situar e relacionar o que nos propusemos a pesquisar.

E, para que isso se manifeste, (re)contamos, no capítulo quatro, a narrativa da Língua Portuguesa – contexto histórico no cenário escolarizado brasileiro. Trazer à tona a historicidade do processo de escolarização da língua de Portugal em terras brasileiras, torna-se eloquente para o entendimento a ser dado ao processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa, hoje, nas escolas.

Prosseguindo, no quinto capítulo é exposto o percurso metodológico com as devidas ponderações dos procedimentos de pesquisa: abordagem, local, sujeitos e instrumentos de coleta de dados. A escrita contextualizada, aqui, permite maior interação e visualização dos caminhos percorridos para a defesa da tese, enquanto prisma analítico dos resultados que são consolidados e discutidos. Esta discussão perpassa pela teorização pré-estabelecida em ligação às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa emergidas durante o estudo de caso, naquele contexto sócio-histórico e cultural específico em interação com àquela comunidade, porém, não desvinculada do planeta.

E, à guisa de considerações finais, vislumbramos conclusões auspiciosas em prol de uma educação significativa que, de fato, desenvolva competências e habilidades para o enfrentamento e a intervenção nesta sociedade. Em termos especiais à nossa tese, a continuidade de mais estudos, de mais produção do conhecimento a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas de Língua Portuguesa entrelaçadas ao Pensamento Complexo e que estas cumpram sua função social: desenvolver competências/habilidades sociocomunicativas e linguísticas para a atuação consciente e crítica do aluno – sujeito social da língua – em contextos reais de utilização da língua para processos diversificados da cultura letrada.

2 TECENDO MEMÓRIAS: DO BRINCAR DE ESCOLINHA A SER PROFESSOR

Acho que vivo este mundo com a experiência da incerteza, do surgimento do inesperado e do improvável [...] não acho que sejamos sempre postos diante do fato consumado, mas que é preciso continuar a fazer o que nos parece bom, custe o que custar. Vivo tudo isso sem desesperança e sem esperança ilusória.

Edgar Morin

Essa citação expressa uma visão madura e equilibrada sobre a vida, refletindo uma postura de aceitação da incerteza e do imprevisível como partes inevitáveis da existência. Essa visão é inspiradora porque propõe que, mesmo em meio à incerteza, é possível agir com propósito e manter uma atitude realista e esperançosa, sem cair em extremos.

Sendo assim, minha infância, sadia e feliz, foi passada na cidade de Santarém/PA⁵, ao lado de meu pai Chico Belterra, minha mãe Lúcia Maia e minha irmã Leidiane Cássia, além de meus avós, tios e primos; fui eu uma criança vivida na simplicidade que muito brinquei e estudei; estudei e brinquei.

Lembro-me que, naquela época, anos 90, Santarém passava por um racionamento de energia elétrica e, a brincadeira mais cotidiana, era *se esconde*; durante à tarde, na rua sem pavimentação, não podia faltar o jogo de futebol com os amigos de infância e, esses, estão pelas estradas da vida, hoje.

Na escola, sempre tive muita responsabilidade. Na verdade, sempre gostei muito de estudar. Aprendi a ler aos 4 anos de idade, segunda minha mãe, e daí não parei mais. Desde as leituras de histórias clássicas até as histórias bíblicas, a todo momento estava lendo, inclusive placas, cartazes, *outdoor*... sempre gostei muito (gosto até hoje).

Por falar em escola, foi neste *lócus* que começou a minha paixão pela educação, pela arte de ensinar, pela arte de aprender, pela arte de ser Professor; o meu *eu-professor* aí nascia.

Eu brincava de escolinha, juntando os amigos, organizava-os em uma classe e já ministrava conteúdos escolares: o que eu aprendia durante a manhã, ensinava no outro turno. Recordo-me que minha escolinha tinha todas as disciplinas,

⁵ Cidade localizada no oeste paraense, é a terceira mais populosa do estado com 3.31.942 habitantes, segundo últimos dados do IBGE (2023). Recebeu este nome em homenagem à cidade homônima de Portugal, sendo este o país colonizador há 362 anos atrás, em 22 de junho de 1661, quando abordou em solo indígena *tupaiú*, criando ali a Missão da Aldeia do Tapajós.

recreio e merenda grátis... tinha até nome – O Golfinho – na verdade, este era o nome da minha primeira escola; todos já me respeitavam como professor, enchendo meu peito de alegrias porque, de fato, muitos aprendiam.

Morin (2020, p. 73) nos lembra sobre o *eros* abordado em um dos discursos de Platão:

[...] para ensinar é necessário de *eros*. O *eros* não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. **É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador** (grifo nosso).

Entrelaçada às brincadeiras e ao estudo, estava a minha participação efetiva na Igreja Católica. Outra instância que muito contribuiu para a minha formação pessoal e profissional. Desde cedo, participei na Igreja, em especial, já realizando leituras durante as Missas, bem como apresentações teatrais e musicais. Nesta missão espiritual, formo-me constantemente atrelada às histórias vividas desde então.

Recebi (e recebo) muito amor da minha família. Sempre soube me abraçar, acarinhar, amar, abençoar e corrigir, por isso, família é amor, união e fraternidade. Este alicerce me fez crescer como ser humano para que, hoje, encontrasse refúgio e conforto com a minha nova família formada: Vanessa Silva (esposa), Leverson Cauã (filho) e Maria Ágatha (filha).

Incorporado, entrelaçado e transpassado, o amor inunda o meu ser e de minha família que, juntos, construímos, dia após dia, laços mais espirituais e humanos para nos fazermos presentes neste universo.

O processo de escolarização foi fortemente demarcado por meus pais que sempre falaram: estudar para ser alguém na vida! Acreditei sempre nisso! Segui meus caminhos com o sentimento de que eu precisava estudar para ascender socialmente, para ser um profissional respeitado, sendo um professor fascinante, como disse Augusto Cury (2018).

A adolescência seguiu naturalmente com as transformações biológicas e psíquicas, encarando-as com tranquilidade e consciência. Aos poucos e, diariamente, fui me transformando e formando, tendo ciência do que eu queria para mim e do que eu era e seria.

Vindo de uma educação tradicional, tive um ensino gramatiquero da Língua Portuguesa, tendo como metodologia exclusiva a memorização mecânica das regras

gramaticais para falar corretamente a língua, ancorada à concepção de desvalorização e desrespeito da própria língua do aluno, do sujeito, isto é, da minha própria língua. Sob esta perspectiva, de forma (in)consciente, já pensava: Eu já falo português, por que tenho de estudá-lo, ainda? Por que copiar tanto texto? Decorar tantas regras? Estudar a língua que falo serve para quê? ...

O fato é que não se devia questionar nada, uma vez que duras penalidades eram praticadas como a palmatória e o castigo em cima de grãos de milho.

Ao término do Ensino Fundamental, decidi minha profissão. Fui cursar o Ensino Médio Técnico de Magistério, contra a vontade de minha mãe. Porém, não vi como um ato de desobediência e, sim, como um ato de autonomia, um ato de busca do meu sonho, um ato de amadurecimento.

Formei-me... sou Professor; e uma nova decisão. Professor de quê? Professor de Língua Portuguesa a partir daqueles questionamentos e de uma intervenção não só pedagógica, como também humana da minha ex-professora (e eterna) de Português do Ensino Médio, Valéria Cristina. Despertou-me, então, para cursar Letras.

Mediante os vestibulares tão corriqueiros da época, ingressava, aos 17 anos de idade, na Graduação de Licenciatura em Letras, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Santarém/PA. Não obstante, e já mergulhado no mundo da educação, dois anos depois, em 05 março de 2004, saía o resultado do vestibular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Santarém/PA, para o Curso de Pedagogia, no qual, meu nome estava lá. Assim, marcava a minha história... passei a cursar, ao mesmo tempo (em turnos diferentes) as duas Licenciaturas.

Recebia os Canudos nos anos de 2006 e 2008, formando-me como Professor de Língua Portuguesa e Literaturas e como Pedagogo, respectivamente. Um complementando o outro; Letras e Pedagogia, Pedagogia e Letras, tecendo diálogos continuamente; interrelações construídas entre o Ser Professor e sua prática pedagógica.

Estudar, descobrir, des/re/construir, des/re/aprender, re/ensinar... faz-me sentir vivo, ativo; faz-me sentir gente como diziam meus pais.

Lembro-me, como se fosse hoje, 22 anos atrás, a primeira turma que entrei para ministrar aula de Português (ainda cursando Letras), como professor contratado: turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Olhos curiosos dos alunos; pernas trêmulas minhas; meu sorriso meio amargo; uma suadeira incontrolável; enfim, era minha

primeira vez. Daí para frente, se um dia tive dúvidas, tinha a certeza de que era este o ofício para mim.

Ofício que, a cada dia, se modifica; que, a cada dia, requer características, pensamento crítico, recriações, qualidades inerentes ao meu ofício. Faz-me lembrar de uma crônica, escrita em 1930, da saudosa professora e escritora Cecília Meireles:

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.

E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação. (Meireles, 2017, p. 116-117).

Sinto-me assim: eternizado nas lembranças de meus alunos...

Em 2006, realizei meu primeiro Concurso Público para Professor na cidade de Parauapebas/PA. Fui aprovado. Em 06 de janeiro de 2009, estava eu chegando para residir nesta terra que me acolheu de braços abertos, tomando posse do concurso e assumindo as aulas de Língua Portuguesa em turmas de 6º a 9º Anos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Carlos Henrique.

Vi, aqui, um campo fértil para pesquisas voltadas na área da linguística e da educação, pois havia (ainda existe) uma riqueza de variedades linguísticas e uma multiplicidade de cultura em um só lugar. Parauapebas é uma cidade que recebe

(i)migrantes rotineiramente, devido o ciclo da exploração de minério de ferro que é o grande carro-chefe de empregabilidade e da economia da região.

Com o desejo de compreender mais esses fenômenos, foi, então, que comecei a estudar a Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária, pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA), entre os anos de 2011 e 2012. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a partir dos fundamentos da concepção interacionista, pesquisei, *in loco*, em meio à diversidade linguística e cultural, os processos acionados para o referido desenvolvimento. Ao chegar nos resultados, notei que a linguagem humana recebia forte influência do processo de escolarização, então, comecei a me perguntar: Quais fatores eram determinantes? Por que alguns alunos se desenvolviam mais rápidos do que outros? Como aconteciam as aprendizagens? Como e por que as dificuldades de aprendizagem surgiam?

Imerso neste universo reflexivo, senti a necessidade e o desejo de conhecer sobre o processo de aprendizagem, cuja conclusão cheguei: compreendendo a aprendizagem, poderei ensinar assertivamente. Assim, em 24 de novembro de 2014, adentrei no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade de Ciências Wenceslau Brás (FACIBRA), numa sede ardente pela busca e produção do conhecimento nesta área. Concluí-lo em 20 de novembro de 2015.

Que incrível! Quão grande influência teve (e tem) estes estudos na minha vida (tanto pessoal como profissional). Comecei a compreender o fenômeno da aprendizagem, em específico, da aprendizagem de língua, sob os olhares da Psicopedagogia, cuja sensibilidade e cuidado para com as dificuldades por ali apresentadas foram desenvolvidas em mim.

Prosseguindo, resolvi cursar a Especialização em Educação Especial Inclusiva (FAIARA), entre os anos de 2015 e 2016, tendo como pesquisa voltada às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. De 2016 a 2017, com aproveitamento de créditos das outras Pós-graduações, estudei Gestão e Coordenação Pedagógica (FACIBRA) com Artigo Científico dedicado ao estudo do perfil do Gestor Educacional no século 21. Certamente, tais cursos contribuíram (contribuem) para as minhas atividades laborais, tanto nos processos de ensinagem e aprendizagem, no atendimento especializado e no gerenciamento educacional.

Entre março de 2017 e março de 2019, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), cursei o Mestrado em Letras, pesquisando sobre as crenças linguísticas no ensino de Língua Materna. Nesta etapa, houve um *upgrade* no desenvolvimento de minhas competências e habilidades profissionais, bem como na minha vida pessoal. Já não podia mais parar; a busca pelo conhecimento sempre fora constante.

Não descanado de perseguir o crescimento profissional e intelectual, em 2019, após aprovação e classificação no Concurso Público da Rede Estadual do Pará, tomei posse do meu mais novo cargo: Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Mais uma experiência pedagógica estava chegando, como não ter *eros*?!

Seguindo o caminho, fui aprovado no Doutorado em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Aqui, o Pensamento Complexo foi me abraçando e eu o abraçando por mediação de uma mulher incrível: Maria José de Pinho, minha orientadora.

Inserido em suas leituras, seus pensamentos complexos, nos grupos de estudos, nos eventos científicos, nas rodas de conversas e, claro, em suas aulas, a Prof.^a Dra. Maria José de Pinho me possibilitou religar os meus saberes culturais com os saberes epistemológicos do Pensamento Complexo, proporcionando-me mais desenvolvimento sociointelectual numa busca incansável pelo conhecimento, pela educação, pela transformação social... pela mudança do ser, como ela sempre discursa.

Com 22 anos de prática de magistério, muitos caminhos com obstáculos foram trilhados, porém, sempre há o que caminhar para superação dos desafios. Entre esses, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, de fato, desenvolvam aprendizagens, permeou (e permeia) o meu imaginário docente, numa contínua reflexão-ação-reflexão de práticas pedagógicas adequadas ao processo de escolarização dos discentes.

Qual prática pedagógica é mais adequada? Como planejá-la e desenvolvê-la com qualidade? Aliás, as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim (e por outros professores), realmente, vão ao encontro da vida do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento sociointelectual? Quais competências e habilidades comunicativo-linguísticas são acionadas com as minhas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?

Muitas são as indagações. E é neste emaranhado reflexivo sobre as práticas pedagógicas que resolvi me debruçar. Acreditando que por meio delas os discentes se desenvolvem e constituem-se como sujeitos ativos em sociedade, trazer, então, à tona estudos que colaborem com o sucesso das práticas pedagógicas, torna-se uma função social importante no construto científico e pedagógico de todo ser professor.

Foi neste cenário, que a minha história se relaciona com o objeto de estudo que pretendi pesquisar, buscando um novo olhar para o processo de ensinagem e aprendizagem de língua na escola pública brasileira; um olhar que possibilite práticas pedagógicas mais significativas, fazendo a diferença na vida dos alunos – falantes da língua; um olhar complexo que possibilite a religação do ser e do saber; um olhar que reconecte o professor e sua prática pedagógica e seus alunos.

Que me reconecte...

3 A COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN: RELIGANDO O SER E O SABER

O pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitat multiplex). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade
Edgar Morin

Morin (2015), aqui, reflete sobre as limitações do pensamento simplificador, destacando sua incapacidade de lidar com a complexidade da realidade. Sobre o uno e múltiplo (*unitat multiplex*), ele faz referência à ideia de que a realidade é simultaneamente uma unidade e uma multiplicidade. Assim, elementos distintos coexistem dentro de um todo integrado, exigindo uma abordagem que consiga enxergar e articular essas dimensões.

As limitações do pensamento simplificador anulam ou ignoram as diferenças e diversidades presentes na realidade e que a justaposição sem a devida integração pode colocar os elementos diversos lado a lado, mas sem realmente compreender ou integrar a relação que forma a unidade entre eles.

Simplifica-se a ideia, reduz-se o pensamento, fragmenta-se a ciência, objetiva-se o saber, engessa-se a educação, exclui-se o sociocultural; segrega-se o sujeito; como, então, produzir conhecimento numa sociedade hiperfracionada?

Num prisma tradicional, a ciência é inquestionável, intocável e, absolutamente, verdadeira; racionalmente comprovada, a partir de técnicas e métodos específicos e fechados, ela tem um valor universal.

A ciência que se fecha para os variados fenômenos que se encontram no campo de pesquisa, tende sempre a estar alinhada às questões de igual valor – fechadas; o que está para além dos limites daquela problemática são esquecidas e margeadas, não tendo nenhum valor científico.

Esse paradigma, denominado por Kuhn (1998) de Ciência Normal, tem definido o desenvolvimento das pesquisas com suportes padronizados que apenas replicam os conhecimentos ditos sagrados.

Nas palavras de Kuhn (1998, p. 30-31),

[...] uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases do seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais [...] Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada.

Assim, nesta perspectiva, há um vínculo vicioso na reprodução do conhecimento, sem a mínima reflexão, sem indagações pertinentes e sem respostas concretas às novas demandas da sociedade.

A simplificação, fortemente, demarcada nesse paradigma, objetiva um olhar unidimensional, abstrato, reducionista e disjuntivo; tal simplificação é obstáculo para a ciência se reconhecer e refletir sobre suas próprias descobertas. Marcadamente, destrincha o conhecimento científico, importando, somente, as partes sem ligação com o contexto e, muito menos, com o sujeito, como já nos dizia Moraes (2021, p. 133): “[...] observo que o paradigma da simplificação pretendia a eliminação do sujeito e de toda a sua problemática”.

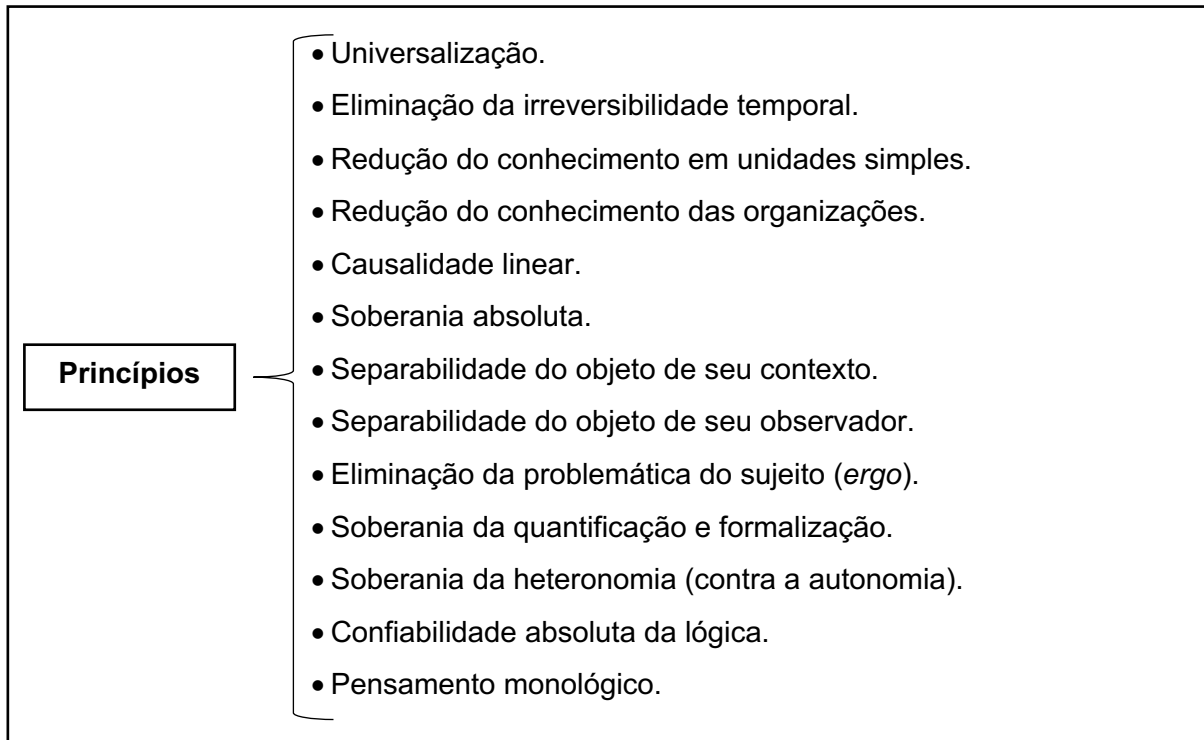
O paradigma simplificador, assim nomeado por Edgar Morin⁶ (2015), formulado por Descartes, segrega o sujeito pensante do objeto estudado, ou seja, santifica a dualidade: o filosófico e o científico.

Chamo de *paradigma de simplificação* ao conjunto dos princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial) (Morin, 2019, p. 330).

A partir dessas ideias, alguns desses princípios de inteligibilidade da ciência clássica puderam ser observadas por Morin (2019) que denotam, justamente, o descomplexificar do conhecimento, tornando-o fragmentado, simplificado e reducionista, conforme ilustra o quadro a seguir.

⁶ Nascido em Paris (FRA), dia 8 de julho de 1921, hoje completos 103 anos de idade, filho de família judaica, sempre se sentiu discriminado durante a fase escolar, sendo que já “[...] buscava respostas às suas dúvidas e angústias referentes à vida, ao futuro e à sua prática” (Petraglia, 2011, p. 19). Formou-se em História, Geografia e Direito, migrando também para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia. Não é exagero intitulá-lo como um dos maiores nomes do Pensar Complexo.

Quadro 1 – Princípios do Paradigma de Simplificação



Fonte: Morin, 2019. Adaptação do autor, 2023.

Ao longo da história, esse pensamento modelou os movimentos científicos das sociedades, apaticamente, não permitindo a ligação entre o ser humano e o planeta, o biológico e o cultural, a filosofia e a ciência. A partir de seus princípios, percebemos uma ciência reducionista que promove o rompimento do objeto do conhecimento de seu contexto e de seu observador, não permitindo processos reflexivos e críticos, fechando qualquer intervenção possível.

Neste adoecimento do saber, é que as palavras de Morin (2019) ressoam para o rompimento do pensar simplificador em razão de um pensar complexo, cujos estudos apontam para a

[...] necessidade e a urgência de um modo de pensamento que seja complexo, em todas as sociedades do globo e nas diversas áreas do saber, para que se compreenda que os limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo (Petraglia, 2011, p. 51).

Petraglia (2011) enfatiza a importância e a urgência de adotar um modo de pensamento complexo em escala global e nas diversas áreas do conhecimento. Ela nos conta que, para lidar com os desafios das sociedades atuais e das diferentes

áreas do saber, é essencial um pensamento que vá além da simplicidade. Um modo de pensamento complexo permite abarcar a riqueza e as interrelações dos fenômenos. Também critica o pensamento simplificador, que é incapaz de captar a totalidade e as nuances do mundo, como a unidade e a diversidade, não conseguindo expressar as ideias interligadas que constituem o todo.

O Pensamento Complexo, segundo a autora supracitada, é capaz de compreender as ideias de unidade e diversidade simultaneamente, algo que o pensamento simplificador não consegue fazer adequadamente; é necessário que se transcenda a superficialidade e a fragmentação do pensamento simplificador, em favor de uma abordagem que reconheça a interconexão, a pluralidade e a profundidade dos fenômenos.

Impetuoso desconforto com o tratamento dado ao conhecimento, à educação, ao planeta e ao sujeito, Edgar Morin, grande intelectual de nossa época, revoluciona ao pensar diferente, rompendo com as ideias simplórias, reducionistas e fragmentáveis impostas pela Ciência Normal.

Não obstante, o pensar complexo moriniano nos trouxe uma nova visão para o ser/estar no mundo, para as pesquisas científicas, para a educação; a ordem e a desordem, a estrutura e a desestrutura, a certeza e a incerteza, o fechado e o aberto, enfim, todos os paradoxos perpetuados pelo conhecimento tradicional, hoje, não se comportam mais nesta sociedade, pois urge a necessidade de inter/relições; não é possível mais conceber o *ou* – alternância – e, sim, o *e* – aditivo – não sendo exagero afirmar que tudo está conectado, nada está desconectado.

“A complexidade não é a receita que trago”, declara Morin (2015, p. 119), mas sim, a complexidade se constituirá com novas ideias que estremeçam as amarras do paradigma tradicional, isto é,

O paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir [...] você vai juntar o Uno e o Múltiplo, você vai uni-los, mas o Uno não se dissolverá no Múltiplo e o Múltiplo fará ainda assim, parte do Uno [...] creio profundamente que se trata de uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla (Morin, 2015, p. 77).

Neste entremeado construto científico, de constante re/des/construção do ser e do saber, o Pensamento Complexo entende o sujeito como um ser completo e inacabado, interligado com o meio ambiente, que influencia e é influenciado. O

Pensamento Complexo não é um modelo, um roteiro ou um manual que deverá ser seguido dogmaticamente, muito menos uma teorização redentora, pelo contrário, é um processo de reunião, de colaboração e de religação de novas formas de pensar e de agir, de ser e estar interligado no mundo.

Concordamos com Pinho, Medeiros e Ribeiro (2018) quando afirmam que os pressupostos da Complexidade ampliam a visão de ser humano como parte integrante – e não isolada – do planeta, do todo e que, agora, “[...] é compreendido como um ser histórico, social, cultural, ser biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, ser de razão, emoção e corporeidade” (p. 283).

O pensamento simplificador, nestes termos, é superficial e fragmentado, o que significa que reduz a complexidade dos fenômenos a explicações lineares ou parciais. Essa abordagem falha em capturar as nuances, contradições e interrelações que compõem a totalidade dos fenômenos. Para a compreensão desses em sua totalidade, é necessário reconhecer as interconexões entre elementos que, à primeira vista, podem parecer desconexos.

Essa abordagem complexa exige a consideração de múltiplas perspectivas, contextos e camadas de significado e, ao promover a pluralidade, as autoras incentivam a valorização da diversidade de pensamentos, ideias e realidades. Essa pluralidade não é vista como uma ameaça à unidade, mas como uma contribuição essencial para uma compreensão mais rica e abrangente.

A concepção que divide e isola o ser do conhecimento, o sujeito de seu objeto e do contexto, não corresponde às perspectivas atuais das demandas planetárias. Neste paradigma tradicional, “[...] o sujeito está separado do objeto, está disjuncto, separado de toda problemática ao seu redor. É um sujeito invisível, oculto e desconhecido [...]” (Moraes, 2021, p. 135).

Separado do contexto de suas práticas, o sujeito não se reconhece como produtor do conhecimento e tampouco como interventor de sua própria realidade, de sua história, de forma autônoma, crítica e política. O contexto é ignorado pela Ciência Normal, separando-o do ser e do saber, como demonstramos no Quadro 1.

[...] observo que o paradigma da simplificação pretendia a eliminação do sujeito e de toda a sua problemática. [...] o contexto como algo separado ou inerte, valorizando o princípio do isolamento/disjunção do objeto em relação ao seu entorno. [...] o meio e o contexto eram independentes do sujeito e o indivíduo se encontrava separado da natureza e da sociedade [...] (Moraes, 2021, p. 133; 137; 143).

Por isso, é emergente uma nova percepção deste ser e de seu contexto, sendo sua completude vista com bastante agudeza. De fato, o sujeito é um ser biológico/físico/histórico/social/cultural/cognitivo/político/ideológico/econômico/espiritual/pedagógico/linguístico... é um ser contextualizado/mundializado/totalizado; é um sujeito complexo em um contexto complexificado; afinal, o que nos cerca se encontra em nós mesmos (Morin, 1996).

Não obstante, refletirmos como que estamos inscritos neste mundo através das nossas relações, como que atuamos, de forma significativa, nos mais variados contextos e imprimimos neles as nossas marcas; refletirmos sobre a intersubjetividade⁷ do sujeito na construção dos saberes.

Em meio às reflexões das relações do sujeito e do meio ambiente, das contradições da ciência fechada, das dicotomias postuladas e das verdades científicas absolutas, Edgar Morin se posiciona criticamente contra a unilateralidade dada a existência humana e a hiperfragmentação do conhecimento. Neste sentido, cabe-nos indagar: quais outros saberes estão envolvidos no saber complexo?

3.1 Teorias basilares da Epistemologia da Complexidade

Para ponderações mais eloquentes (e não únicas) sobre a formação do Pensamento Complexo, três Teorias são acionadas em seu construto – Teoria dos Sistemas, da Informação e Cibernética –, a fim de subsidiar o cerne dessa epistemologia.

A partir de 1950, Ludwig von Bertalanffy, biólogo alemão, se debruçou sobre os estudos científicos da *Teoria dos Sistemas* em contraposição aos estudos de abordagem divisível. Essa abordagem cartesiana, nos planos de René Descartes, procurava a análise do objeto de estudo em sua menor parte, dissociada do contexto, de seu próprio observador e do todo; um estudo voltado da parte pela parte, apenas.

Na busca de uma explicação para o comportamento de um organismo vivo, a partir de aspectos científicos e empíricos, Ludwig von Bertalanffy manteve seu foco na produção de conceitos que, mais tarde, possibilitaria criar condições de aplicações

⁷ Compreendida como uma construção coletiva do sujeito e sua relação com o mundo. Nas palavras de Moraes (2021, p. 135), a intersubjetividade entende o “Sujeito que não é meramente um indivíduo, um átomo social, mas alguém que emerge a partir da trama relacional com a sociedade, de suas interações com o mundo”.

na realidade; para além das evidências diferenciais, à priori, entre sistemas físicos e biológicos, ele conseguiu compreender o funcionamento de qualquer sistema existente, cuja expansão chegou para qualquer área de investigação, inclusive para as Ciências Sociais, uma vez que as pessoas se relacionam, ou melhor, que as sociedades se relacionam.

Nas palavras de Araújo e Gouveia (2016, p. 7), evidencia-se que:

[...] Ao tentar entender além do funcionamento isolado dos sistemas menores existentes em um ser vivo, como por exemplo, o sistema circulatório, o sistema respiratório e outros, e a importância do inter-relacionamento desses sistemas menores, entre si e com o próprio sistema maior (o sistema ser vivo), Bertalanffy conseguiu na verdade, mais do que diferenciar os sistemas, mas sim entender o funcionamento genérico de qualquer sistema existente no Universo. Para o enfoque sistêmico não tem sentido analisar as partes do corpo separadamente, pois um órgão interfere no funcionamento de outro e no funcionamento do corpo em geral.

A interconexão entre os sistemas, onde um ser vivo, em sistemas menores não devem ser entendidos isoladamente, pois estão intrinsecamente interligados e dependem uns dos outros para o funcionamento adequado do todo. Bertalanffy, identificou princípios gerais que regem o funcionamento de qualquer sistema, seja biológico, social, tecnológico ou cósmico. Esse pensamento se baseia na ideia de padrões universais que conectam diferentes tipos de sistemas no universo.

A citação ressalta que, para o enfoque sistêmico, não faz sentido analisar partes de um organismo ou sistema de forma isolada. A análise fragmentada (reducionista) ignora as interações e interdependências, levando a uma compreensão incompleta e superficial. A abordagem sistêmica considera o sistema como um todo integrado; cada parte não apenas funciona em si, mas influencia e é influenciada por outras partes, afetando o funcionamento geral e, por isso, dá-se a importância de pensar de forma ampla e integrada para compreender sistemas complexos, reconhecendo suas conexões e dinâmicas internas.

A partir desta fundamentação, Morin (2015) vislumbra fortes qualidades geradas pela referida teoria que vão ao encontro de uma visão complexa, sendo, pois: I. no centro da Teoria dos Sistemas, encontra-se o todo; II. a noção de sistema é ambígua e; III. a concepção de unidade e diferenciação das ciências, ao mesmo tempo.

Nestes termos, percebemos que um sistema não é fechado, estático e rígido, sem ligação com o exterior e, sim, é aberto, dinâmico e flexível, interrelacionado com o ambiente, o mundo.

Assim, a teoria sistêmica procurou transcender as fronteiras disciplinares ao dar o caráter de universalidade à noção de sistema, e foi também Bertalanffy quem formulou, pela primeira vez, o conceito de sistema aberto ou de organização aberta (Moraes, 2021, p. 137).

Nesta busca por respostas que iriam de encontro à ciência fechada, a ciência aberta e ligada a tudo que a envolve, seguiu seu avanço, embora, Bertalanffy não tenha pontuado sobre a dependência da realidade e de seu observador, preservando este princípio do paradigma simplificador que, inclusive, proporcionou fortes críticas, segundo Moraes (2021), durante as décadas de 70 e 80, pelos pesquisadores da época.

A *Teoria da Informação*, germinada nos Laboratórios Bell, em 1922, é a segunda fundamentação teórica para a contribuição da Complexidade que trouxe fatores importantes em seu arcabouço, escritos por Harry Nyquist e Ralph Hartley – precursores – e, Claude Shannon e Norbert Wiener – sucessores.

Nyquist, físico suíço, em 1924, apontou algumas variáveis que prejudicavam a transmissão das informações, propondo, de forma geral, uma fórmula para a velocidade máxima dessa transmissão em um sistema com um determinado código.

Os apontamentos nyquistianos serviram de suporte para as pesquisas de Hartley, engenheiro eletrônico estadunidense, que, em 1928, apresentou uma lei mais geral para a interdependência da velocidade de transmissão e a largura de banda, propondo uma medida quantitativa para essa grandeza, além de ter proposto a definição do termo *informação*.

Em defesa de seus escritos, Hartley afirmava que era “[...] preciso tratar as mensagens como uma sequência aleatória de símbolos e desconsiderar a interpretação que o destinatário faz da mensagem do remetente” (Pena; Silva, 2022, p. 3).

Pós-Segunda Guerra Mundial, em 1946, novas publicações surgiram com as pesquisas de Shannon, engenheiro eletrônico e matemático estadunidense, que

provou matematicamente a unidade básica da informação, apresentando ao mundo o *bit* (*binary digits*) e, pela primeira vez, a terminologia *Information Theory*.

Em 1948, o filósofo e matemático estadunidense Wiener apresentou uma extensa pesquisa com temáticas da mecânica estatística, passando pelas relações entre informação, linguagem e sociedade até a (re)definição do termo *Cibernética*, sendo “o estudo científico do controle e da comunicação no homem e na máquina” (Pena; Silva, 2022, p. 9).

Sendo assim, Norbert Wiener, na *Teoria Cibernética*, procurou compreender toda a área teórica do comando, do controle e da transmissão de informações, tanto em seres vivos como em máquinas, inferindo, portanto, a ideia de uma ciência aberta ao tratamento das informações por meio cognitivo, mecânico ou elétrico, não se restringindo à mera transmissão eletrotécnica. Trouxe à tona um campo científico interdisciplinar como sua visão reflexiva, crítica e dialógica, rompendo as barreiras do paradigma cartesiano que, até então, era soberano.

Em meio a este enredo de saberes teóricos, a Complexidade já se fazia presente em discussões, mesmo que de maneira periférica ou inconsciente, que mesmo antes de ser formalmente reconhecida ou amplamente discutida, a ideia de Complexidade já ocupava espaço no pensamento teórico.

Embora marginalizada ou não totalmente compreendida pelos teóricos, ela já exercia influência, cujas reflexões eram consideradas relevantes desde o início, mesmo que ainda não totalmente exploradas. Isso sugere que Complexidade já apresentava questionamentos importantes e provocativos no campo teórico.

A ciência, a epistemologia e a filosofia, tradicionalmente, não permitissem um pensar complexo, mas Edgar Morin (2019) pondera que Gaston Bachelard (1884 – 1962), filósofo, químico e poeta francês, visualizou o complexo como “[...] um problema fundamental, já que, segundo ele, não há nada simples na natureza, só há o simplificado” (Morin, 2019, p. 175).

Infelizmente, a ideia de Bachelard ficou isolada, caindo no esquecimento, às margens do paradigma científico tradicional. Foi, então, que o primeiro grande escrito apareceu pelas mãos do matemático estadunidense Warren Weaver ao pontuar que o século XX – Século da Complexidade Organizada – assumiria o lugar do Século da Complexidade Desorganizada – século XIX (Morin, 2019).

Doravante, as ideias precípuas da Teoria dos Sistemas, da Informação e Cibernética foram um verdadeiro feixe de luz para que novas ideias, novos saberes,

novos olhares, novos discursos e novas práticas pertencessem ao rol do pensamento moriniano. Pensamento este que influencia o desabrochar das interrelações do ser e do planeta, da educação e da vida em uma sociedade em transição⁸.

Nestas constantes transformações planetárias – histórica, social, cultural, ecológica, tecnológica, política, econômica, ontológica, educacional etc. –, as acepções hodiernas são movimentos de rompimento dos modelos de sociedades fechada e alienada, provocando um novo sujeito que, consciente criticamente, transforma a realidade (Freire, 2016).

Vislumbra-se, assim, em meio às supracitadas mudanças, o surgimento (e que se faz necessário) de uma epistemologia que se preocupa em quebrar os cadeados da ciência possensora das verdades imutáveis e inquestionáveis, abrindo as portas do pensar e do fazer ciências, a partir de reflexões críticas conectadas aos sujeitos e aos contextos, não havendo o princípio de separabilidade, mas sim, o princípio conjuntivo: o Pensamento Complexo.

Neste entusiasmo penetrante às ideias morinianas, concordamos com Petraglia (2011, p. 15) ao afirmar que

A busca do “ser” e do “saber” uno e múltiplo nos revela uma ciência que [...] nos aponta para um caminho de novas descobertas e novas verdades que aceitam a complexidade como uma realidade reveladora, em que o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo.

Afinal de contas, o que é o Pensamento Complexo? Longe de reduzirmos os fundamentos de Morin e, muito menos, de engessá-los em detrimento da busca por sua definição, pelo contrário, objetivamos trilhar um caminho que nos leve a uma compreensão coerente, reflexiva e autônoma em favor da produção de saberes,

⁸ Trazemos à tona a ideia de Paulo Freire (2016) ao disseminar que a desalienação da sociedade se dá a partir de novos valores, pois estes rompem a venda dos olhos inautênticos, acrílicos e imitativos de uma *sociedade-objeto* que é conduzida por outrem, margeando-a e impossibilitando-lhe a consciência crítica e sua autonomia. “Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procuram a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair [...] novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos transição. Toda transição é mudança [...]” (Freire, 2016, p. 42). Nesta ideia, o autor pondera o rompimento das sociedades fechadas e alienadas, sendo esta uma sociedade que impõe ao sujeito alienado (dominado) um falso pensamento justificável à sua situação social, uma verdadeira abstração pseudo-racional de sua inferioridade na sociedade e, àquela, uma sociedade antidemocrática e antidialógica, fechada aos pensamentos críticos e a qualquer manifestação sociopolítica e, até mesma, educacional de liberdade dos sujeitos oprimidos (dominados).

percorrendo conceitos, princípios e discussões que (inter)circulam os pressupostos epistemológicos do pensamento moriniano.

3.2 Tecitura conceitual do Pensamento Complexo

Não há como hesitar que o Pensamento Simplificador é um modelo de conhecimento separatista, protraído de qualquer abertura, conexão e movimento que tire sua supremacia científica, como já discorremos; porém, há como facearmos-lo a partir de um pensamento aberto, livre de preconceitos, que visa a interconectividade de tudo e de todos na pluridiversidade de contextos socioculturais, historicamente, des/re/construídos.

Urge, sim, a necessidade do Pensamento Complexo, não como opositor do Pensamento Simplificador, mas como um pensamento de novas possibilidades de compreensão do ser e do mundo em mútua relação; como um pensar que agrega conscientemente todos os saberes, que junta o disjunto, que inter-relaciona o sujeito, o objeto e o contexto, aquele que une o simplificado e o complexo. Destarte, a Complexidade

[...] não rejeita o processo de simplificação, no entanto, alerta para seus limites, relativiza a mesma, apontando que é necessário que se aceite a redução, mas de forma consciente, sabendo ser uma redução. A complexidade não traz uma solução, mas um novo problema e destaca que a simplificação e a complexidade são relações simultaneamente antagônicas e complementares (Pinho, 2017, p. 307).

Nesta sociedade em transição, cujos olhos se abrem para novos *flashes* de luz, o pensar complexo nos encaminha para a religação dos saberes, para a interconexão do sujeito com o planeta, ampliando a sua cosmovisão, e para a abertura de diálogos conscientes, críticos e dinâmicos. Dessa forma, ponderamos que à priori:

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido juntos) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: 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. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (Morin, 2015, p. 13).

O tecer conjuntamente exige a abertura do pensamento, a liberdade às ações incertas e à religação do sujeito e o mundo. O tecido produzido, aqui, requer a junção dos saberes, da diversidade e dos fenômenos que se constituem indestrinçáveis. Embora, perpetuou-se um modelo de ciência newtoniano-cartesiano que firma um conhecimento fragmentado sem relações nenhuma, isoladamente correto e inquestionável, a Complexidade nos vem tirar o antolho para que consigamos enxergar o que nos cerca e o que se encontra além-mar, numa constante cosmovisão que se (re)alimenta com a indeterminação, com o equívoco, com a ambiguidade.

Refletir sobre as lacunas existentes no nosso pensamento, é entender a complexidade do real, do concreto, do existente; é compreender que um pensamento lacerado resulta em atitudes despedaçadoras; é perceber que modos fechados de pensar não se comportam mais nesta sociedade em transição e que, por isso, necessita de modos abertos de pensar o ser humano, o mundo e seus fenômenos. Faz-se imperioso afirmar que o Pensamento Complexo

[...] caminha na direção de produzir novas perspectivas, possibilidades e condições de superar o modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção, indivíduo-sociedade etc.) [...] não separa a realidade dos fatos, dos fenômenos e da cultura humana (Pinho; Pereira; Almeida, 2019, p. 82).

Neste contexto, é possível qualificar que a Complexidade é movida por princípios de inteligibilidade que ampliam a visão da realidade. Ao contrário dos princípios do Paradigma de Simplificação, o Paradigma de Complexidade, assim denominado por Morin (2019), não são como um modelo à venda no propósito capitalista e, sim, como um articulador inteligível que perpassa pelas ciências na busca de respostas/verdades não absolutas ao mundo fenomênico.

Por isso,

Pensar e compreender a realidade a partir da conectividade entre ser e contexto e das influências mútuas possibilitadas por essa conectividade implica um novo caminhar, que precisa ser orientado não pela simplificação e disjunção, mas pela religação e integração do ser ao meio (Sousa, 2022, p. 81).

Este novo caminhar nos coloca diante de um pensar diferente daquele imposto pela Ciência Normal, cujos postulados não correspondem mais às demandas

atuais; coloca-nos em um caminho onde o pensar complexamente propõe a percepção da realidade multidimensional interconectada com o sujeito equiparado à referida multidimensionalidade, portanto, um novo caminhar rumo à interligação do sujeito e o mundo globalizado.

Nestes termos, Moraes (2019, p. 167), pondera que o Pensamento Complexo é um

[...] pensamento que relaciona, sendo este o significado mais adequado ao termo *complexus*, que significa “o que está tecido em conjunto” [...] o Pensamento Complexo seria um modo de religação (*religare*) das diferentes áreas do conhecimento e das dimensões constitutivas da vida. Ele se apresenta contra o isolamento dos objetos do conhecimento, alegando a necessidade de contextualizá-los, de inseri-los na globalidade a qual pertencem.

Esta Complexidade, em meio às constantes transformações da sociedade e nas tecituras conjuntamente construídas, (re)significa o nosso modo de pensar, de ser e fazer ciência que, rompendo com a linearidade da estrutura formal disciplinar, reconhecemos o “conhecimento científico social, como inerente ao conhecimento científico natural, de forma que o conhecimento só tenha sentido quando se fizer em relação à própria vida, tornando-se pertinente, contextualizado e multidimensional” (Pinho, 2017, p. 308).

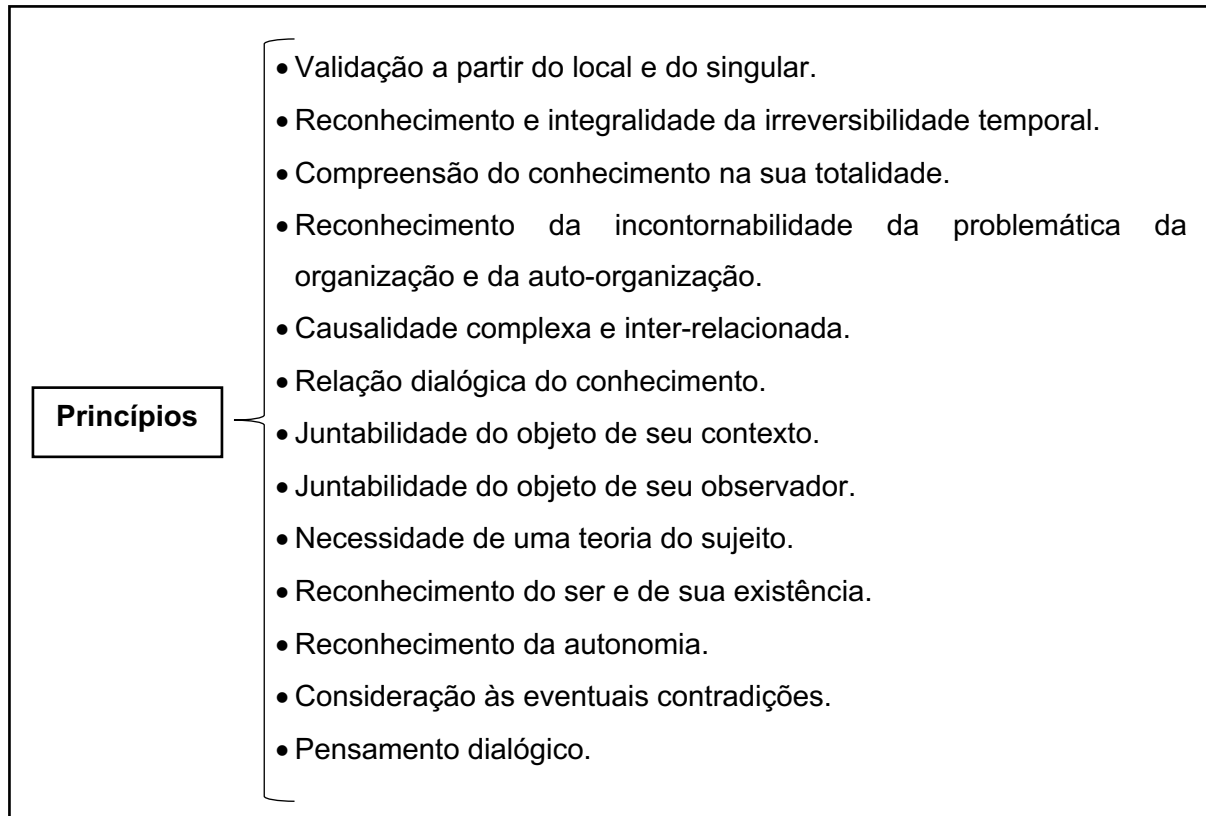
Os princípios morinianos são necessários e perceptíveis ao passo da religação do sujeito, do objeto⁹ e de seu contexto, cujo olhar inteligível passa a considerar a complexidade do fenômeno. Nesta lógica complexa, os saberes científicos se conectam com os saberes culturais, promovendo uma interatividade multidimensional do sujeito-objeto-mundo.

Indo de encontro aos princípios do Paradigma da Simplificação, o Pensamento Complexo nos propõe uma nova forma de produção da ciência, ciência esta que não se apresenta mais isolada e descontextualizada e, até mesmo, inútil para o próprio sujeito que a produziu e por ela foi produzido. Nesta visão, a localidade e o global, a singularidade e a coletividade, a juntabilidade e a integralidade, a causalidade complexa e a relação dialógica, entre outras dimensões, ações e retroações, o conhecimento é re/des/construído de forma processual e contínua, simultaneamente, com o seu produtor e produto: o sujeito.

⁹ Endende-se como o contexto situacional real que se apresenta, exatamente como pontual Moraes (2015, p. 46): “Por objeto, compreende-se a realidade assim como ela se apresenta”.

Vejamos, pois, os princípios do Pensamento Complexo que nos orientam para as quebras das correntes tradicionais da ciência:

Quadro 2 – Princípios do Paradigma de Complexidade



Fonte: Morin, 2019. Adaptação do autor, 2023.

É claro que não estamos moldando o Pensamento Complexo, até porque estaríamos nos apresentando, decerto, demagogos. Elucidamos com o desígnio de tão somente reflexão ao posicionamento frente ao mundo dos saberes que, ao longo dos tempos, fora dogmaticamente fragmentado e que, hoje, vislumbramos fissuras para um novo ser/estar planetário.

Os princípios, ora apresentados, propõem uma relação dialógica sobre o posicionamento diante do conhecimento e seu produtor, as inter-relações entre local e global, a contextualização e a reintegração do ser e suas conexões.

Salienta-se, portanto, que

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade [...] Incita distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno [...] Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (Morin, 2019, p. 334).

Nesta busca necessária e constante de um pensar complexo, em contraposição ao clássico pensamento simplista, disjuntivo e reducionista, que, de fato, esteja comprometido com um pensamento aberto às possíveis influências, quer sejam internas quer sejam externas, em prol do conhecimento multidimensional e não unidimensional, nos são revelados, de acordo com Morin (2001) sete preceitos, distintos, complementares e indissociáveis, que contribuem para a reforma de pensamento¹⁰: a) *sistêmico ou organizacional*; b) *hologramático*; c) *circuito retroativo*; d) *circuito recursivo*; e) *autonomia/dependência*; f) *dialógico* e; g) *reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*.

Esses preceitos demonstram como a neurocognição¹¹ se desenvolve para um pensar complexo, facilitando sua praticidade e experiência. Os *operadores cognitivos*, assim elucidados por Edgar Morin em muitos de seus discursos, promovem que o sujeito produza um raciocínio diferente do habitual, do tradicional, estabelecendo o diálogo entre o pensamento linear e o sistêmico, cuja religação de saberes é, de fato, materializada.

Pinho, Medeiros e Ribeiro (2018, p. 284) expõem que os operadores cognitivos “[...] funcionam como instrumentos ou categorias auxiliares para o pensamento, compreensão e ação da complexidade [...]”, cujo sujeito, a partir de sua experimentação, seja capaz de refletir, levando “[...] à religação dos saberes, tanto os relacionados às experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu cotidiano, quanto os dos saberes técnico-científicos”.

Corroborando com as autoras supracitadas, Moraes (2015, p. 25) também enfatiza o construto desses operadores, sendo

[...] recursos do pensamento que nos ajudam a pensar, a transversalizar o que acontece entre o mundo físico, biológico, social e cultural e o próprio ser

¹⁰ É compreendida como a saída do pensamento simplificador e reducionista, historicamente, excludente, para um pensamento contextualizado e complexo, aberto e dinâmico, reflexivo e crítico; em outras palavras, “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...] substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo [...]” (Morin, 2001, p. 89).

¹¹ Sob o olhar da Psicopedagogia – ciência que estuda a aprendizagem humana em todas as suas facetas (Bossa, 2011), os estudos da Neurociência Cognitiva têm se debruçados sobre a interrelação do Sistema Nervoso Central e o processo de aprendizado e de produção do conhecimento, cujas funções superiores neurais – linguagem, pensamento, atenção, memória, planejamento, raciocínio, percepção etc. –, distintas e interdependentes, são fundamentais para o desenvolvimento humano. Essa área de estudo tem como foco “[...] entender como essas redes produzem as funções cognitivas do encéfalo [...] dada atenção especial aos maiores domínios da neurociência cognitiva: percepção, ação, motivação, atenção, aprendizado e memória” (Kandel, 2014, p. 297).

humano, facilitando, assim, a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do mundo e da vida.

É neste prisma que postulamos e concordamos com as pesquisadoras acima que um pensar complexo, um pensamento diferente do paradigma tradicional se re/constrói a partir dos dispositivos cognitivos, interdependentes. Os referidos dispositivos proporcionam “[...] incorporar a multidimensionalidade do ser e do mundo na construção de novas bases metodológicas para a construção e organização do conhecimento” (Sousa, 2022, p. 81).

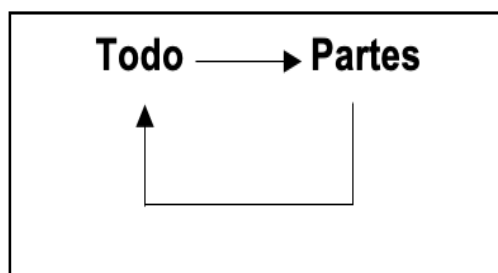
Sendo assim, de forma didática, apresentaremos a seguir os sete operadores cognitivos morinianos, reafirmando que são distintos, que se complementam e estão inter-relacionados em função do pensar complexamente.

3.2.1 Princípio Sistêmico ou Organizacional

Partindo do pressuposto pascaliano¹², “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (Pascal *apud* Morin, 2001, p. 94), é correto afirmar que há uma interrelação no processo de conhecimento das partes e do todo, no qual as partes são tão fundamentais quanto o todo e vice-versa, embora, o paradigma tradicional exponha que o importante é somente conhecer a parte, isoladamente.

“Ora, há que extrair da fórmula de Pascal um tipo superior de inteligibilidade baseada na circularidade construtiva da explicação do todo pelas partes e das partes pelo todo [...]” (Morin, 2019, p. 259), como proposto na figura abaixo:

Figura 1 – Totalidade/Parte



Fonte: Morin, 2019.

¹² Blaise Pascal (1623 – 1662) foi um grande cientista francês do século XVII, com fortes influências nas áreas da física e da matemática. Entre suas contribuições, destacam-se o Teorema de Pascal, Calculadora Pascalina – primeira calculadora mecânica do mundo – e experimentos sobre Pressão Atmosférica.

Percebemos, então, que o todo está na parte que está no todo que está na parte, sucessivamente... e o nosso planeta é assim a todo momento, é um sistema complexo que, numa visão sistêmica, segundo Moraes (2011, p. 138),

[...] é constituído de totalidades/partes que se desdobram, se explicitam e integram um fluxo único de energia universal. Uma totalidade é parte de uma outra totalidade e, assim, indefinidamente. Expressa também as interações entre as partes. É o conjunto de totalidades/partes que compõem a realidade e constitui o mundo dinâmico onde todos os objetos se interconectam mediante interações recorrentes.

Dessa forma, percebemos como tudo e todos estão interligados constantemente, sendo que nada está isolado, perdido no mundo; tudo e todos, insistimos, estão relacionados numa grande teia de acontecimentos, de energias, de matérias, de informações. Dessa forma, não podemos mais fragmentar o conhecimento, a educação, as relações humanas, o planeta.

A ideia de fazer comunicar em vez de isolar e separar, reflete o princípio sistêmico, que vê os fenômenos como interconectados dentro de um todo integrado, rejeitando as análises fragmentadas, valorizando as relações entre partes, promovendo uma compreensão mais ampla da realidade.

Essa realidade é composta por sistemas organizados, nos quais as partes e o todo estão interconectados de maneira dinâmica e interdependente, sendo que, em um sistema, o todo possui propriedades que não podem ser reduzidas à simples soma das características das partes. Essas propriedades emergem das interações entre as partes e só podem ser compreendidas analisando o sistema como um todo.

Esse princípio destaca a relação de interdependência entre os elementos. Enquanto as partes contribuem para formar o todo, este, por sua vez, regula e dá sentido às partes. Essa relação é recursiva, ou seja, ocorre em um ciclo contínuo de influência mútua. A organização é o que confere identidade ao sistema, determinando como as partes se relacionam para formar o todo. Essa organização não é estática; ela é dinâmica e capaz de se adaptar às mudanças internas e externas.

Esse princípio é aplicável a todos os tipos de sistemas – biológicos, sociais, econômicos, ecológicos etc. – porque fornece uma estrutura para compreender como os elementos trabalham juntos para criar padrões organizados e significativos.

O Princípio Sistêmico ou Organizacional desafia visões reducionistas, oferecendo uma abordagem integradora e relacional para compreender sistemas

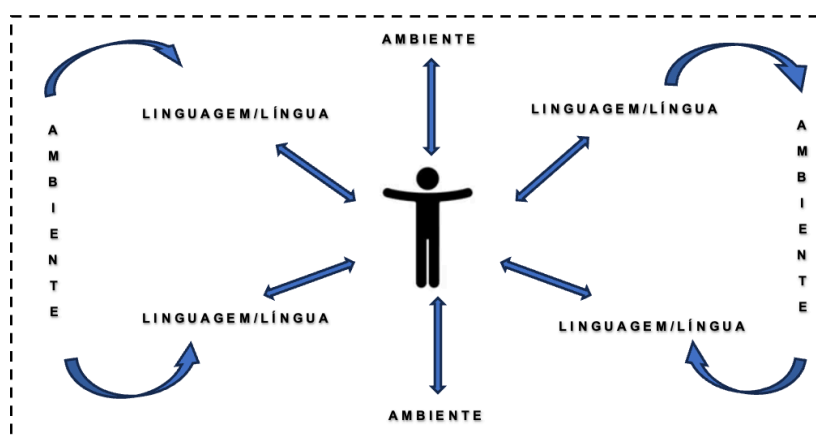
complexos, convidando-nos a observar a riqueza das interações dentro de um sistema e sua capacidade de adaptação e transformação.

3.2.2 Princípio Hologramático

Preceito influído no holograma, sendo que cada ponto apresenta a quase totalidade de dados informacionais do objeto a ser reproduzido; aqui, revela que “[...] não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (Morin, 2001, p. 94), como é o caso do sujeito-sociedade-sujeito, por exemplo, o sujeito é representante da sociedade e que, simultaneamente, essa sociedade se encontra representada em cada sujeito a partir dos valores sociais, das leis e normas, da linguagem e do pensamento, do modo de viver, da cultura etc.

Outro exemplo é a tríade sujeito-linguagem/língua-ambiente¹³, estando, pois, um relacionado com outro e que, ao mesmo tempo, sendo partes de um todo, constituem o todo em suas partes: o sujeito é constituído de linguagem e que esta é re/construída nas relações com o ambiente e que tal ambiente se relaciona com o sujeito que é formado e age no mundo. A figura a seguir nos ajuda a compreender mais o exemplo apresentado.

Figura 2 – Tríade sujeito-linguagem/língua-ambiente



Fonte: Autor, 2024.

¹³ No processo de aquisição/aprendizagem da linguagem/língua, de acordo com os estudos psicopedagógicos, o ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, é transpassado pela linguagem/língua, pois, por elas, concebe e age sobre o mundo e que, sincronicamente, essas são re/construídas pelas ações do sujeito e do ambiente em trocas constantes. Sendo assim, “A aquisição da linguagem exige o alinhamento de diversas funções e aptidões, como também a intervenção de diferentes órgãos. Este processo relaciona-se com o desenvolvimento neural e psicomotor e com a evolução cognitiva e as funções superiores, dentro de um contexto social, marcado pela afetividade, pelos sentimentos e pelo pensamento [...]” (Santos; Castiglioni; Pinho, 2024, p. 6).

O *hólon*¹⁴ se faz pertinente em todas as dimensões da existência humana e das relações com o ambiente, como vimos nas exemplificações expostas, pois o globo é constituído de totalidade e de partes, e não de partes desconexas do todo ou do todo desligado das partes, como perpetuou a Ciência Normal. Nas palavras de Moraes (2022, p. 145), “Hólon significa tudo aquilo que sendo uma totalidade em um contexto é, simultaneamente, parte em outro contexto [...] A realidade seria composta, portanto, de hólons dentro de hólons, de contextos dentro de outros contextos [...]”.

Dessa forma, esse princípio reconhece que cada parte contém o todo e o todo está presente em cada parte que, segundo a abordagem moriniana, busca respeitar a singularidade dos elementos enquanto os conecta ao contexto maior, desafiando as noções tradicionais de análise porque propõe que, em um sistema, as partes contêm o todo e, ao mesmo tempo, o todo contém as partes.

Diferentemente das abordagens reducionistas, que veem as partes e o todo como separados e independentes, o Princípio Hologramático afirma que existe uma interpenetração entre eles. Cada parte de um sistema carrega, de alguma forma, as características ou informações do todo, enquanto o todo só se manifesta plenamente por meio da interação e integração das partes.

O princípio é inspirado no holograma, um dispositivo em que cada fragmento de uma imagem holográfica contém a totalidade da imagem original. Da mesma forma, cada parte de um sistema complexo reflete a totalidade do sistema. No corpo humano, por exemplo, cada célula contém o DNA, que é o plano de construção do organismo como um todo. Assim, mesmo uma única célula carrega informações sobre o todo do ser vivo.

Esse princípio não se limita à biologia. Ele pode ser aplicado em contextos sociais, culturais, ecológicos e outros. Por exemplo, em uma sociedade, cada indivíduo reflete traços do todo (valores culturais, normas sociais), enquanto a sociedade é formada pela interação e contribuição dos indivíduos. Desafia a tendência de separar rigidamente as partes e o todo, incentivando uma visão integradora que reconhece como eles estão profundamente entrelaçados.

¹⁴ De acordo com Moraes (2011), este termo foi escrito por Arthur Koestler (1905 – 1983), no ano de 1967, para indicar que os sistemas são, ao mesmo tempo, totalidade e partes. “Assim, a realidade é constituída de hólons, ou seja, de totalidades que são, simultaneamente, partes de outras totalidades e isso sem limites” (Moraes, 2011, p. 144).

O operador cognitivo Hologramático sublinha a complexidade das relações dentro de um sistema, mostrando que para compreender verdadeiramente a realidade, é necessário observar tanto o todo quanto as partes de maneira integrada.

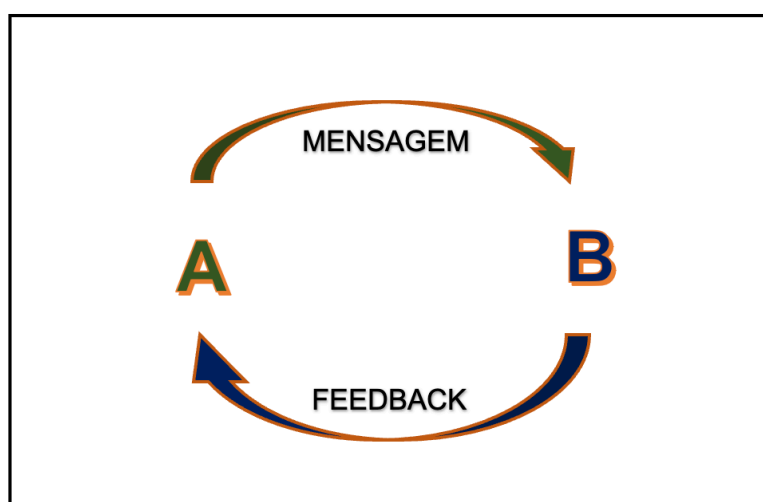
3.2.3 Princípio do Circuito Retroativo

Com base nos estudos cibernéticos, o processo da retroatividade rompe a ideia da ciência tradicional de linearidade na construção do conhecimento, ou seja, os conhecimentos não se adicionam linearmente, mas sim, retroagem sobre conhecimentos já existentes, refletindo-os em novos contextos.

Este terceiro preceito nos referencia “[...] que toda causa age sobre o efeito e retroage informacionalmente sobre a causa, a partir de processos autoecorreguladores que acontecem no sistema” (Moraes, 2015, p. 54).

Vindo à tona a mesma ideia cibernética sobre o *feedback – input e output*¹⁵, a retroalimentação de sistemas pontua o efeito retroativo da informação que o emissor/remetente da mensagem adquire da reação de seu receptor/destinatário, subsidiando avaliar os resultados de transmissão, conforme exemplifica a figura 3:

Figura 3 – Retroalimentação



Fonte: Autor, 2024.

¹⁵ Literalmente, *Input* significa “Reunião de dados inseridos e que, processados, se transformam em informações de saída” e, *Output*, “Mecanismo através do qual a informação armazenada e processada num computador é transferida para um meio externo” (Dicionário, 2011, p. 345; 879).

Essa figura ilustra a ideia de que o circuito retroativo promove um vaivém na produção do conhecimento e seu produtor que, contextualmente, se retroalimentam, de forma processual e contínua.

Esse princípio, logo, trata das relações de retroalimentação em sistemas. Ajuda-nos a compreender como as ações e os resultados dentro de um sistema podem se influenciar mutuamente de forma dinâmica. Diferentemente das abordagens tradicionais que veem a causalidade de forma linear (causa → efeito), esse operador sugere que os efeitos podem influenciar suas próprias causas. Isso cria um ciclo de retroalimentação ou recursão no sistema.

Assim, os elementos em um sistema estão em constante interação. Uma alteração em uma parte não apenas afeta as demais, mas também pode retornar para influenciar a parte original, reforçando (retroalimentação positiva) ou regulando (retroalimentação negativa) o funcionamento do sistema. A retroalimentação é essencial para que os sistemas se adaptem e se regulem. Por exemplo, no corpo humano, sistemas como o nervoso e o hormonal trabalham de forma interdependente, ajustando continuamente funções para manter o equilíbrio (homeostase). Em um sistema ecológico, a diminuição de um predador pode levar ao aumento de uma população de presas. Esse aumento pode, por sua vez, gerar problemas no ecossistema, que mais tarde afetam negativamente a sobrevivência do predador, criando um ciclo de influência mútua.

Esse princípio enfatiza que a compreensão de sistemas complexos exige a análise dos ciclos de interações; desafia a lógica de causa e efeito simples e nos convida a observar os circuitos recíprocos que moldam o comportamento de sistemas vivos, sociais e até tecnológicos. É uma maneira de entender como os sistemas se autorregulam, aprendem e se transformam ao longo do tempo. Ele nos propõe a pensar de forma dinâmica e a enxergar as múltiplas dimensões de influência dentro de qualquer sistema.

3.2.4 Princípio do Circuito Recursivo

Conforme pontuou Morin (2001, p. 95), este princípio “É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”. Dessa forma, pensando na ideia do circuito espiralado, desafiemos que

uma ação gera uma causa, mas que gera outra ação, e que gera outra causa e, assim, sucessivamente.

O referido operador cognitivo promove um processo de interação dos sujeitos entre si e destes com o meio ambiente que, recursivamente, o sujeito transforma o mundo e que o mundo transforma o próprio sujeito, como bem explicitou Sousa (2022, p. 83) ao afirmar que o circuito recursivo

[...] está diretamente relacionado às ações realizadas, e sofridas, pelos indivíduos durante o processo de interação com o meio e com os demais indivíduos. A interação é considerada recursiva, porque, ao agirmos sobre o meio, a nossa ação modifica esse meio, que por sua vez também provoca modificações em nós.

Nesta projeção, ponderamos que o trato dado à produção do conhecimento deve ter um prisma recursivo, pois, assim, um conhecimento gerará outro conhecimento que gerará outro e outro, rompendo com círculo vicioso da linearidade que discorreremos anteriormente.

O rompimento dessa linearidade, dessa ideia dicotômica, postulada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, produto – produtor, causa – efeito, sujeito – sociedade, conhecimento – objeto etc., requer um pensamento que compreenda o processo interacional existente no cosmo, onde tudo e todos interagem, significativamente, por isso, agimos sobre o meio e o meio age sobre nós, “[...] já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (Morin, 2015, p. 74).

O Paradigma da Complexidade reconhece que os elementos de um sistema não apenas interagem, mas criam ciclos contínuos de retroações que moldam o próprio sistema. Isso espelha o conceito de recursividade, no qual os elementos transformam-se mutuamente.

Diferente da causalidade linear (causa → efeito), o circuito recursivo enfatiza que os efeitos de uma ação ou processo podem retornar ao ponto inicial e influenciá-lo novamente, criando um ciclo contínuo. Esse ciclo não é fechado ou estático, ele é dinâmico, permitindo a evolução e a transformação do sistema.

No circuito recursivo, os elementos de um sistema não são apenas interdependentes, mas também se produzem mutuamente. Por exemplo, no campo social, os indivíduos criam a sociedade, que por sua vez molda os indivíduos, em um processo contínuo de retroalimentação e produção mútua. Um organismo biológico é

um ótimo exemplo desse princípio. A célula depende do organismo para sobreviver (recebendo nutrientes e proteção), enquanto o organismo depende das células para existir e funcionar corretamente; esse ciclo recursivo é vital para a vida.

Esse princípio é importante para compreender sistemas complexos, onde as partes e o todo influenciam-se reciprocamente, criando propriedades emergentes e possibilitando a auto-organização e explica como os sistemas evoluem. As interações recursivas não apenas mantêm o sistema, mas também podem gerar mudanças, adaptações e novas formas de organização, ensinando-nos que a dinâmica dos sistemas não é fixa ou linear, mas sim uma interação viva e contínua, que conecta os elementos ao todo em ciclos de produção e transformação.

3.2.5 Princípio da Autonomia/Dependência

Para que o sujeito seja autônomo em sociedade, há a necessidade de suas relações, da sua dependência com o próprio ambiente onde vive, bem como com os seus respectivos fluxos, isto é, “[...] uma relação de autonomia/dependência do sistema vivo em conexão com seu meio natural, já que toda autonomia é inseparável de sua dependência contextual” (Moraes, 2015, p. 56).

Há uma complexidade na autonomia humana, nos afirma Morin (2015), uma vez que esta é dependente da cultura, da história, do social, da linguagem, do saber; ao passo que somos dependentes do que nos cerca, somos autônomos em nossas escolhas, pensamentos e reflexões sobre aquilo que se apresenta, portanto, é uma autonomia-dependente, pois somos livres às escolhas que se mostram para nós.

Ressalta-se a ideia, neste viés, da autoeco-organização¹⁶, sendo o sistema, como uma organização dinâmica e flexível em contínuo processo, capaz de se modificar e de se organizar, de ser autônomo e dependente, ao mesmo tempo; trata-se da relação paradoxal entre a autonomia e a dependência dentro de sistemas vivos ou sociais.

¹⁶ A expressão *auto-organização* é trazida da Teoria Cibernética para designar os sistemas que são estritamente determinados em suas ações e, simultaneamente, realizam em si mesmo uma mudança de organização interna. O Pensamento Complexo propõe acrescentar o termo *eco*, grafando *autoeco-organização*, na perspectiva de, “[...] além das dimensões individuais dos seres, que possibilitam a condição de autonomia nas interações com o meio, também devem ser consideradas as dimensões do contexto, que estabelecem a condição de dependência dos seres a esse contexto” (Sousa, 2022, p. 85).

A autonomia é sempre parcial e relativa, já que todo sistema depende de seu ambiente e das interações com outros sistemas para existir e funcionar. Um organismo, por exemplo, pode ser considerado autônomo porque regula suas próprias funções. No entanto, ele depende de fatores externos, como nutrientes, oxigênio e interações com o ambiente. Mesmo que um sistema busque autonomia, ele permanece integrado a uma rede de dependências. Essa conexão com o ambiente ou com outros sistemas é essencial para sua sobrevivência, desenvolvimento e evolução.

Portanto, sublinha-se que a autonomia e a dependência não são contraditórias, elas coexistem em um sistema de maneira paradoxal. Contribui para que tenhamos uma perspectiva mais rica e integrada sobre os sistemas, abandonando visões simplistas que ignoram a interconexão entre autonomia e dependência.

3.2.6 *Princípio Dialógico*

Morin (2015, p. 74) disserta que este operador cognitivo “[...] nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. Isso nos leva a refletir que a relação dialógica une princípios opostos que, mutuamente, um eliminaria o outro.

No Pensamento Complexo, o diálogo promove a união das tradicionais dicotomias antagônicas, pois percebe a sua complementariedade e indissociabilidade em qualquer organização. O pensamento dialógico promove o religamento das concepções contraditórias impostas pela fragmentação da ciência, unindo as dicotomias.

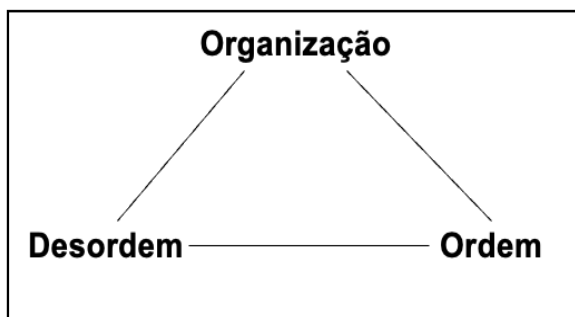
Nas palavras de Moraes (2019, p. 47),

A dialógica é a arte de descobrir sínteses superadoras de visões parciais, menos complexas e enviesadas. Ela nos ajuda a eliminar a consciência fragmentária do ser humano, a superar muros e barreiras que nos separam, a ampliar e a aprofundar consciências estreitas e rasas. Uma racionalidade dialógica, intuitiva, nutrida por uma racionalidade aberta, ajuda-nos a superar a unilateralidade de nossas visões [...]

A oposição de ideias, no pensamento tradicional separatista, compreende que uma ideia contrária exclui, automaticamente, a outra; já, no pensamento dialógico, a ideia oposta complementa a outra, não anulando-a, mas sim, integrando-a.

Percebe-se, aqui, por exemplo, que a ordem e a desordem são complementares e indissociáveis, necessárias à existência da própria organização que são alimentadas pelos circuitos retroativo e recursivo, constantemente. Assim, “O novo paradigma comporta, portanto, incertezas, antagonismos, associando termos que se implicam mutuamente” (Morin, 2019, p. 267), concebendo a complexidade da relação organização \leftrightarrow ordem \leftrightarrow desordem, como na figura abaixo:

Figura 4 – Dialogicidade dos opostos



Fonte: Morin, 2019.

Essa figura expõe as relações dialógicas existentes nas organizações, diálogos esses pertinentes às ações e ideias opostas complementares e indissociáveis; entendimento dado à nova forma de pensar, um pensar aberto e não fechado, como institucionalizou o pensamento cartesiano-newtoniano.

Esse princípio se alinha ao propor a comunicação entre saberes e ideias que podem parecer opostas ou distintas, desafiando a separação rígida e promovendo a coexistência de diferentes dimensões e perspectivas; reflete a capacidade de integrar ideias ou conceitos que parecem opostos, mas que coexistem e interagem de maneira complementar na realidade.

Esse operador dialógico propõe que é possível sustentar simultaneamente a unidade e a diversidade, a ordem e o caos, a autonomia e a dependência, sem tentar eliminar ou reduzir as contradições. Essas forças opostas não se excluem, mas convivem e enriquecem a compreensão da realidade. Um exemplo é a interação entre ordem e desordem (como na figura acima). Enquanto a desordem pode desestabilizar um sistema, ela também é necessária para gerar mudanças, criatividade e evolução. A ordem organiza e estabiliza, mas sem a desordem, não há transformação ou adaptação.

Em vez de ver os opostos como mutuamente excludentes, o Princípio Dialógico os apresenta como complementares. Essa interação cria uma dinâmica rica e complexa, permitindo que sistemas vivos e sociais evoluam, aprendam e enfrentem novos desafios. Ao contrário de abordagens reducionistas ou dicotômicas, que buscam simplificar ou separar os opostos, a dialogicidade nos convida à aceitação e ao entendimento das tensões criativas entre forças aparentemente incompatíveis.

3.2.7 Princípio da Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento

Esta primícia discorre sobre a relocação do sujeito no processo de re/des/construção do conhecimento que, por muito tempo, as ciências tradicionais margearam-no. Esta ideia opera no sentido epistemológico-metodológico do ser humano como protagonista de sua história e coprotagonista da história coletiva.

No uso do discurso moriniano, este operador cognitivo restaura o sujeito cognoscente, compreendendo que “[...] todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em cultura e épocas diferentes” (Morin, 2001, p.96).

Compreender que todo conhecimento produzido parte de um sujeito pensante, construído e constituído socioculturalmente e que este, por sua vez, é fruto do próprio conhecimento, é admitir que o ser humano é um ser cognoscente¹⁷ que pensa, cria e age sobre o produto concebido e que este o influencia num dado contexto cultural e social, num dado tempo histórico, em dadas relações humanas e ecossistêmicas.

Reiteramos que os referidos operadores cognitivos não são instrumentos estáticos e dissociados nem verdades absolutas para um pensar complexo, são, sim, recursos dinâmicos e interassociados que auxiliam no processo neurocognitivo do ser humano, possibilitando a tomada de decisão consciente, legítima e crítica, de forma individual numa coletividade situada contextualmente.

¹⁷ Psicopedagogicamente, é compreendido como um sujeito em completude que se re/des/constrói continuamente, conjuntamente com as dimensões biológica, histórica, cultural, social, afetiva, cognitiva, pedagógica, linguística, enfim, considera o “[...] ser humano enquanto ser em processo de construção do conhecimento [...] sujeito pluridimensional aprende ao estabelecer interações com os objetos de aprendizagem que se caracterizam por serem outras pessoas, a natureza, as construções humanas, as concepções, as normas de convivência, os conhecimentos sistematizados historicamente, os fatos e os fenômenos [...]” (Barbosa, 2009, p. 14).

Esse operador cognitivo reintroduz o contexto como parte essencial da compreensão, dando ênfase aos fenômenos que não podem mais ser entendidos isoladamente de seu ambiente, destacando a necessidade de considerar a própria construção do conhecimento como parte do processo de compreensão de qualquer fenômeno.

As ideias morinianas enfatizam que o conhecimento não é neutro ou absoluto; ele é produzido em um contexto histórico, cultural e subjetivo. Reintroduzir o conhecimento no próprio ato de conhecer significa reconhecer essas influências e refletir sobre elas. Esse princípio pede que analisemos não apenas o objeto do conhecimento, mas também o sujeito que o produz, os métodos utilizados e o contexto em que isso ocorre.

Ao propor a reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, Morin (2015) alerta contra a ilusão de que o conhecimento é inteiramente objetivo. Ele argumenta que o conhecimento carrega traços do observador, da cultura e da sociedade que o produzem.

Esse princípio reforça que o conhecimento é uma construção que envolve o sujeito (quem conhece), o objeto (o que é conhecido) e o contexto (o ambiente em que o ato de conhecer ocorre). Ignorar essas interações leva a uma compreensão parcial ou distorcida da realidade. Ele nos lembra que conhecer não é apenas acumular informações, mas também compreender os caminhos e limitações desse processo.

E sob à luz do Paradigma Complexo este ser é reinserido no construto do conhecimento que passa a ser ativamente partícipe de uma organização de ordem-desordem em situações/condições helogramáticas, retroativa e recursivas. Mas, afinal, quem é esse sujeito?

3.3 A complexidade do sujeito

A partir de uma concepção tradicional da ciência, o sujeito é visto como um indivíduo passivo, estático, apático, inerte, sem relações interacionistas com a realidade planetária. A ciência sendo estática, fechada e fragmentada, igual é a relação sujeito e objeto do conhecimento.

A linearidade científica de tal paradigma resulta em um conhecimento mecânico, dividido e unidimensional, no qual, o indivíduo é apenas mero coletor de

dados (no caso da pesquisa) e/ou receptor da ciência fragmentada (no caso, sendo membro passivo na sociedade), deixando alheio qualquer complexidade existente entre sujeito e objeto de aprendizagem.

Edgar Morin (2001) expõe o desaparecimento do sujeito na ciência determinista e reducionista e que, de alguma forma, a própria ciência o expulsou de seu arcabouço ao passo que assumira os princípios da objetividade e da redução. De fato, “[...] quando se procura considerar a sociedade e o sujeito de forma determinista, então o sujeito desaparece” (Morin, 2001, p. 117).

Por outro viés, o Pensamento Complexo, segundo Petraglia (2011), nos abre os olhos para uma nova postura desse sujeito frente ao mundo fenomênico; desperta-nos para a religação sujeito – mundo – saber, não considerando a separabilidade do ser humanístico – consciência de si –, do ser metafísico – princípios transcendentais – e nem do ser antimetafísico – noção de inexistência do ser –, considerando, sim, a inseparabilidade dessas concepções: todas são importantes para a compreensão e a formação do sujeito. E mais:

A noção de sujeito é a qualidade própria do ser vivo que busca a auto-organização, pertencente a uma espécie, situado num espaço e num tempo e membro de uma sociedade ou grupo. Para transformar-se e conhecer-se o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema auto-organizador e ecossistema (Petraglia, 2011, p. 69).

O sujeito é um ser vivo que depende não somente de seu autômato biológico, mas também de seu construto histórico, social, cultural, cognitivo e linguístico, cujas dimensões se interligam para a formação do próprio sujeito, como pontuamos anteriormente.

Ressalta-se que o conceito de indivíduo, ligado ao ciclo biológico de reprodução e protagonista de seu próprio ciclo reprodutor, requer a capacidade de lidar com os estímulos internos e externos – o cognitivo, o computacional – por isso, é um sujeito de dupla caracterização interdependente: genética e ecológica.

Emerge, neste sentido, a ideia de *computo* que consiste na ação pelo qual o sujeito se (re)constrói, sendo, pois, a partir de seu *computo* que

[...] o ser vivo apropria-se da e identifica consigo a determinação genética, que não deixa de ser determinação, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, as aptidões organizadoras e acasos do ambiente. Ao mesmo tempo, esse ser

vivo não só extrai do ambiente os alimentos e as informações que lhe permitem ser autônomo, mas também sofre os acontecimentos de sua vida que, constituindo seu destino, constituem também sua experiência pessoal (Morin, 2019, p. 325).

Dessa forma, o sujeito é um ser reflexivo e crítico, autônomo e dependente, biológico e social, que transforma e é transformado na/pela sociedade, num circuito retroativo e recursivo. “O sujeito é o ‘eu’ que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço. Sua concepção é complexa, por isto o ‘eu’ precisa da relação com o ‘tu’ e ambos pertencem ao mundo” (Petraglia, 2011, p. 68).

Neste entendimento, adotamos as ideias morinianas ao afirmarem que o sujeito é construtor de sua existência subjetiva em colaboração com a existência coletiva em meio à realidade contextualizada e globalizada. Este sujeito, sem a cela tradicional da ciência que o isola do cosmo, torna-se (e é) um ser crítico, criativo e ativo nas realidades existentes, cuja relação é interdependentemente fundamental na produção do conhecimento, nas aprendizagens e no desenvolvimento, nas interações socioculturais.

Quando um pensamento concebe o mundo sem sujeito, quando separa o sujeito do objeto do conhecimento e quando isola as partes do todo e as partes das partes, reforçamos o paradigma da Ciência Normal, consistente em princípios dogmáticos da disjunção, exclusão e hiperfragmentação. Neste caso, postulamos sujeitos acrílicos, ineptos e inapetentes numa determinada sociedade, cultura e época, incapazes de qualquer movimento que danifique o cristal científico canônico.

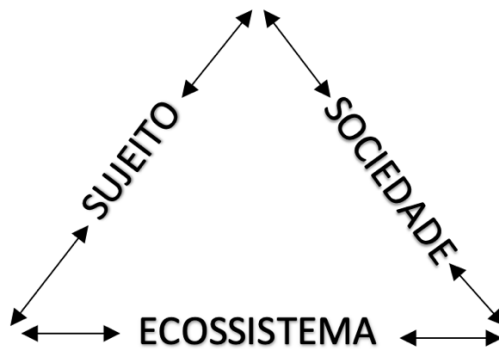
Agora, quando um pensamento reassume o sujeito como construtor de sua história, consciente de suas competências e habilidades, quando o reintroduz no seio da produção dos saberes e quando o percebe como um todo/parte integrante do mundo, intensificamos o Pensamento Complexo, interconstituído da dialogicidade, da integralidade e da criticidade, aquele pensamento que religa, une e junta o que estava dividido, separado e disjunto. Neste prisma, vislumbramos sujeitos críticos, aptos e competentes nas sociedades, na história e na cultura, na vida e no mundo, em contínuos movimentos recursivos.

Nas discussões de Moraes (2019, p. 177), reafirmamos que

Ao resgatar o sujeito como autor de sua história, de seu processo de formação e como coautor de construções coletivas, estamos, em realidade, restabelecendo as relações deste aprendiz com o triângulo da vida, ou seja, com as relações entre indivíduo, sociedade e natureza.

Em suma, a partir do Pensamento Complexo, o triângulo da vida assim se desenha:

Figura 5 – Triângulo da vida



Fonte: Autor, 2024.

A referida triangulação se refere a uma ligação entre sujeito, sociedade e ecossistema, implicando numa construção individual e coletiva, concomitantemente. Dessa forma, o sujeito é compreendido como um ser interconectado, interventor e intervencionado no/pela sociedade em um contexto ecossistêmico.

Neste sentido, o sujeito é:

- a) um ser planetário e ativo em sociedade – é reconhecido como parte de um sistema global, conectado a dinâmicas sociais, culturais e ambientais que ultrapassam fronteiras geográficas; é um agente participativo que influencia e é influenciado pelo tecido social em que está inserido;
- b) um ser contextualizado e multidimensional – essa ideia ressalta que o sujeito não é isolado ou simples, mas imerso em um contexto histórico, cultural, científico e social; possui múltiplas dimensões que coexistem e interagem, abrangendo aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais;
- c) é um ser, simultaneamente, completo e inacabado – é completo no sentido de ser inteiro em seu momento presente, mas também é inacabado, em constante processo de evolução, aprendizado e

transformação; esse caráter dinâmico reflete sua capacidade de adaptação e crescimento;

- d) é um ser cognitivo, pensante e atuante – na busca constante do conhecimento, é descrito como alguém que busca compreender e interagir com o mundo; essa busca constante pelo conhecimento e pela ação revela sua natureza reflexiva e proativa, sempre questionando, aprendendo e contribuindo e;
- e) é um ser construtor e construído nas relações socioculturais e científicas – é, ao mesmo tempo, criador e produto de suas interações sociais, culturais e científicas; constrói conhecimento, valores e práticas, mas também é moldado por essas mesmas relações e contextos.

Portanto, urge a necessidade de celebrar a complexidade e a riqueza do ser humano, reconhecendo sua interconexão com o mundo, sua capacidade transformadora e sua natureza inacabada, sempre em busca de novos significados.

4 (RE)CONTANDO A NARRATIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houveros vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; o de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascal e à terra A Terra de Vera Cruz!

Pero Vaz de Caminha

Datada por meados do mês de maio de 1500, a escrita de Caminha sobre o que enxergara em terras brasileiras, é o primeiro indício da Língua Portuguesa (doravante LP) por aqui. Em contato direto com as línguas indígenas¹⁸, por uma soberania de língua única – a dos portugueses –, tornava-se cada vez mais frequente a obrigatoriedade do Português, no Brasil, nas mais diversas situações: escambo, ensino do catolicismo e dos valores europeus, escravização, entre outras.

Há também de salientar que cerca de 4 milhões de africanos escravizados foram trazidos para cá e com eles suas línguas maternas¹⁹. Não tão diferente do processo de dizimação da cultura linguística indígena, as línguas africanas ficaram às margens, dentro das senzalas e de seus cultos religiosos, sendo sufocadas pela imposição da Língua do Príncipe²⁰.

Em favor da supremacia da Língua do Príncipe, com o objetivo de proibir o uso das línguas indígenas e africanas ou, ainda, de qualquer outra forma de comunicação fora dos padrões europeus, em 03 de maio de 1757, uma Provisão Real assinada por Marquês de Pombal, decreta a Lei do Diretório que oficializava a LP como língua oficial da, então, colônia de Portugal. Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, o Brasil passava a ter definitivamente como idioma o Português.

Longe de um Português de Portugal, a LP já se abrasileirava, ao passo que os contextos históricos e socioculturais avançavam, afinal, toda língua se constrói na inter-relação com a sociedade, como já ponderava Cunha e Cintra (2008, p. 3): “[...] a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e

¹⁸ Segundo Bagno (2012), quando os portugueses abortaram no litoral brasileiro, há uma pressuposição de cerca de 1 a 6 milhões de indígenas falantes de 300 línguas, aproximadamente, do tronco linguístico tupi-guarani.

¹⁹ O tronco linguístico Banto, principalmente o quimbundo, umbundo e quicongo, bem como iorubá, de acordo com Bagno (2012), compuseram para a formação do Português Brasileiro.

²⁰ No Brasil Colônia, assim era chamada a Língua Portuguesa, pois servia como instrumento de domínio de Portugal, mostrando o poderio do príncipe colonizador e da Coroa, como um todo.

diversificado em todos os seus aspectos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente”.

Apesar da hegemonia²¹ do Português em detrimento das línguas indígenas e africanas, presenciamos, hoje, o apogeu da Língua Portuguesa Brasileira, pelo viés da Sociolinguística²², como uma língua de contato da diversidade étnica, social, cultural e linguística deste país.

Antes mesmo desse contato, outra relação se apresentava com projeções vindouras, por volta do séc. VII a.C., o português: “[...] primeiro nasceu o galego e do galego nasceu o português” (Bagno, 2012, p. 202); compondo uma família de línguas, denominada de românica, estruturou-se de outras línguas resultantes das modificações sofridas pelo latim nas variadas regiões dominadas pelo Império Romano, na Antiguidade Ocidental.

Sendo assim, a Língua Portuguesa do Brasil sofreu e sofre transformações contínuas em toda o seu sistema (fonético, lexical, morfológico, semântico, sintático, estilístico etc.) como qualquer outra língua que, por natureza, é dinâmica, flexível e mutável.

As mudanças linguísticas que ora discorremos são provenientes do contato entre línguas e, portanto, de suas comunidades sociolinguisticamente ativas. Do galego ao português brasileiro, passando pelo latim vulgar, tupi e banto e dos rabiscos de Caminha, “[...] houvermos vista de terra²³” aos “Nós chegemu na Escola, e agora?”²⁴, de Bortoni-Ricardo (2005), a língua que utilizamos é um eterno construto de saberes linguísticos, ligados aos aspectos histórico e sociocultural, por isso, negar a existência e a influência de outros povos na formação da identidade do sujeito, é negar a própria língua.

Nesse sentido, afirmamos que a língua é um sistema vivo, dinâmico e heterogêneo, interligado aos contextos e às situações diversas e complexas que contribuem para a multipluralidade linguística brasileira.

²¹ Longe de nossas escritas suplantarmos as línguas indígenas e africanas, pelo contrário, evidenciamos a importância de seu construto para a formação do repertório linguístico do Português do Brasil.

²² Ciência que estuda as relações entre sociedade e língua, língua e sociedade. Nas palavras de Marcos Bagno (2017, p. 425-426), a Sociolinguística “[...] recorre aos fenômenos de ordem social para explicar os fenômenos linguísticos [...] como a língua é configurada pela sociedade [...] e como a sociedade é configurada pela(s) língua(s).

²³ Carta do “achamento” de novas terras ao Rei de Portugal (1500).

²⁴ Título da obra imponente nos estudos da Sociolinguística e Educação (2005).

Ao passo dessa imersão em solo tupi-guarani, também o ensino deste idioma fora invadindo os espaços escolares da época, cujo Estado e seus Sistemas de Ensino criaram leis, decretos, normativas e programas para o trato a didatização da LP. Como este processo se deu ao longo da história da educação, no Brasil?

4.1 Desatando os nós do ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira

Como já vimos anteriormente, o Período Pombalino (1750 a 1777), no Brasil Colônia, foi o divisor de águas entre línguas faladas por aqui e a língua de Portugal. Atribui-se à Carta Régia, documento monárquico da época, que postulava a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa pelos colonizadores aos colonos, não aceitando mais nenhum outro código usado para a interação sociocomunicativa.

Este documento oficializava o idioma em Portugal e no Brasil, afastando qualquer ameaça ao uso do Idioma do Príncipe. Neste preâmbulo, propusera o ensino da gramática portuguesa ao lado da latina, no currículo escolar, passando a falsa ideia de uma língua única – padrão –, de uma nação monolíngue (Lorenset, 2014, p. 156).

Ademais, a imposição do Português europeu prosseguiu, ocorrendo proibições severas ao uso das línguas indígenas, africanas e de imigração (por ocasião dos holandeses e outras nacionalidades que também abordaram por aqui).

A vinda da Família Real, em 1808, provocou maior intensidade no ensino do idioma, destacando a criação da Imprensa e da Biblioteca Nacional, objetivando notória divulgação da língua de Portugal.

Avançando na história, já no Brasil independente de Portugal, houve progresso significativo no desenvolvimento linguístico, como Lorenset (2014, p. 156) observa: “[...] a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com a língua”.

Ressalta-se, neste momento, que os dicionários e as gramáticas passaram a ser produzidas por brasileiros (e não mais pelos portugueses) ao passo que a literatura brasileira avançava em território nacional.

Em 1826, o Parlamento toma a decisão de que os diplomas dos Cursos de Medicina deveriam ser escritos em Língua Nacional. Esta, segundo Dias *In* Lorenset (2014), era assim chamada a língua oficial do Brasil, pois ganhava status identitário,

com uma construção brasileira de seu repertório, no entanto, servindo à guisa de desculpas para negar qualquer ocorrência variacional da própria língua.

Anos subsequentes, a legislação da época estabeleceu que a aquisição da língua escrita deveria ter por base a Gramática da Língua Nacional (GLN), a qual, de fato, diferenciou-se da língua de Portugal.

Dessa forma, por volta de 1838, os estudos da Língua Portuguesa foram alocados no currículo escolar com a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro/RJ, dividido em três eixos disciplinares: Gramática, Retórica e Poética. O objetivo maior, nesta conjuntura, era formar institucionalmente brasileiros ilustres em um sistema fechado de ideias, cuja língua se aduz “[...] como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e do domínio da ‘boa’ língua, ‘boa’ retórica, ‘boa’ escrita [...]” (Lorenset, 2014, p. 157).

Outro fator importantíssimo para a contextualização histórica do ensino da Língua Portuguesa, fora a criação do cargo de Professor de Português, pelo Decreto Imperial de 23 de agosto de 1871, mesmo não havendo, ainda, o curso de formação de professores; quem ocupava o referido cargo eram os intelectuais das elites sociais (Lorenset, 2014, p. 157).

Final do século XIX e início do XX, conforme aponta Bunzen (2011), as reformas políticas apontaram para a permanência do modelo de ensino de língua na estrutura curricular da escola secundária brasileira.

Processo de reflexão e grandes transformações, a Semana da Arte Moderna, em 1922, trouxe à tona as manifestações artístico-cultural-literárias contextualmente brasileiras, rompendo com a soberania das produções imitativas portuguesas. Entre as características presentes neste movimento, encontra-se o uso da língua brasileira, uma língua, de fato, utilizada pelos brasileiros numa valorização do cotidiano. É-nos considerado que o modernismo literário de 1922 aderiu

[...] a uma certa concepção do espaço ao compor o retrato do Brasil e ao definir o ingresso do país no concerto das nações modernas – está presente em várias outras manifestações. O modernismo em sentido amplo se expressou na literatura, nas artes, na vida intelectual em geral, na política e na sociedade de diferentes formas (Jardim, 2022, p. 14).

Dessa forma, a produção literária, artística e linguística brasileira retrata a imagem do Brasil como de fato é, sua cultura identitária se torna portoganoísta de sua

própria história, tomando o seu devido lugar no mundo moderno e afastando as influências imitativas portuguesas e estrangeiras.

Em meio a essa revolução cultural, Said Ali, linguista brasileiro, redigiu gramáticas inspiradas nas ideias linguísticas modernas de Ferdinand de Saussure²⁵, levando em consideração os estudos de *sincronia-diacronia*²⁶, lançando a Gramática do português histórico (1931), em São Paulo, reunindo os textos de Lexicologia do Português Histórico (1921) e de Formação de Palavras e Sintaxe do Português Histórico (1923). Tais estudos influenciaram as diretrizes educacionais no ensino de LP, no Brasil (Bechara, 2022).

Já na década de 1930, a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, as políticas públicas educacionais alteraram os programas oficiais escolares, apontando disciplinas específicas para cada série do secundário (correspondente a cinco anos – Fundamental – e dois anos – Complementar) e a obrigatoriedade da frequência, por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.

Doravante, Gramática, Retórica e Poética passaram a ser denominada de Portuguez²⁷, cuja matéria escolar deveria trabalhar a efetiva aquisição da Língua Portuguesa por meio da leitura de textos literários, prática de redação e resolução de atividades de cunho do vocabulário, da ortografia e da correção gramatical (Bunzen, 2011, p. 896).

Anos posteriores, o Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia e, entre seus cursos, estava o de Letras – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas. Entre suas finalidades, a Faculdade tinha de formar candidatos ao exercício do magistério no ensino secundário, o que foi, portanto, de grande valia para o desenvolvimento do Português na escola brasileira.

Durante o governo antidemocrático de Getúlio Vargas (1937 – 1945), o Estado Novo regulamenta o Ensino através de Leis Orgânicas. Frente à pasta da educação estava Gustavo Capanema que trouxera a organização do ensino industrial, do ensino secundário em dois ciclos (Ginasial e Colegial), do ensino comercial, ensino

²⁵ Considerado o grande teórico da Linguística Moderna, Ferdinand de Saussure (1837 – 1913), linguista suíço, postulou que a língua é “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade aos indivíduos [...]” (Saussure, 2006, p. 17).

²⁶ Nos estudos saussurianos, a sincronia é compreendida como o estudo da língua em um determinado momento específico, enquanto a diacronia estuda a língua através do tempo (Saussure, 2006).

²⁷ Escrita do Decreto n.º 19.890/1931.

normal, ensino agrícola, ensino primário à nível nacional e a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Este momento, denominado de Reforma Capanema, “[...] impôs, ao país interno, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mistificadora das instituições nacionais e culto às autoridades [...]” (Lorenset, 2014, p. 158). Sendo assim, em nome desta língua uniforme e do patriotismo exagerado, a ditadura getulista criou o conceito jurídico de crime idiomático para penalizar todo aquele que fugisse às regras gramaticais do idioma; nesse propósito, o governo determinou o que podia e devia ser expresso, quando e onde, bem como buscou padronizar a fonética/fonologia da língua e margear todas as outras formas linguísticas existentes nas comunidades (Lorenset, 2014).

Prosseguindo, o ensino da LP, no segundo mandato de Vargas (1950-1954), continuou com raízes fincadas na concepção de língua culta, cuja didática prescrevia uma língua correta, pura e bela, longe das mudanças e dos conatos linguísticos, sob a perpetuação conservadora de homogeneização linguística.

Até meados do século XX, o ensino de LP sofreu fortes críticas a respeito da “[...] obsessão do erro, a ênfase na terminologia e não nos fatos e o excesso de formalismo da análise sintática tradicional” (Faraco, 2009, p. 183)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, propusera uma certa flexibilidade aos programas de ensino do Português com frestas para a construção do currículo pelas Unidades Federativas, pelos professores e pelas editoras de livros didáticos. O maior marco, aqui, fora a obrigatoriedade de o ensino primário ser ministrado somente em Língua Nacional²⁸, e, no ensino secundário, na terceira série do ciclo Colegial, o currículo ser organizado a partir dos aspectos linguísticos e literários (LDB n.º 4.024/1961, Art. 46, § 1º).

Na contramão dos dispositivos da LDB de 1961, o Regime Militar toma por base o Ensino Tecnista, acompanhando o modelo de desenvolvimento econômico do país, com foco na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e engessando a educação escolar através de manuais técnicos para a profissionalização e para a memorização das regras gramaticais da língua; um ensino pautado no utilitarismo da língua – apenas emissão e recepção de mensagens,

²⁸ Redação dada pela LDB n. 4.024/1961, Art. 27.

conforme regulamentava já, então, a 2ª LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, Art. 4º, § 2º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Segundo Faraco (2009), início dos anos de 1970, o ensino da gramática sofreu condenação sob três viés: a) a linguística se consolidava como disciplina nas Instituições de Ensino Superior; b) a era da comunicação era inaugurada, relacionada ao pensamento pedagógico tecnicista e; c) a linguística, inspirada no estruturalismo norte-americano, negava o *status* de cientificidade dos conhecimentos da gramática tradicional (assim denominada).

Na reforma do ensino de 1972, a disciplina de Língua Portuguesa deixa de existir, passando a vigorar a de Comunicação e Expressão que trouxera aspirações temáticas da área da comunicação em seus manuais técnicos, margeando os conteúdos da Gramática Tradicional. Entretanto, no ambiente escolar, o ensino gramatiquero continuou a ser desenvolvido regularmente, afinal, “[...] tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino do português com o ensino da gramática” (Faraco, 2009, p. 185).

Entre os embates dos movimentos pró-democracia contra a Ditadura Militar e das emergentes pesquisas científicas da linguagem, durante os anos de 1980, contra o ensino instrumental, cada vez mais a Língua Nacional foi se adaptando em constante relação com a sociedade, reconstruindo o seu arcabouço linguístico com identidade brasileira.

As universidades, os congressos e o próprio *locus* do ensino – a escola – tornaram-se os espaços propícios para as reflexões críticas acerca da linguagem e do ensino, assim,

No confronto entre as práticas escolares vistas como “tradicionais” e as pesquisas acadêmicas, a disciplina Comunicação em Língua Portuguesa é reconfigurada pelo discurso da mudança com uma identidade escolar e voltada para determinados procedimentos (leitura, produção, análise linguística), mais do que em conteúdos específicos (Bunzen, 2011, p. 903, grifos do autor).

Neste entrelace do ensino brasileiro e sua língua, é que somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal é que temos, de fato e de direito, um idioma oficial, assim escrito: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (CF de 1988, Art. 13).

A redemocratização do país, trouxe-nos novas aspirações socioculturais, educacionais e linguísticas; trouxe-nos novos olhares às práticas escolares envoltas à luz da CF88 e da terceira LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preconizando uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para a prática cidadã e a qualificação para o mundo do trabalho (At. 2º).

Fechávamos o século XX com uma educação escolarizada, ainda, truncada: LDB n.º 9.394/1966 e os recém-divulgados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de um lado, e, do outro, os altos índices de insucesso escolar – o analfabetismo.

A referida Lei, em 1996, pontuou um ensino com múltiplas ideias e perspectivas pedagógicas, vinculados às práticas sociais (Art. 3º), dando suporte aos PCNs nas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, assim já renomeados.

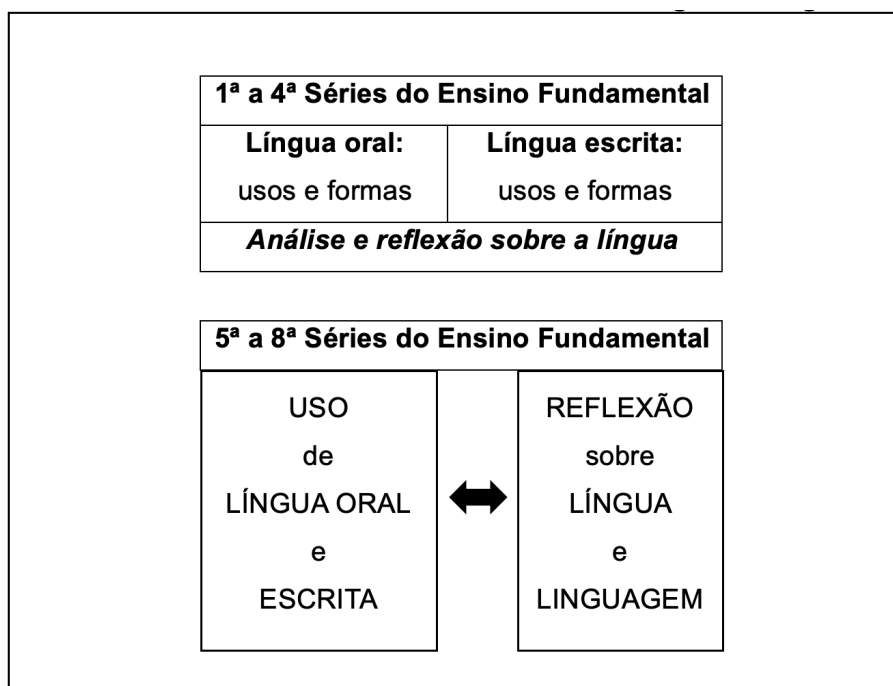
O ensino de LP, sob o olhar da Linguística Textual, Linguística da Enunciação e Análise Discursiva, adentrou no cenário da linguagem como prática social, imbuída de sentidos e funcionalidades diversas, em prol do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas para o Ensino Fundamental: falar, escutar, ler e escrever (PCN, 1997).

De acordo com Faraco (2008, p. 192 – 193), os PCNs de Língua Portuguesa definem

[...] a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual subordinam o estudo gramatical, e estipulam o texto como a unidade de ensino. [...] o texto literário estar incorporado às práticas cotidianas de sala de aula.

Os eixos orientadores para a prática de ensino de LP contidos nos PCNs (1997), giram em torno da língua e da linguagem e suas respectivas formas de uso e de reflexão, como destacados no quadro 3.

Quadro 3 – Eixos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa



Fonte: MEC/BRASIL. PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, 1997, p. 34-35.

Apesar de toda esta estrutura teórica e legislativa, na prática, os anos 1990 encerraram com 16,7% da população não alfabetizada, número expressivo no que concerne a um Sistema Escolar Público que se abria para o novo, pelo menos no papel e nos discursos, e a uma crescente demanda populacional (Rojo, 2009).

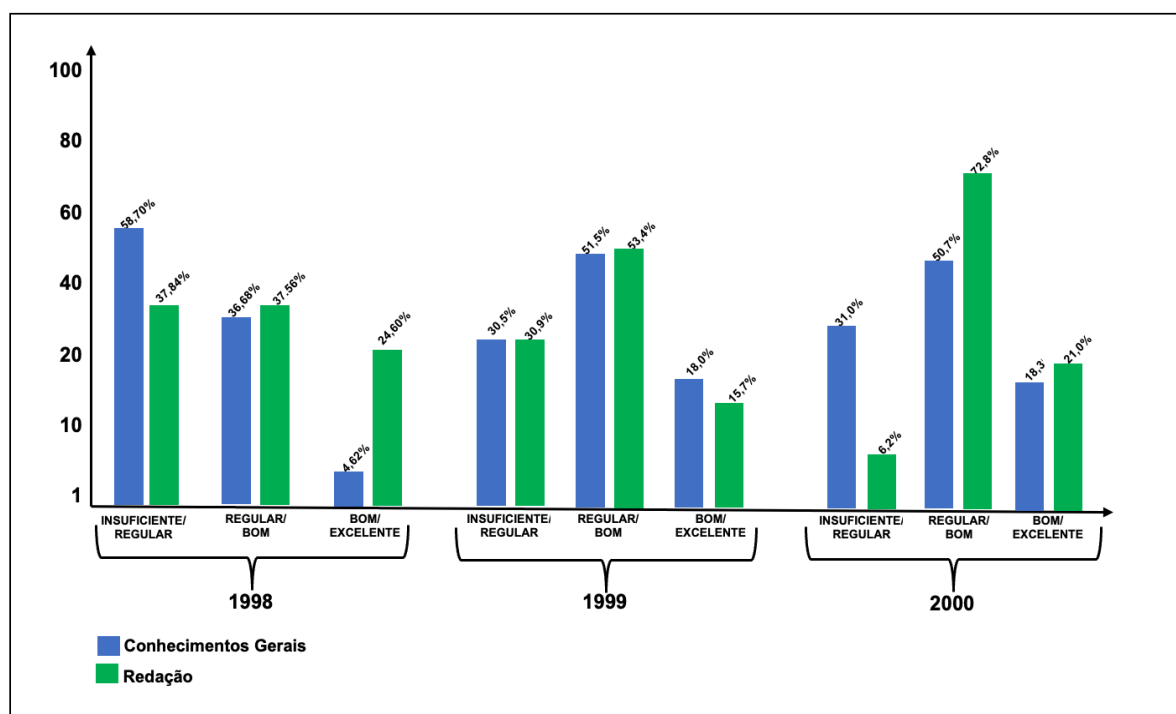
Somados aos resultados do analfabetismo, os índices de reprovação e evasão escolares também se mostraram alarmantes na última década do século XX, segundo dados de Rojo (2009): 30% de alunos reprovados na 4ª série²⁹ e, na 5ª, a reprovação ficou entre 40% e 45% e, a taxa de evasão na 8ª série se mostrou entre 10% e 16%.

No Ensino Médio, percebeu-se a perpetuação do fracasso escolar com números gritantes nas áreas de leitura e escrita. Sem o lançamento do PCN de Língua Portuguesa dessa etapa para direcionar o currículo e as atividades escolares, os alunos iniciavam uma avaliação de larga escala: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

²⁹ Nomenclatura registrada conforme denominava a LDB da época. Hoje, 4ª série corresponde ao 5º Ano do Ensino Fundamental, 5ª série ao 6º Ano e, 8ª série ao 9º Ano.

Em 30 de agosto de 1998, era aplicada, pela primeira vez, a prova a 157.221 brasileiros, objetivando “[...] promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil” (INEP/MEC, 1998, p. 7), em consonância com a LDB n.º 9.394/1996. Nos anos seguintes, 1999 e 2000, o Exame tivera, respectivamente, 315.960 e 352.487 participantes, segundo o Relatório Final do ENEM 1999 e 2000. Observemos os referidos resultados:

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes do ENEM por faixa de desempenho em Conhecimentos Gerais e Redação nos de 1998, 1999 e 2000



Fonte: MEC/INEP/ENEM – Relatórios Finais, 199, 1999 e 2000.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) classifica o conceito Insuficiente/Regular na faixa de 40% de acertos, o Regular/Bom de 41% a 70% de respostas corretas e, o Bom/Excelente, entre 70% e 100% de acertos no Exame. Neste sentido, constatamos, nos últimos três anos do Século XX, diferença expressiva entre os conceitos e seus resultados que refletem, entre outras, a ausência de políticas públicas adequadas ao desenvolvimento da

educação escolar brasileira, políticas públicas linguísticas³⁰ que coloquem o sujeito e a linguagem no centro dos projetos socioeducacionais, de programas eficientes de Formação de Professores e de práticas escolares significativas à vida do discente.

Nota-se, ainda, no Gráfico 1, que o conceito Bom/Excelente não fora alcançado nem por 50% dos candidatos de 1998 a 2000, fechando o século com déficits nos processos de leitura e escrita, cujas habilidades perpassam para a assertividade em todas as outras áreas do conhecimento. Então, não seria exagero afirmar que a virada do século XX para o XXI, o ensino de LP não teve um caminho glorioso.

Em meio a este cenário hostil, ainda, o ano 2000 é marcado pela publicação do PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Nesse, previa o desenvolvimento de competências/habilidades mais amplas e progressivas do que na etapa anterior da escolarização, tendo como eixos: a) Representação e Comunicação; b) Investigação e Compreensão e; c) Contextualização Sociocultural. Seu objetivo maior era de “Compreender a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL/PCN Ensino Médio, 2000, p. 20).

Faraco (2008) aponta que o referido PCN trouxe um certo caráter interdisciplinar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física –, com o intuito de estimular uma prática dialógica entre as disciplinas. Ainda, em LP, os estudos literários não tiveram nenhum tratamento, dando a entender sua retirada do currículo no Ensino Médio.

Por outro lado, presenciamos um ensino de LP mais voltado para as práticas linguísticas sociais, sob à luz de uma concepção de língua e linguagem como dispositivo de interação, interrelacionado com os contextos e situações de uso real do próprio código linguístico.

O século XXI é fomentado com muitas pesquisas científicas em várias subáreas da língua, linguagem e ensino. Subáreas essas que se religam, tecendo diálogos que perfazem o construto do ensino de LP como a Linguística, Linguística

³⁰Nas palavras de Bagno (2017, p. 349), esta expressão “[...] pode ser definida como o conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas interações linguísticas da sociedade”.

Aplicada, Sociolinguística, Sociolinguística Educacional, Teorias da Aprendizagem e da Educação, Novos Estudos do Letramento, Teoria da Complexidade, entre outras.

Aparentemente, parece-nos que o processo de ensino de LP, na Escola, encontra-se consolidado, porém, na verdade, muitos desafios atravessam a linha do tempo, promovendo uma certa morosidade nas mudanças educacionais almejadas pelos movimentos e que, ainda, almejam, como nos afirmou Antunes (2007, p. 15):

Infelizmente, os avanços conseguidos pelos estudos linguísticos ainda não chegaram a grande público, nem mesmo àquele público que teve acesso ao estudo de línguas na escola. Pelo contrário, o contato com esse estudo tem repercutido de forma pouco positiva nas pessoas, no que se refere às perspectivas em que se veem a linguagem, a língua, a gramática, o vocabulário etc. tudo se mistura numa imensa confusão, agravada pelas pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva.

As palavras de Antunes são tão corretas que, em 2011, por exemplo, a mídia televisiva e a sociedade ficaram impactados quando o MEC, pelo Programa Nacional do Livro Didático, aprovou o livro didático *Por uma vida melhor*, da autora Heloísa Ramos, da Coleção *Viver e Aprender*, modalidade Educação de Jovens e Adultos, para os anos de 2011, 2012 e 2013.

Isso ocorreu porque a obra apresentava orações como *Posso falar os livros?* e *Nós pega o peixe*, disparando a polêmica de que falar errado é certo ou de que não pode falar errado, como pontuou Cavalcanti (2013, p. 486):

A aprovação do livro ganha destaque nas mídias, sendo fortemente contada e rejeitada por diferentes jornalistas, escritores e especialistas, que acusam o livro de fazer apologia do erro, de “rebaixar tudo à ignorância”. Por outro lado, são veiculados textos (de linguistas, alguns jornalistas e escritores) que, fundamentados nas pesquisas produzidas pela Linguística nas últimas décadas, rebatem os argumentos apresentados pelos críticos do livro.

Ressalta-se que tal episódio fora levado ao Tribunal para que o livro didático fosse retirado das Escolas, todavia, o processo foi arquivado, como julgou o Procurador Peterson de Paula Pereira em entrevista ao Portal G1 São Paulo, em 1º de julho de 2011: “Transmitiu-se a ideia de que o indigitado livro pudesse ensinar a língua portuguesa de modo errado aos estudantes, quando, na verdade, o Ministério da Educação propôs à sociedade a introdução e reflexão acerca da linguística [...]”.

Advindos de uma cultura linguística marcada pela sobreposição de uma língua em detrimento à outra e pelo uso correto das regras gramaticais, alguns

veículos de comunicação apresentaram os seguintes títulos de manchetes, na época, a título ilustrativo:

Figura 6: Manchetes jornalísticas

The image displays three newspaper headlines. The first is from O Globo, dated 14/05/2011, with the headline "MEC distribui livro que aceita erros de português". The second is from Estadão 150, dated 17/05/2011, with the headline "Por uma vida pior". The third is from Veja, dated 17/05/2011, with the headline "Gramática diferenciada 2 – Para presidente da ABL, livro adotado pelo MEC valida erros grosseiros; entidade emite nota de protesto".

MEC distribui livro que aceita erros de português
O Globo, e
14/05/2011 - 00:00 / Atualizado em 03/11/2011 - 22:04

ESTADÃO 150 Notícias & Editoriais Ver & Ouvir Dia a dia Produtos Buscar... ASSINE ESTADÃO Entrar

Notícia • Estadão / Política

Por uma vida pior

Por Dora Kramer
17/05/2011 | 07h00 • Atualização: 17/05/2011 | 06h58

veja VEJA NEGÓCIOS VEJA+ RADAR RADAR ECONÔMICO POLÍTICA SAÚDE MUNDO CULTURA AGENDA VERDE ASSINE VEJA

Brasil

Gramática diferenciada 2 – Para presidente da ABL, livro adotado pelo MEC valida erros grosseiros; entidade emite nota de protesto

Por Dandata Tinoco, no Globo: O presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), Marcos Vilaça, criticou nesta segunda-feira a adoção, pelo Ministério da Educação, do livro "Por uma vida melhor", que aceita o uso da linguagem popular com erros como "nós pega o peixe". "Discordo completamente do entendimento que os professores que fizeram esse trabalho [...]"

Por Reinaldo Azevedo
Atualizado em 31 jul 2020, 11h58 - Publicado em 17 Maio 2011, 06h33

Fonte: www.oglobo.globo.com; www.estadao.com.br; www.veja.abril.com.br, 2024.

Percebemos, até aqui, preconceito linguístico³¹, incompreensão dos estudos linguísticos aplicados à educação (ao ensino), insensibilidade ao tratamento

³¹ Nas palavras de Bagno (2009, p. 16) é "[...] qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários [...]", servindo de juízo de valor para estigmatizar, excluir e desrespeitar qualquer falante da língua que não esteja utilizando a língua correta, gramaticalmente tradicional. Em outras palavras, "[...] preconceito linguístico é discriminação contra o indivíduo que utiliza a língua não correspondente aos padrões da variedade de prestígio e, por isso, as variações se tornam estigmatizadas e discriminadas" (Santos, 2020, p. 49).

variacional da língua, práticas didático-pedagógicas tradicionais e, sobretudo, a perpetuação de uma língua pura, certa e padrão em território nacional, advindo desde o Brasil colônia, como contamos anteriormente.

A demarcação do preconceito linguístico não perpassa somente pela escola, mas também pelas instituições governamentais, academias literárias, editoras e a imprensa, que reproduzem a gramática tradicional, sendo a única e possível forma de conceber uma LP correta a qualquer situação de interação sociocomunicativa.

As discussões acerca das problemáticas que envolvem a educação e o ensino da língua não param.

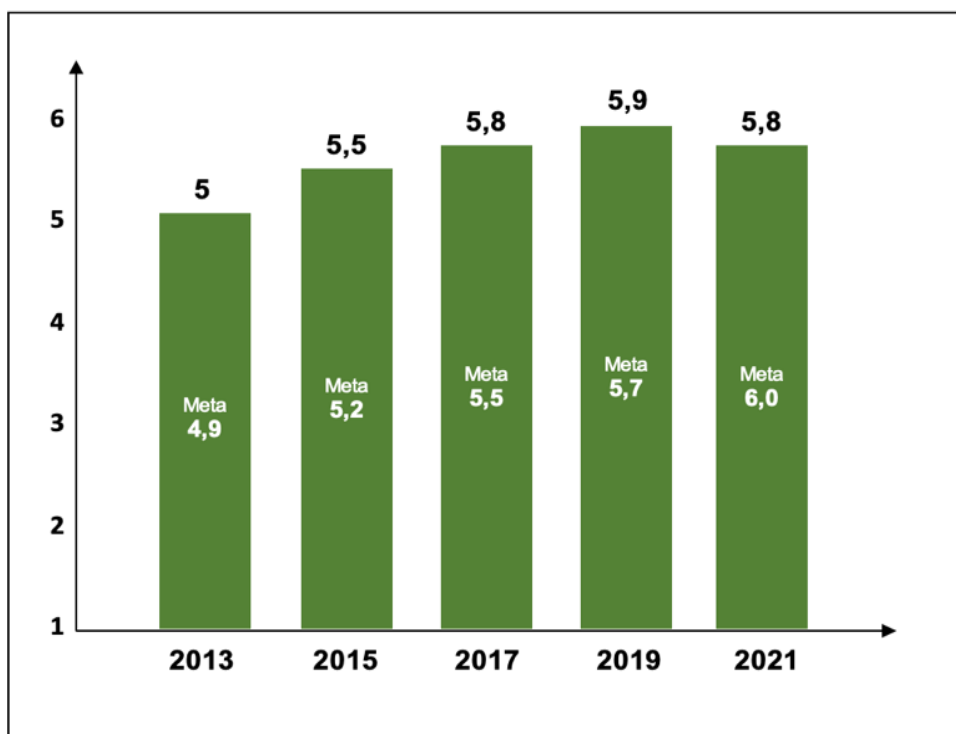
Citamos o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo uma avaliação de larga escala, internacionalmente, com foco nos estudos comparativo e analítico, realizado a cada três anos, cujos resultados permitem a reflexão para políticas públicas eficientes à escolarização dos brasileiros (MEC/INEP, 2020).

Entretanto, é fato afirmar que os índices brasileiros seguem estagnados desde o ano de 2009, não ocorrendo notáveis mudanças na educação escolar, segundo dados do Programa. Em leitura, 2018, última edição do PISA, dos 78 países que compõem o Programa, o Brasil ocupou o 55º lugar, com a pontuação de 487; em Matemática, 69º lugar com 489 pontos e; Ciências com 489 pontos, ficando em 64º lugar (MEC/INEP, 2018).

Paralelamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por meio do MEC/INEP, objetivando avaliar o ensino do país, afim de tomadas de decisão para também aplicar políticas públicas na área educacional e obter um mapa crítico da educação formal, mostrou que, nas últimas cinco edições, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não fora satisfatório nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois não alcançou as metas propostas; já os Anos Iniciais, tivemos a ultrapassagem das metas dos anos de 2013 a 2019, não conseguindo, apenas, em 2021.

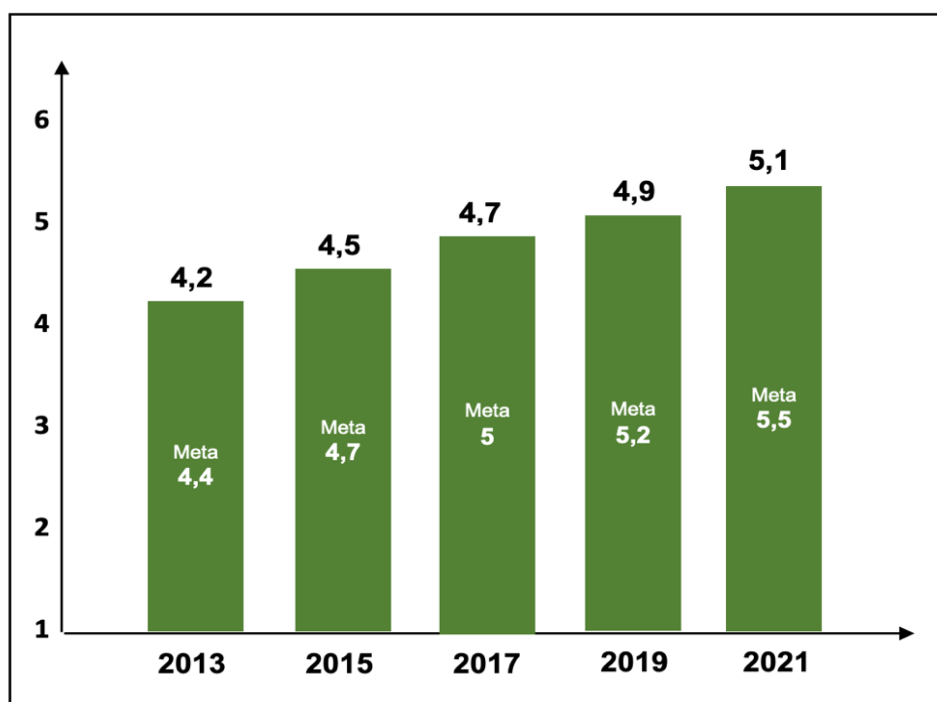
Para visualizarmos melhor este cenário avaliativo, os dados do Ideb de 2013 a 2021, seguem demonstrados nos gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2 – Ideb 2013 a 2021 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental



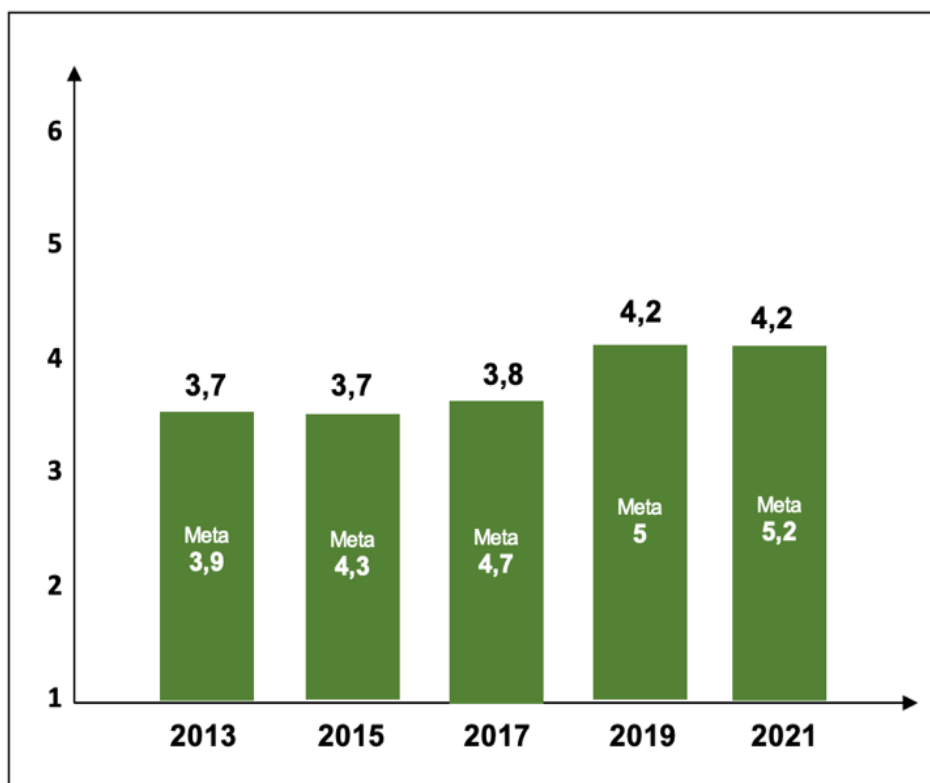
Fonte: MEC/INEP (2022).

Gráfico 3 – Ideb 2013 a 2021 – Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: MEC/INEP (2022).

Gráfico 4 – Ideb 2013 a 2021 – Ensino Médio



Fonte: MEC/INEP (2022).

Nota-se uma certa lacuna dividindo os Anos Iniciais dos Finais do Ensino Fundamental, bem como dividindo o Ensino Médio. Os déficits nos chamam a atenção, haja visto que o governo não demanda (pelo menos não o necessário) políticas públicas educacionais e linguísticas que, de fato, resolvam os problemas apresentados à luz dos resultados checados.

É claro que há fatores implicantes aos resultados como infraestrutura precária dos prédios, falta de estrutura formativa do corpo docente e de apoio nas escolas, ausência de aparados didáticos e tecnológicos, formações iniciais e continuadas rasas, enraizamento nas concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, inoperância dos órgãos governamentais, descompromisso da família (ou dos responsáveis) na vida escolar dos filhos/alunos, desprovimento da inclusão e da equidade escolar, entre outras implicações possíveis.

Outro relevante ponto a ser abordado, neste século, é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, cujas discussões iniciaram em 2010 com a publicação das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica

(DCNs) e da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), ideias discutidas no Congresso Nacional de Educação (CONAE), perpassando pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM/2013), CONAE (2014), 1ª e 2ª versões da BNCC (2015 e 2016, respectivamente) e, em 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Entre idas e vindas históricas, em 2022, o Novo Ensino Médio (assim chamado midiaticamente) entra em vigor, apresentando mudanças em seu desenho curricular, carga horária e oferta de componentes curriculares optativos e eletivos nas escolas brasileiras, como já dispostas na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando a própria LDB n.º 9.394/1996.

Em 2023, dia 05 de abril, o Governo Federal suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias, instituindo “[...] a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio” (Portaria n.º 399/2023), objetivando ouvir a sociedade e a comunidade educacional para a coleta de indícios que contribuíssem para a tomada de decisão do MEC sobre os atos normativos que regulamentam essa etapa escolar.

No dia 07 de agosto de 2023, o MEC apresentou o documento³² com 12 núcleos de resultados da referida Consulta Pública: carga horária, organização curricular, Exame Nacional do Ensino Médio, equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes, educação a distância (EaD), infraestrutura, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), formação e valorização dos professores, política de permanência, tempo integral, avaliação e as atribuições do próprio MEC diante do desenvolvimento do Novo Ensino Médio.

Nitidamente, de 1500 a 2023 há uma tortuosidade na educação escolar brasileira, como também no processo de ensino de língua que, entre a Língua do Príncipe e o Português do Brasil, há muitos nós a serem desatados e muitos laços a serem entrelaçados com fins qualitativos e de excelência no processo de ensinagem e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Cabe-nos, então, indagarmos: qual processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa vislumbramos, preconizamos e percorremos? O

³² Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf

que pensamos sobre o novo paradigma emergente da educação, logo, da ensinagem e aprendizagem da língua? Como e por que há a necessidade de um novo olhar, de um novo pensamento, de novas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?

4.2 Panorama visionário para o processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa

A cada (re)começo de projetos de educação brasileira, são perceptíveis as inúmeras tentativas, iniciativas e atitudes em prol de práticas que versam, de modo geral, por dois contextos paradigmáticos: o Educacional Tradicional³³ e o Educacional Emergente³⁴.

Teorias, concepções, filosofias e tendências pedagógicas subsidiam as políticas públicas, as legislações e as práticas desenvolvidas nas escolas, proporcionando uma educação significativa, reflexiva e crítica ou não – uma educação descontextualizada, injusta e acrítica.

Incontestavelmente, o processo de ensinagem e aprendizagem de LP, na escola brasileira, também percorreu (e percorre, ainda) paradigmas tradicionais, impulsionados pela concepção de língua e linguagem, pela formação de professores de língua, pelas crenças e atitudes linguísticas e pela pedagogia adotada na escolarização, como já discutimos anteriormente.

Sob à luz desse paradigma tradicional, as aulas de LP são constituídas de um arcabouço, exclusivamente teórico, que não percebe o aluno como sujeito linguisticamente ativo, desvalorizando e estigmatizando suas práticas sociais da

³³ O Paradigma Educacional Tradicional propõe uma escola que preconiza a transmissão de conteúdos científicos como absoluta verdade, descontextualizados da realidade sociocultural de seu alunato. Neste paradigma, há hiperfragmentação do conhecimento, há supervalorização de determinadas disciplinas, há a imposição docente sendo este o único detentor do saber, logo, sendo o responsável singular pela transmissão conteudista. Essa educação estipula que o aluno tenha “[...] um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração [...] compreendida como instituição e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelos professores” (Moraes, 2011, p. 51).

³⁴ O Paradigma Educacional Emergente é visto como formas novas de pensar, de articular, de buscar e de ressignificar o tratamento dado à educação, criando possibilidades de desenvolvimento pleno, cujo processo de ensino e aprendizagem é indissociável, é dinâmico e é conectado com o todo. Nesse novo paradigma, “O aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções” (Moraes, 2011, p. 84). A escola, aqui, tem como função social articular os saberes científicos e culturais em interface com as demandas sociais, políticas, econômicas, ideológicas, biológicas e históricas dos sujeitos envolvidos num grande sistema aberto.

língua; um arcabouço que promove uma lacuna entre a língua em uso e a língua padrão, supervalorizando o ensino da gramática normativa, cujo objetivo é perpetuar o pensamento tradicional da língua pura, correta e bela, enfim, da Língua do Príncipe; aulas que asseguram a perspectiva reducionista, como já nos disse Morin (2015), da letra, sílabas, palavras e frases/orações descontextualizadas; aulas tradicionais focadas no estudo sobre a língua, hiperfragmentada em conceitos, estrutura e classificações gramaticais, em escrita, em leitura e em literatura, dissociadas de qualquer situação real e verdadeira do uso da língua (Travaglia, 2002).

Santos (2020) identificou as crenças linguísticas³⁵ dos alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola pública, bem como de seus respectivos responsáveis sobre o porquê do ensino de LP para falantes da própria Língua Portuguesa que, em resumo, percebeu-se crenças que valorizam o uso correto da língua ao passo que anulam as variações linguísticas, em decorrência da autodeclaração do não-saber falar e escrever o bom Português.

As crenças dos discentes mostram uma “[...] concepção tradicional do ensino de Língua Materna, trazendo à tona o processo de supervalorização e de soberania, mais uma vez, da língua uniforme [...]” (Santos, 2020, p. 69) e, para seus responsáveis, as crenças prescrevem uma “[...] pedagogia voltada aos ensinamentos da gramática normativa da língua, muito difundida pelo tradicionalismo da educação” (Santos, 2020, p. 76).

Dentro desta propositiva, os estudos linguísticos esclarecem que tais ideias pressionam por um ensino dogmático que visa a memorização, única metodologia, das regras gramaticais, textuais e literárias, como verdades absolutas, inquestionáveis e intocáveis, tendo o aluno meramente em situação passiva diante do que seria um processo de ensinagem e aprendizagem da língua. Colaborativamente, Antunes (2003, p. 41) aponta para a percepção dos fatos da linguagem “[...] uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e regras, desvinculado de suas condições de realização”.

³⁵ Crença Linguística é o conjunto de valores, percepções e concepções que um indivíduo tem em relação à língua e que, a partir de seu crenicismo, toma atitudes que valorizam ou discriminam o uso da língua. Assim, as crenças são “socialmente construídas e situadas contextualmente [...] incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (Barcelos, 2007, p. 114).

O referido ensino se aloca num paradigma educacional tradicional, pois, segundo Moraes (2011), numa visão cartesiana, trouxe a hiperfragmentação do conhecimento, o reducionismo dos saberes, a supervalorização das disciplinas acadêmicas e a unilateralidade da visão. Concordamos com a autora que o cenário escolar, hoje, segue influenciado “[...] pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido” (Moraes, 2011, p. 50-51).

Sob essa influência, as aulas de LP, divididas em gramática, escrita, leitura e oralidade são independentes, dissociadas e hierarquizadas. O trabalho pedagógico com a gramática se constata descontextualizado, amorfo, fragmentado, inflexível, uniforme e, predominantemente, prescritivo; em escrita, verifica-se um ensino para a aquisição mecânica da cópia, sem expressividade, espontaneidade e função social; no terceiro campo, a leitura se dá pelo processo de decodificação da escrita, incapaz de desenvolver habilidades de compreensão e interpretação e sem propósito e vínculo sociocultural e; a oralidade, último campo dos estudos da língua, hierarquicamente, menos importante, suas atividades são voltadas para o apagamento desta em detrimento da escrita, sob a justificativa de que tudo na fala é permitido e, por isso, há uma violação gramatical (Antunes, 2009).

Decerto, as concepções, as crenças linguísticas e os trabalhos operados em torno da LP configuram um sistema fechado que compreende a educação de maneira estável, isolada e imutável, conforme afirma Moraes (2011, p. 99):

[...] o conhecimento [...] é transmitido e transferido; o processo de ensino-aprendizagem é estruturado de acordo com a capacidade de uma transmissão mais eficiente e eficaz [...] o importante não é a ação do sujeito que aprende, e sim a forma como algo está sendo transmitido e copiado [...].

Os abismos, neste ensino fechado, entre teoria e prática, saberes científicos e saberes culturais, professor e aluno, língua e linguagem, gramática normativa e língua em uso, escrita e leitura, literatura canônica e literatura marginalizada, são mais largos e profundos do que se possa imaginar. O currículo escolar é preconcebido em objetivos limitados e limitantes, cuja metodologia se dá pela exposição oral dos conteúdos, cabendo ao aluno a assimilação passiva. A avaliação é somente desenvolvida para o controle do que fora transmitido, de forma exclusivamente quantitativa, resultando em punição, exclusão e segregação.

O ensino compreendido como um sistema fechado perpetua uma sociedade fechada e alienada. Para Freire (2016, p. 44), a sociedade fechada é caracterizada pela “[...] conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*”, ou seja, a sociedade dominante (predadora) se estrutura e organiza-se para manter, vindouramente, o seu poderio sobre a sociedade dominada (servil).

Esta, por sua vez, sem uma educação crítica e libertadora, não toma consciência do seu próprio existir, de sua realidade e de sua condição de opressão, pois há apenas a cópia servil de outras culturas e a imitação de outros modos de pensar e agir; por isso, numa sociedade alienada, “O ser alienado não olha para a realidade imaginária e não usa a sua própria realidade objetiva” (Freire, 2016, p. 45).

Compreendemos, portanto, que se faz pertinente quebrar estas correntes, rompendo com esse paradigma tradicional; cortar os laços com o ensino tradicional de língua se faz imponente; desatar os nós da exclusão linguística se faz urgente.

Numa reflexão crítica, Moraes (2011) expõe sobre a necessidade de rompimento do paradigma educacional tradicional, uma vez que este não dá conta das demandas e exigências sociais e culturais. A visão fechada de uma educação, de uma escola e de um ensino descontextualizado, irreflexível e estável compromete a formação plena de nossos alunos.

O Paradigma Educacional Emergente discute novos processos, novas posturas, novas práticas e novos pensamentos que podem ser tomados como subsídios para fazer uma nova educação, construindo

[...] um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso, em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas (Moraes, 2011, p. 17).

Nesta perspectiva paradigmática, a educação é compreendida como sistema aberto quando permite a reconstrução do conhecimento e a religação dos saberes, relacionados às realidades da cultura escolar e da sociedade, bem como da realidade do próprio aluno.

Sendo assim, o ensino aberto promove a produção do conhecimento de forma relacional entre sujeito e objeto de conhecimento e contexto; a educação aberta permite a “[...] existência de processos transformadores que decorrem da experiência,

algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio [...]” (Moraes, 2011, p. 99).

De forma relacionada, as escolas compreendidas como sistemas abertos garantem uma sociedade em transição³⁶, uma sociedade que inicia o seu processo de desamarras das opressões, uma sociedade que requer de seus membros tomadas de decisões conscientes e críticas; de fato, “[...] uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores [...]” (Freire, 2016, p.47).

Neste sentido, o processo de ensinagem e aprendizagem da LP, numa busca também de rompimento do paradigma tradicional, conectado num sistema aberto de uma sociedade em transição, novos valores, novas crenças, novas concepções e novas práticas são pensados em favor da ressignificação de língua e linguagem, da formação docente, das políticas educacional e linguística, das legislações e, sobretudo, da função social do componente curricular de Língua Portuguesa.

Bortoni-Ricardo (2004) traz à baila reflexões sobre as Competências Linguística e Comunicativa numa educação aberta que coloca o sujeito da língua no centro do processo de ensinagem de LP, com foco em suas aprendizagens.

A Competência Linguística, desenvolvida nos estudos de Noam Chomsky (1965), a partir da retomada das ideias saussurianas da dicotomização de língua e fala, no início do século XX, diz respeito aos conhecimentos de um conjunto de regras gramaticais (morfológicas, sintáticas, estilísticas, textuais, literárias, semióticas, ortográficas, fonéticas e fonológicas), re/construídos ao longo do desenvolvimento do usuário da língua, permitindo-o a produção e a compreensão de discursos variados, isto é, “[...] consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua [...]” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Em 1996, o sociolinguista Dell Hymes, segundo Bortoni-Ricardo (2004), apontou um problema no conceito chomskyano: as variações linguísticas, quer seja interindividual, quer seja intraindividual, não conseguiam ser abarcadas. Sendo assim, um novo conceito foi inaugurado: Competência Comunicativa.

“[...] saber o que falar e como falar em quaisquer circunstâncias” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73) tornou-se objetivo geral da Competência Comunicativa que

³⁶ Já incorporado nesta Pesquisa no capítulo anterior.

preconiza os processos de adequação e viabilização, constituídos no âmbito sociocultural e cognitivo do falante.

A depender dos interlocutores, do contexto de interação, do assunto a ser discutido e das regras gramaticais da comunidade de fala, a língua sofrerá adequação em uso, viabilizada por recursos comunicativos dispostos em seu repertório linguístico, como vocabulário, estratégias semânticas, discursivas, gramaticais etc.

A Competência Comunicativa se atrela à função social que o falante desempenha no ato comunicativo. Entender essa dinâmica, ampliar os recursos comunicativos e linguísticos, compreender a função social dos usos da língua, são alguns dos objetivos das práticas pedagógicas em LP.

Diante deste cenário, o professor assume o caráter político de seu ofício e que, didaticamente, se ocupa do cumprimento dos objetivos socio-pedagógicos da educação (Libâneo, 2013). Na ensinagem e aprendizagem de língua, portanto, esse docente tem a tarefa de reconhecer as competências linguísticas e comunicativas de seus discentes e, simultaneamente, de ampliá-las e potencializá-las, sob mediação de um trabalho pedagógico significativo que, segundo Bagno (2007):

- faça-os se reconhecerem com plenas capacidades de expressão e comunicação em contextos variados de interação;
- conduza-os à tomada de consciência da escala de valores sociais emitida aos usos da língua, rejeitando qualquer ato discriminatório linguístico;
- garanta o acesso a outros modos de falar e escrever, ampliando o repertório linguístico e comunicativo;
- sensibilize-os de que a língua tem função de promoção social, como também de repressão e discriminação;
- insira-os na cultura letrada, plenamente, por meio de práticas de letramentos;
- faça-os reconhecer a diversidade linguística como riqueza da nossa história, cultura e sociedade.

Nesta re/educação em Língua Materna, “[...] nós, professores, precisamos tomar plena consciência dos usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 105). Somos chamados à autorreflexão de que, ao mesmo tempo, somos professores de LP e sujeitos dessa

língua em uso e, por isso, nossas crenças, concepções e atitudes linguísticas, de forma positiva ou negativa, entram em cena; somos incumbidos, enfim, professores, de práticas que auxiliem no processo de

[...] desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de textos orais, escritos e multimodais variados, respeitando seu direito de conhecer a norma-padrão, de refletir sobre a realidade linguística e decidir sobre seus usos, em conformidade com as situações de interação (Santos, 2020, p. 40).

Não obstante, Antunes (2003, p. 41) expõe que tais reflexões ocupam

[...] uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto “sistema-em-função”, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

A língua, sendo, pois, um sistema-em-função, é um fenômeno social, variável e heterogêneo, cujo construto é funcional e contextualizado, natural e legítimo, individual e coletivo, produtivo e relevante. Por conseguinte, o tratamento pedagógico dado à gramática, à oralidade, à escrita e à leitura assume um projeto inovador e crítico de religação desses saberes, deixando às margens a visão simplificadora, reducionista e fragmentadora, defendida pelo paradigma tradicional, como bem já discutido no capítulo anterior.

À luz da concepção interacionista da linguagem, apontamos, em comum acordo com Antunes (2003), num tratamento significativo à:

- escrita, sendo uma atividade interativa numa relação de cooperação, apresenta funções sociais comunicativas distintas e variadas; compreende condições de produção – etapas diferentes e integradas – e de recepção diferenciada daquelas atribuídas à fala;
- leitura, sendo uma atividade interativa, advinda da escrita, promove uma interconexão entre autor e leitor, na construção de sentidos; compreende acesso ao conhecimento, ao prazer estético, aos contextos linguístico e extralinguístico de sua construção e circulação;
- gramática, numa percepção interativa, relaciona-se conjunto de regras e seu respectivo funcionamento numa língua viva, dinâmica e mutável; entendida como regularidades da língua, reflete a diversidade linguística como práticas sociais;

- oralidade, compreende como processo de diálogo espontâneo e de prática discursiva e social, em contextos diversos de interação.

Notamos um processo de ensinagem e aprendizagem de LP dinâmico, reflexivo e concreto; um processo em constante movimento que interrelaciona os campos de estudos com foco na potencialidade das Competências Linguística e Comunicativa de nossos educandos.

Estudar a língua pressupõe um ensino fortemente demarcado para a compreensão das práticas sociais dos usos da língua, nas quais o aluno, sujeito da fala, é o agente ativo no processo educacional escolarizado, como afirma Travaglia (2002, p. 136):

[...] o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa que tem como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua.

Nessas entrelinhas, vislumbramos um novo olhar da educação, atualmente. Diferente da Pedagogia Tradicional, o foco passa a ser o sujeito e suas aprendizagens, em outras palavras, o sujeito aprendente. Saímos, então, da soberania docente, do currículo fragmentado, dos conteúdos científicos inquestionáveis, da metodologia estática, do ensino fechado e alienante e do aluno passivo para uma relação de respeito mútuo – professor e alunos e alunos –, na qual os saberes científicos e culturais são interrelacionados, valorizados e reflexivos, a partir da e com a realidade circunscrita à escola, cujas metodologias de ensino são dinâmicas, flexíveis e ativas que objetivem, significativamente, o desenvolvimento das aprendizagens.

Dessa forma, o Paradigma Educacional Emergente nos postula que

O aluno passará a ser visto como aquele **ser que aprende**, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções (Moraes, 2011, p. 84, grifo nosso).

Logo, a missão dessa nova educação é “[...] atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante [...]” (Moraes, 2011, p. 137) em sua multidimensionalidade e suas interconexões com o contexto histórico-sociocultural. Esse aprendente é sujeito

único, relacional e contextualizado; é sujeito construtor de sua própria história; é sujeito que cria e recria, constrói e reconstrói, faz e refaz; é sujeito constituído de dimensões biopsiconeural, histórico-sociocultural e político-pedagógicoeducacional. Estamos diante do fenômeno de multiaprendizagens e de multiaprendentes.

Entendemos, assim, que o sujeito da aprendizagem é o foco do novo ensino, da nova educação, da nova escola, da nova prática pedagógica, rompendo com as amarras do pensamento simplificador, separatista e segregador.

Sob esta perspectiva moriniana, concebemos a aprendizagem como um processo de re/des/construção dos conhecimentos, tendo como participação ativa e efetiva o próprio sujeito aprendiz que e/merge dentro de um determinado contexto histórico-sociocultural.

Para a Psicopedagogia, o processo de aprendizagem é contínuo, dinâmico e flexível e deve ser visto com um fenômeno complexo – singular e plural, sujeito e objeto do conhecimento, sujeito e situação de aprendizagem, situação de aprendizagem e o momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. Sendo assim, concordamos e afirmamos que deve ser compreendido

[...] o processo de aprendizagem na sua singularidade, no contexto cultural e no âmbito dos fins e meios a que se destina [...] olhar o sujeito na relação com o objeto de conhecimento em situação de aprendizagem; considerar o sujeito e o objeto do conhecimento como entidades indissociáveis; conceber o sujeito em seu contexto sócio-histórico [...] (Bossa, 2011, p. 187-188).

E mais ainda, ao termo aprendizagem acrescentamos o adjetivo feminino “significativa”, para englobar a ideia ausubeliana³⁷ que denota que só há aprendizagem significativa ao passo que as novas aprendizagens são ancoradas às aprendizagens já existentes na estrutura cognitiva, havendo, então, um conhecimento prévio que deve ser valorizado e potencializado, a fim da construção de novos conhecimentos.

³⁷ David Ausubel (1918 – 2008), psicólogo estadunidense, criador da teoria cognitiva e construtivista, denominada de *Aprendizagem Significativa*, postulou entre outros conceitos e aplicações, a diferenciação entre Aprendizagem Significativa X Aprendizagem Mecânica. Esta tem um processo rotineiro, arbitrário e linear, sem relação com os conhecimentos prévios do aprendiz; já aquela corresponde a “[...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira não substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico [...]” (Moreira, 2006, p. 14-15).

A aprendizagem significativa é uma relação vincular de sujeito e objeto³⁸ de aprendizagem que, adquire sentido, à medida que as relações sociais e cognitivas vão se desenvolvendo, modificando a estrutura neural. Numa metáfora ausubeliana, as novas aprendizagens devem ser ancoradas – conhecimento âncora – às aprendizagens presentes no dispositivo neurocognitivo do sujeito.

Sendo assim, complexo e psicopedagogicamente, sinalizamos que, no processo de aprendizagem, “[...] o sujeito é compreendido na sua totalidade. Aprende a partir do seu corpo, suas emoções, a partir de sua capacidade intelectual e do seu esquema referencial” (Gómez; Terán, 2009, p. 85).

Com este olhar, a aprendizagem não comporta mais uma educação à base, unicamente, da memorização de conteúdos não relacionados à vida do aluno, o qual é exclusivamente passivo como ocorre na Pedagogia Tradicional. Cabe, sim, uma educação que compreenda os fenômenos envolvidos durante processo, percebendo as potencialidades e os estilos que cada discente detém para aprender, atrelando os conteúdos científicos à realidade social, aproveitando os conhecimentos prévios como suportes cognitivos para que, a partir deles, de fato, a aprendizagem aconteça e desenvolva plenamente o sujeito aprendente.

O diálogo, aqui, é evidente entre Psicopedagogia e Pensamento Complexo ao passo que compreendem a multidimensionalidade do sujeito aprendente, evidenciando suas interconexões com o mundo e com os saberes. O aprendiz é o autor de sua aprendizagem, de seu desenvolvimento e de sua história, de forma individual e coletiva, subjetiva e objetiva, isto é, “Os processos de aprendizagem são construtores do sujeito. Ao aprender, o próprio sujeito é construído” (Gómez; Terán, 2009, p. 103).

A relação entre a Psicopedagogia e o Pensamento Complexo é complementar. Ambos lidam com a compreensão de fenômenos humanos de forma integrada, multidimensional e interativa. A Psicopedagogia aborda o processo de aprendizagem considerando fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais que impactam o desenvolvimento do sujeito. Da mesma forma, o Pensamento Complexo enfatiza que nenhum fenômeno pode ser reduzido a uma dimensão única; é necessário reconhecer a multiplicidade de fatores que interagem. Ambos desafiam o reducionismo e convidam a olhar para o sujeito e o aprendizado em sua totalidade.

³⁸ À luz da Psicopedagogia, falamos de “objeto” no sentido de tudo que é conhecido, de tudo que é aprendido.

Na Psicopedagogia, o sujeito em aprendizagem é visto como parte de um sistema integrado: família, escola, sociedade. Esses contextos estão interligados e influenciam diretamente o desenvolvimento do aprendiz. O Pensamento Complexo reforça essa visão ao destacar a interdependência entre os sistemas e contextos. A Psicopedagogia trabalha com a autonomia do sujeito, ajudando-o a desenvolver estratégias para superar desafios. No entanto, também reconhece a dependência do contexto (social, escolar, cultural) para o aprendiz.

Esse paradoxo é contemplado na Complexidade que sustenta que autonomia e dependência coexistem em sistemas vivos e sociais. Morin (2015) nos convida a reintroduzir o conhecimento no próprio processo de conhecer, questionando premissas e ampliando perspectivas. Na Psicopedagogia, esse princípio aparece quando se considera a subjetividade e o contexto do aluno, do psicopedagogo e do processo educativo, reconhecendo que o aprendiz é uma construção mútua e dinâmica. O Pensamento Complexo vê a coexistência entre unidade e diversidade como enriquecedora. Na Psicopedagogia, isso aparece quando se reconhece que cada sujeito é único, mas que existem padrões que ajudam a compreender o processo de aprendizagem de forma geral.

Outro aspecto importantíssimo na constituição desse aprendiz é o linguístico. Como já dito anteriormente, o educando é um sujeito ativo da língua; é usuário da língua em contextos reais de interação sociocomunicativa em suas respectivas comunidades de fala; é o sujeito falante da língua, aquele que compõe um grupo social, num determinado momento histórico, numa cultura particular e em situações heterogêneas de comunicação; nas palavras de Bagno (2017), para a Sociolinguística, o sujeito da língua são pessoas que vivem em comunidade de fala em ativas interações sociocomunicativo-linguísticas; são pessoas

[...] que estão em contato habitual umas com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modos compartilhados de interpretar o comportamento linguístico onde línguas diferentes são usadas numa mesma área [...]" (Bagno, 2017, p. 53).

Dessa forma, em corroboração e parafraseando Moraes (2011), no novo paradigma, a ensinagem da LP ressignifica o seu foco. O foco passa a ser no aprendiz/usuário da língua e suas aprendizagens em língua materna.

O aluno, sendo usuário da língua, por excelência da língua, e esta está a serviço da vida (Luft, 2007), como ensinar a língua? Como aprender a língua se o discente já a usa? Certamente, sem modelo pronto às indagações, torna-se desafiador para a escola e para o professor promoverem um ensino que contribua para as aprendizagens significativas dos falantes da língua.

Outra questão que nos aparece, aqui, é a complexidade existente na educação, no ensino, na aprendizagem e na língua; quão complexo é o percurso para aprendizagens significativas e, portanto, para o desenvolvimento humano; quão complexas são as práticas pedagógicas de LP.

Sob o viés da Complexidade, é necessário, ainda, nos atentarmos aos saberes ligados à prática pedagógica e, por isso, fundamentar conceitualmente nos fornece indícios para a abertura de novos horizontes.

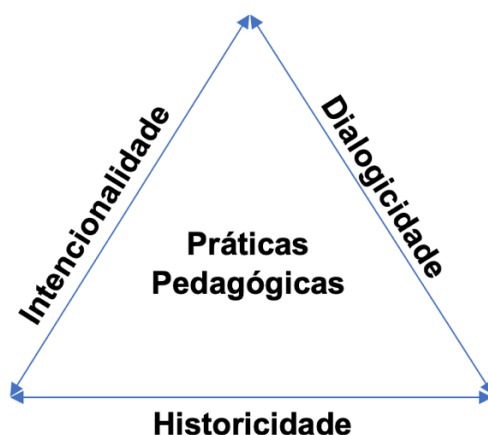
4.3 Prática Pedagógica: em busca de reflexões

Encontrar uma reflexão sobre prática pedagógica não é uma tarefa fácil e, dependendo da visão de quem procura cumpri-la, diferentes reflexões serão postuladas. Sem prepotência alguma, não estamos dispostos a definir Prática Pedagógica como um modelo rigorosamente inquestionável, pelo contrário, queremos ampliar as visões complexas, propondo uma compreensão coerente e objetiva e que, de fato, seja significativamente compreensível.

Buscar uma definição, requer um olhar que possa atender as demandas que se apresentam no chão-da-escola, possibilitando uma interconexão entre prática pedagógica e educação formal, entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, entre aluno e aluno.

De saída, visitamos os estudos de Franco (2015, 2016 e 2017) que apontam para a articulação entre três princípios que orientam as práticas pedagógicas, tendo por base a ótica crítica da educação, a intencionalidade, a dialogicidade e a historicidade, como podemos observar na figura seguinte.

Figura 7: Princípios à Prática Pedagógica



Fonte: Autor, 2024.

O primeiro princípio está situado no campo da intencionalidade. O currículo, o planejamento, a avaliação, os recursos didáticos, a postura profissional, a relação professor-aluno-aluno, o processo de escolarização, como um todo, sempre têm intenções pré-estabelecidas, sendo essas percorridas no dia a dia escolar, de variados meios e formas.

Tais intenções se alinham conforme a demanda histórico-social-política que se faz presente no decorrer do processo educacional. Assim, as práticas pedagógicas “[...] organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados” (Franco, 2016, p. 543).

No segundo, a relação dialógica no fazer pedagógico faz-se imponente, tornando-se fundamental para a concretização da educação. Os caminhos trilhados precisam ser de mão-dupla, se quisermos que a reflexão-ação se faça presente no desenvolvimento do processo educacional. Escutar o outro e traçar diálogos críticos e envolventes precisam fazer parte do cotidiano docente e discente, pois é nesta dialogicidade que os saberes vão sendo construídos e reconstruídos. Neste construto, as práticas pedagógicas “[...] caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante” (Franco, 2016, p. 544).

Por último, não há mais como pensar numa educação estática e engessada (embora, tenhamos ideias tradicionais tão presentes no processo educacional!). A educação é uma tomada de decisão, pois é histórica, social e política. As práticas

pedagógicas não podem ser transformadas em meras esquematizações técnicas, mas sim, em um processo flexível e dinâmico, reflexivo e crítico, real e significativo, no qual sua construção se torna constante, a partir das relações que são desenvolvidas no cotidiano escolar, respeitando a diversidade, os ritmos de aprendizagem, o contexto, as relações etc. Aqui, as práticas pedagógicas “[...] trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições” (Franco, 2016, p.545).

Intencionalidade, dialogismo e historicidade são, sem dúvidas, pilares que sustentam e fornecem subsídios para a fundamentação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Compreendê-los e colocá-los no espaço escolar permitirão aos professores práticas mais significativas, reais e concretas, vivenciadas em consonância com a vida dos alunos que, conseqüentemente, tornam-se sujeitos de sua própria história, ativos e interventores na própria realidade social.

Nas palavras da autora citada, as práticas pedagógicas

[...] se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...] são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016, p. 536; 542).

Deixando práticas pedagógicas tradicionais e reprodutoras de desigualdades, concentramo-nos na ideia da escola como agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social.

Neste sentido, cabe ressaltar os cinco movimentos que perfazem, a partir da tendência pedagógica histórico-crítica³⁹, o desenvolvimento de práticas

³⁹ No cenário das Tendências Pedagógicas, no Brasil, a Pedagogia Histórico-crítica é apresentada em 1978, por Demerval Saviani, em um Seminário sobre a Educação Brasileira (Campinas/SP). Em contraposição à visão crítico-reprodutivista, surgida em decorrência do movimento que pretendia fazer a revolução social pela revolução cultural, sendo este um movimento intelectual de bases marxistas, desenvolvido entre os anos de 1960 e 1970, na França, principalmente, mas também em outros países, inclusive no Brasil, a Histórico-crítica versa por uma educação que compreende e valoriza o processo de construção histórica do ser humano, relacionado às questões sociais e culturais, com características anti-tecnicista e anti-reprodutivista. A Pedagogia Histórico-crítica busca compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico da existência humana em sociedade (Saviani, 2013).

pedagógicas significativas que se consolidam a partir do desenvolvimento histórico do sujeito em relação intrínseca aos contextos socioculturais existentes.

Acompanhemos o quadro 4.

Quadro 4 – Cinco Movimentos das Práticas Pedagógicas

MOVIMENTO	DESCRIÇÃO
<i>1. Prática social inicial</i>	Entre professor e alunos a prática social é comum, embora, ambos possam se posicionar diferentemente; conhecimentos e experiências são fortemente demarcados a partir das relações estabelecidas em sociedade, por isso, a importância, de início, conhecer a história de cada aluno, o seu contexto e suas práticas.
<i>2. Problematização</i>	Parte-se da busca dos problemas da realidade social a serem resolvidos e, conseqüentemente, do conhecimento que tende a ser dominado.
<i>3. Instrumentalização</i>	O discente tem ao seu alcance instrumentos teóricos e práticos, construídos socialmente e, historicamente, preservados, a fim da intervenção necessária nas questões sociais detectadas.
<i>4. Catarse</i>	Instrumentalizados, os alunos agem ativamente no seu contexto social, modificando a realidade, numa visão reflexiva e crítica.
<i>5. Prática social final</i>	A própria prática volta à tona, no entanto, transformada e mediatizada pelo conhecimento científico adquirido ativamente; aqui, o aluno se percebe dentro dos processos, pedagógicos e sociais, igualando-se ao mesmo nível do professor quando se estava no 1º movimento (Prática social inicial); esta compreensão é fundamental para a especificidade da relação pedagógica.

Fonte: Saviani (2013).

Saviani (2012), ainda, esclarece que esses movimentos são articulados entre si, são dinâmicos, reflexivos e críticos, distintos e indissociáveis, sem sobreposições, sem modelos engessados.

Ora, pelo processo indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e ao alvo, o fundamento e a finalidade da **prática pedagógica**. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da **ação pedagógica** [...] (Saviani, 2012, p. 72–73, grifos nossos).

Ponderamos, então, que as práticas pedagógicas são fundamentadas (construídas e reconstruídas) em práticas sociais, sendo um processo contínuo de mediação entre o conhecimento escolar e a realidade social, resultando na intervenção/transformação social, de forma consciente, reflexiva e crítica.

Os movimentos expostos provocam, na prática pedagógica, um processo constante de reflexão–ação–reflexão, isto é, a prática a ser desenvolvida em sala de aula, naquela disciplina, com aquele conteúdo, torna-se questionável – Por quê? Para quê? Como? Quando? – ao passo que o próprio docente dialoga com a história e a realidade social do discente.

A educação escolar, cujo objetivo se desenvolve no processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos construídos social e historicamente (Libâneo, 2013), interrelacionados com as práticas sociais dos agentes envolvidos, é essencialmente constituída numa organização de instrução e ensino com propósitos intencionais e práticas sistematizadas, propondo uma prática pedagógica que promova um processo ativo de difusão e aquisição dos conteúdos escolares entrelaçados com os conteúdos sociais, no qual professores e alunos são sujeitos ativos e conscientes do percurso que estão inseridos. Assim, a prática pedagógica é

[...] uma atividade conjunta de professores e alunos, organizada sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e os meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções [...] é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem (Libâneo, 2013, p. 28; 104).

Nesta perspectiva, esse autor aponta três objetivos primordiais para a efetivação das práticas pedagógicas, sendo eles:

- assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- criar condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação de personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real (Libâneo, 2013, p. 75).

A prática pedagógica é intencional e objetiva, articulando os conhecimentos científicos e os domínios sociais dos alunos, a fim de criar possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à intervenção na sociedade. Esta prática envolve professor e alunos, agentes efetivos e ativos, sob orientação do próprio professor.

Perrenoud (2002) aborda uma prática reflexiva sobre a prática pedagógica, em prol de práticas mais assertivas e significativas, revendo objetivos, metodologias, conteúdos, avaliações, planejamento, enfim, numa constante (re)construção da prática pedagógica: “Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação” (Perrenoud, 2002, p. 44).

Correlacionado a esta reflexão, a prática pedagógica:

- é uma instituição o seu contexto e é exercida mediante a delegação de poder constitutivo da autoridade pedagógica;
- participa sempre de um encontro entre as culturas (de classes sociais, de faixas etárias, de sexo e de diversas comunidades) das quais os indivíduos são portadores, em parte, sem se darem conta;
- possui uma relação com o saber construída a partir da própria infância do professor em função de suas próprias experiências escolares, as quais desempenham um importante papel na transposição didática e na escolha das atividades (Perrenoud, 2002, p.133-134).

Sinalizamos uma prática pedagógica inserida em contexto sociopolítico-cultural, tanto do professor quanto do aluno, e sistematizada e articulada com os processos escolares e extraescolares. A prática, aqui, é o encontro entre as culturas, os saberes, as experiências e as histórias dos educandos como também do educador, institucionalizando-se em um novo contexto histórico e social, exigindo a mediação docente para o cumprimento dos fins da educação escolar.

A prática reflexiva, denominada por Moraes (2011) de Pedagogia Reflexiva requer uma educação que volte o seu olhar para a qualidade do pensamento

superior⁴⁰ em produção e, como resultado, para a qualidade do conhecimento que está sendo construído, transformado e aplicado no pensamento.

O desenvolvimento de competências e habilidades, desde a compreensão à flexibilização de raciocínio, são importantes condições para a construção de conhecimento que possibilitará ao sujeito melhor intervenção na sociedade, na articulação entre teoria e prática, na resolução de problemas e nas relações sociais. Portanto, essa pedagogia se nutre de “[...] um pensamento mais complexo, que respeita a multidimensionalidade do real, que abarca os aspectos culturais, sociais, históricos, ecológicos, além dos cerebrais” (Moraes, 2011, p. 216).

Este processo de reflexão permite que a prática pedagógica e o seu próprio mediador – o professor – reconstruam-se diariamente. A análise crítica do conteúdo, dos objetivos, da metodologia, dos recursos, da avaliação e do contexto histórico, social e cultural do aluno, direciona às práticas pedagógicas reflexivas, críticas, autônomas, criativas, sólidas e significativas, afastando o reducionismo, a simplificação e a fragmentação que tanto a Pedagogia Tradicional, fortemente embasada pela Ciência Normal, preconizou.

As práticas pedagógicas precisam respeitar e valorizar os saberes produzidos socialmente pelos educandos que adentram às escolas. Não se pode ignorar. Os conhecimentos científicos ali colocados têm que fazer sentido na/para a vida dele. Os diálogos traçados devem ser frutos de uma relação humana, historicamente social e, pedagogicamente, significativa.

Como nos indagou Freire (2016, p. 32):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer a “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...].

Entre essas questões e tantas outras afloradas nos seios das escolas, no trabalho docente e no processo de aprendizagem discente, é que a educação escolar é o processo de transformação e mudança social do indivíduo que se constitui

⁴⁰ À luz das ideias de Moraes (2011, p. 215), o *pensamento de ordem superior* diz respeito “[...] ao desenvolvimento de competências de grau superior relacionadas à compreensão, ao desenvolvimento do pensamento analítico e abstrato, dos pensamentos críticos e criativos, da flexibilidade do raciocínio, da riqueza e da coerência dos recursos utilizados”.

enquanto um ser biológico, psíquico, cognitivo, histórico, social, cultural, ideológico, político, ecológico, pedagógico etc. e que, imbuído de aprendizagens significativas, resultados da relação direta entre os conhecimentos científicos e os saberes, é capaz de transcender e intervir assertivamente na realidade a qual está inserido.

Ponderamos, enfim, que prática pedagógica é inata à profissão docente, sendo um processo contínuo de organização e sistematização didática – conteúdo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação –, de reflexão e tomada de decisão – aspecto filosófico e político – e de técnicas e saberes – conhecimento científico e experiências –, de forma intencional, dialógica e histórica, dentro de um construto científico e sociocultural, cujos sujeitos envolvidos são ativos, tendo como mediador o professor e, protagonista, o aluno, pelo qual os meios e os fins da educação formal se concretizam.

Pensar em práticas pedagógicas à luz da Complexidade é recorrer às práticas sociais que estão diretamente entrelaçadas com o processo de escolarização. Os conteúdos escolares jamais podem ser abandonados. Os saberes discentes (e dos docentes) também não. É neste sentido que defendemos: a educação somente fará sentido, a partir do momento em que as práticas pedagógicas fomentarem e evidenciarem a intersecção entre o conhecimento científico e a realidade histórica, social e cultural do educando, sem sobreposições, sem estigmas e sem reducionismo, de modo efetivamente dialógico, reflexivo e crítico.

A prática pedagógica se relaciona intrinsecamente com o pensamento complexo quando diz respeito ao modo de abordar os processos de ensino e de aprendizagem em sua totalidade, multidimensionalidade e interconexão. Não basta transmitir conteúdos de forma linear, é essencial considerar as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do aluno.

A prática pedagógica alinhada ao pensamento complexo busca integrar essas dimensões, promovendo uma aprendizagem significativa e adaptada às necessidades individuais e coletivas. O Pensamento Complexo enfatiza a necessidade de conectar diferentes áreas do conhecimento, assim como a prática pedagógica deve incentivar o diálogo entre disciplinas, rompendo com a fragmentação do ensino e mostrando como os saberes se complementam.

Na prática pedagógica, a reintrodução do contexto no processo de conhecer, significa adaptar o ensino à realidade dos alunos, considerando seu contexto sociocultural, histórico e ambiental. Na Complexidade, unidade e diversidade

coexistem de forma complementar. Na prática pedagógica, isso se manifesta ao reconhecer que cada aluno é único, com diferentes formas de aprender, mas que todos contribuem para um ambiente de aprendizagem coletivo e enriquecedor.

No Pensamento Complexo é destacado o paradoxo entre autonomia e dependência. Na prática pedagógica, é essencial ajudar os alunos a desenvolverem autonomia no aprendizado, ao mesmo tempo que se reconhece a importância do apoio, das interações e do trabalho colaborativo. A desordem é necessária para a criação e evolução. Na prática pedagógica, isso significa que os momentos de caos, como debates ou perguntas inesperadas dos alunos, são oportunidades valiosas para estimular o pensamento crítico e criativo.

No pensar complexo o conhecimento é visto como algo inacabado e em constante evolução e, na prática pedagógica, isso implica ensinar aos alunos que aprender é um processo contínuo, onde as respostas não são definitivas e sempre há espaço para novas descobertas.

A prática pedagógica, quando orientada pelos princípios do Pensamento Complexo, se transforma em uma abordagem mais humanista, integrada e adaptativa, que valoriza tanto o processo de aprendizagem quanto as conexões entre os saberes, os contextos e os sujeitos. Essa perspectiva torna o ensino mais rico, significativo e capaz de preparar os alunos para lidar com os desafios de um mundo complexo e interligado.

Histórico e socialmente, a Pedagogia Tradicional postulou práticas pedagógicas fortemente demarcadas num construto científico dividido em partes, sem conexão com o todo nem com a realidade, exceto para pequenos e determinados grupos. Tais práticas minimizavam a capacidade cognitiva dos alunos, assumindo um papel passivo diante da escolarização, considerados incapazes de refletir e questionar os conteúdos ali transmitidos pela figura imponente do detentor do conhecimento – o professor.

Por quebra paradigmática da Pedagogia Tradicional, as práticas pedagógicas, sob o viés de uma Pedagogia Crítica, permitem um olhar profundamente interligado com o contexto histórico, social, cultural e político do discente, permitindo o seu próprio desenvolvimento sociointelectual.

As práticas pedagógicas, sendo um processo complexo, reflexivo e crítico, são imbuídas de uma percepção docente sobre o discente – ser multidimensional –, a problematização e a escolarização. Esta relação trivial requer e permite um

movimento hologramático, recursivo e dialógico, cuja relação rompe as barreiras da ciência normal, da educação tradicional e do pensamento homogeneizador.

Em síntese, apresentamos o quadro 5, possibilitando uma compreensão mais significativa de práticas pedagógicas tradicionais e de inovadoras de LP.

Quadro 5: Bases das Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa

BASE TRADICIONAL	BASE INOVADORA
<ul style="list-style-type: none"> • Omissão da oralidade como objeto de exploração do trabalho pedagógico. • Oralidade como lugar do erro gramatical. • Oralidade como sinônimo de informalidade. • Escrita mecânica e periférica, objetivando a reprodução gráfica. • Escrita artificial e inexpressiva sem função social. • Leitura mecânica, exclusiva para a decodificação. • Leitura superficial sem reflexão e sem criticidade. • Leitura mecânica das obras literárias canônicas. • Gramática descontextualizada, e fragmentada e prescritiva. • Gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades. • Memorização mecânica das regras gramaticais da língua. • Valorização da língua de prestígio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade como processo de interação social e comunicacional. • Oralidade como processo do contato linguístico entre sujeitos da fala nos mais diversos contextos dos gêneros discursivos orais. • Escrita com autoria, social e funcionalmente relevante. • Escrita contextualizada, local e globalmente, a atender diversos propósitos comunicativos e linguísticos. • Leitura contextualizada, crítica e reflexiva. • Leitura diversificada de textos literários e não literários. • Leitura social e funcionalmente relevante. • Gramática contextualizada com reflexão linguística. • Gramática social e funcionalmente relevante. • Valorização e respeito de todas as variações linguísticas.

Fonte: Autor, 2024.

Como observamos, o pensamento atrofia e estagna, sem a re/construção de conhecimentos científicos e culturais/linguísticos, cujas competências e habilidades de LP não são desenvolvidas ao passo que as práticas pedagógicas têm bases tradicionais, de uma pedagogia que permite a aprendizagem mecânica de regras, nomenclaturas e classificações gramaticais e de uma leitura e escrita sem função social, descontextualizadas do local e global e da ilegitimidade da oralidade como processo de interação sociocomunicacional nos mais variados contextos de fala.

Essas práticas, enraizadas desde a escrita de Caminha, provocam o ensino de gramática sem reflexão, sem criticidade e sem função, como nos disse Faraco (2009, p. 185):

O ensino de gramática continuo a ser feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. Se era pobre, ficou mais pobre. Desprovido de qualquer sustentação filológica ou linguística mais consistente, o ensino de gramática se cristalizou num saber limitado, repetitivo e nada funcional [...].

Assim, com bases tradicionais pedagógicas, as práticas de LP são limitantes, repetitivas e reducionistas, uma vez que se coloca a gramática tradicional como o centro dos estudos de LP. Dessa forma, não há um pensar complexo, dialógico e reflexivo, mas sim, um pensar separatista, disciplinador e fracionário que atrofia as possibilidades de aprendizagens significativas (Morin, 2001).

Já as práticas pedagógicas de LP com bases inovadoras reorientam seus estudos na interrelação entre língua, linguagem e seus sujeitos em contextos reais de interação. Os processos de leitura e escrita têm função e relevância social em interface com a gramática da língua, de forma contextualizada em discursos orais e escritos. Aqui, todas as formas de fala, todas as variações linguísticas são legítimas (Bortoni-Ricardo, 2005).

Neste sentido, avistamos para

[...] uma pedagogia que oriente adequadamente uma reflexão sobre o funcionamento estrutural e funcional da língua – uma pedagogia livre dos antigos vícios, emancipada dos procedimentos da tradição escolástica e articulada efetivamente com o domínio das práticas de língua falada e de língua escrita (Faraco, 2008, p. 186).

Longe dos vícios pedagógicos e gramaticais (Faraco, 2008), as práticas pedagógicas se tornam abertas para novas descobertas, novas formas de

aprendizagem e novas formas de conceber a língua/linguagem em comunidades linguisticamente ativas. Essas práticas são capazes da promoção de saberes, não só científicos, para um pensar mais aberto e livre das amarras do pensamento simplificador (Morin, 2001).

Nesta busca por um pensar aberto e livre, tecemos um percurso metodológico para a investigação de práticas pedagógicas de Língua Portuguesa à luz do Pensamento Complexo.

5 TECENDO UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA O CONHECIMENTO

O pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador.

Izabela Petraglia

Ao longo do tempo, o conhecimento fora hiperfragmentado e reducionista, seguindo modelos estáticos de base newtoniano-cartesiana, sem a preocupação da formação integral do sujeito cognoscente, afinal, como disse Petraglia (2013), se o conhecimento é simplificador, assim também serão as ações da sociedade.

Não obstante, Morin (2015, p. 110 – 111) afirma que “Conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior [...] O conhecimento supõe uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e o conhecido” e, por isso, o conhecimento é fundamental na formação, na estrutura e no desenvolvimento das sociedades, por seu caráter reflexivo, questionador e transformador; é um processo cognitivo de compreensão das realidades existentes; é experimentar o desconhecido para conhecer.

Neste sentido, abandonemos àquela ciência fechada aos variados fenômenos que se encontram em volta dos sujeitos e objetos de pesquisa; àquela que sempre tenta alinhar dogmaticamente questões de igual valor – fechadas; àquela que não enxerga para além dos limites da problemática pesquisada.

Vislumbramos, ao contrário da ciência normal, um conhecimento interrelacionado com os fatores históricos e socioculturais que perfazem o cenário investigativo. A abertura para uma ciência flexível, dinâmica e comprometida com a realidade, apresenta-se como uma nova maneira de produzir conhecimentos.

Nesta produção, o círculo vicioso se rompe, atravessando seus limites e transgredindo para novas projeções de construção do conhecimento que não se dão mais com métodos e técnicas pré-definidas e definitivas, mas sim, com métodos e técnicas relacionadas aos contextos de pesquisas, permitindo reflexão crítica e assertiva sobre o fenômeno que se apresenta. Assim, o pesquisador vai a campo livre das amarras científicas e das crenças inquestionáveis.

A investigação científica, segundo Köche (2015) é um processo de construção e busca de conhecimentos, erguendo-se no reconhecimento da imprecisão de saberes já existentes que não responderam de forma consciente e

justificável às dúvidas levantadas. Dessa forma, o pensar e o fazer investigativo é “[...] reconhecer a crise de um conhecimento já existente e tentar modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo, criando um novo que responda à pergunta existente” (Köche, 2015, p. 31).

É a partir deste universo científico que esta tese se constrói, definindo-se como uma pesquisa qualitativa, assumindo os procedimentos metodológicos do estudo de caso, sob o holofote do Pensamento Complexo.

A pesquisa qualitativa apresenta uma explanação mais sensível à realidade que envolve o objeto de pesquisa, não se preocupando em contabilizar dados, e, sim, voltada ao ambiente de sentidos, motivações, crenças e atitudes, correspondente às relações, aos processos e fenômenos que não podem ser minimizados às questões quantificáveis (Minayo, 2001).

Relaciona-se, então, o estudo de caso que proporciona maior intensidade de exploração ao que se investiga, permitindo uma abertura para a compreensão entre o fenômeno e o contexto real e os sujeitos envolvidos. Assim sendo,

O estudo de caso é a estratégia escolhida aos se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se poderem manipular comportamentos relevantes [...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências [...]” (Yin, 2001, p. 18).

Neste percurso, refletindo a questão problemática desta tese, o estudo de caso nos permite uma visão local e global da situação social interdependente ao sujeito e ao objeto do conhecimento, a qual impede estruturas fechadas, prontas e estáticas de investigação.

Yin (2001) nos aponta, ainda, que esta estratégia metodológica é muito utilizada quando a pesquisa se centra em acontecimentos atuais e tende a responder questões do tipo *como* e *por que*, cujo pesquisador não tem controle (ou quase nenhum) sobre os eventos comportamentais. Colaborando com este pensamento, Suanno (2013, p. 34) afirma que “Esta estratégia investigativa possibilita uma forma de investigação onde as características globais, parciais e individuais significativas dos eventos pesquisados, são preservados em seu contexto de vida real”.

O estudo de caso, sendo, pois, uma metodologia de pesquisa que busca a análise do fenômeno em profundidade, lista seis fontes de evidências para o levantamento de dados que darão corpo ao estudo, conforme menciona Yin (2001), no quadro 6.

Quadro 6: Seis Evidências de Levantamento de Dados no Estudo de Caso

EVIDÊNCIAS	CARACTERIZAÇÃO
1. Documentação	Pode ser consultada várias vezes, contendo detalhes exatos do evento pesquisado e que não foram resultados do próprio estudo de caso.
2. Registro em arquivos	Além da caracterização acima, apresenta, ainda, precisão e relevância quantitativa de informações.
3. Entrevista	De forma direcionada e perceptiva; a primeira enfoca o tópico do estudo, diretamente e, a segunda, possibilita inferências causais.
4. Observação direta	Percebe os acontecimentos em tempo real em um determinado contexto.
5. Observação participante	Além de perceber a realidade cotidiana, também observa os comportamentos e as razões interpessoais.
6. Artefatos físicos	Percepção dos aspectos culturais e técnicos.

Fonte: Yin (2001). Adaptação do Autor, 2024.

As referidas evidências orientam com mais veemência a construção científica do estudo de caso, dando suporte ao pesquisador que exercita a relação teoria-prática durante a investigação. Essas evidências projetam um olhar mais apurado, longe de pré-julgamentos e pré-conceitos, a respeito do fenômeno estudado.

Para esta tese, trazemos à tona três evidências: documentação, entrevista e observação direta.

A documentação se torna importante nesta investigação, pois aponta para maior riqueza de detalhes literais como nomes, cargos, datas e grafias corretas, no entanto, não se deve ser relacionado literalmente com os acontecimentos que venham a ocorrer, sendo uma análise cuidadosa. É objetivo maior das evidências de documentação: “[...] corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Yin, 2001, p. 89).

Essa análise permite uma etapa de contextualização da pesquisa, uma vez que passa a conhecer não somente as informações que ali se apresentam, mas também a construção histórica e social daqueles documentos, como bem ponderou

Sousa (2022, p. 135): “[...] é a possibilidade de contextualizar o registro neles apresentado, pois o documento não apenas fornece uma informação, mas todo o contexto histórico, social, econômico e político em que essa informação foi produzida”.

Os documentos escolares analisados, neste estudo de caso, foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) e o Plano de Trabalho Docente (PTD) por entendermos que são documentos valiosos à identidade sociopedagógica da Escola e dos próprios professores.

Sendo a entrevista uma das principais fontes de levantamento de dados no estudo de caso (Yin, 2001), selecionamo-las também para esta pesquisa, pois promove maior pluralidade de ideias, de opiniões e de pensamentos, de forma espontânea e livre. A entrevista do tipo formal⁴¹, mais estruturada, delibera um levantamento mais específico ao fenômeno em estudo, com protocolo de igual valor: formal. Sua composição perpassa por perguntas abertas, fechadas e/ou semiabertas, evidenciando a perspectiva do participante, bem como sua expressividade diante da temática abordada.

De acordo com Gil (1999), o Questionário é conjunto de questões – abertas e/ou fechadas – endereçadas às pessoas que participarão da pesquisa, visando conhecer opiniões, concepções, crenças, sentimentos, perspectivas, entre outros aspectos. Salienta-se que as questões devem ser precisas e concretas, permitindo uma única compreensão e interpretação, não levando às respostas tendenciosas.

Como vantagens, dentre outras, apontamos que o Questionário:

[...]

- garante o anonimato das respostas;
- permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128-129).

Para as evidências da entrevista, utilizamos o Questionário Misto, acreditando-se que é um instrumento de grande valia porque permite que as pessoas

⁴¹ Yin (2001) apresenta mais dois tipos de entrevista: a) espontânea, consiste na indagação livre sobre o que o respondente discursa, como também a sua própria interpretabilidade diante dos acontecimentos e; b) focal, caracteriza-se por sua aplicação ser em um certo período, dentro de uma conversa informal, porém, não aleatória, já que segue um conjunto de perguntas.

pesquisadas os respondam mais livremente, sem a pressão ou o julgamento de quem o constrói, como já discorrido.

O Questionário Misto fora composto por 12 (doze) questões abertas e fechadas, destinado às duas Professoras Pesquisadas durante o período de 1º a 30 de setembro de 2023, via *Formulário Google*⁴², respondidas com seriedade e verdade, conforme as professoras se propuseram.

Segue abaixo a Tabela 4 que apresenta as questões realizadas às entrevistadas:

Tabela 1: Questionário Misto

Nº	QUESTÕES
01	Letras iniciais do seu nome (maiúsculas).
02	Qual a sua idade?
03	Qual o seu Curso de Licenciatura, a Instituição de Ensino Superior formadora e o Ano de Conclusão?
04	Qual o seu Curso (ou quais são) de Pós-graduação, a Instituição de Ensino Superior formadora e o Ano de Conclusão?
05	Quanto tempo você atua como Professora de Língua Portuguesa?
06	Qual a sua concepção de língua e linguagem?
07	Qual a sua concepção de Ensino de Língua Portuguesa?
08	Quais são os seus objetivos gerais ao ensinar o Componente Curricular de Língua Portuguesa?
09	Qual o tratamento dado aos campos da Leitura, Escrita, Gramática e Oralidade ao desenvolver suas práticas pedagógica de Língua Portuguesa?
10	Como suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa são/estão interligadas com os aspectos histórico-sociocultural e emocionais do alunato?
11	Qual a importância do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Escola?
12	Conte um pouco de como sua história pessoal se atrela à história profissional.

Fonte: Autor, 2023.

⁴² É um serviço de criação de formulários na modalidade on-line, de domínio da Google - empresa multinacional de softwares e serviços online.

Em síntese, a entrevista é um valioso instrumento para a pesquisa qualitativa, proporcionado que o pesquisador tenha em mãos materiais detalhados sobre o estudo em questão, especialmente sobre os fatores não perceptíveis pela observação direta do fenômeno investigado.

A terceira evidência escolhida, nesta tese, é a observação que assume, em primeiro lugar, um caráter direto, ou seja, diretamente, *in loco*, verifica-se certos tipos de comportamentos durante um tempo no campo que, formalmente, desenvolve-se por meio de protocolos pontuais observáveis e, em segundo, participante porque há uma convivência com maior intensificação e participação no grupo, interpessoalmente.

Na observação direta e participante, o pesquisador se apresenta ativamente no processo de investigação com um olhar clínico, apurado e reflexivo-crítico, isento de pré-julgamentos e concepções obsoletas. O pesquisador, aqui, participa da realidade sociocultural estudada em contexto direto e frequente com o fenômeno estudado e seus sujeitos de pesquisa. Assim, as provas observacionais se tornam úteis para fornecerem informações mais concretas, além de adicionais sobre a temática em pesquisa (Yin, 2001).

Dessa forma, a observação se caracteriza pela prática da visualização do pesquisador sobre o fenômeno estudado, sobre o objeto de estudo concreto, real, vivo. Faz-se pertinente, como expõe Yin (2011), que o pesquisador tenha em mente as seguintes perguntas básicas: Quem observar? O que observar? Por que observar?

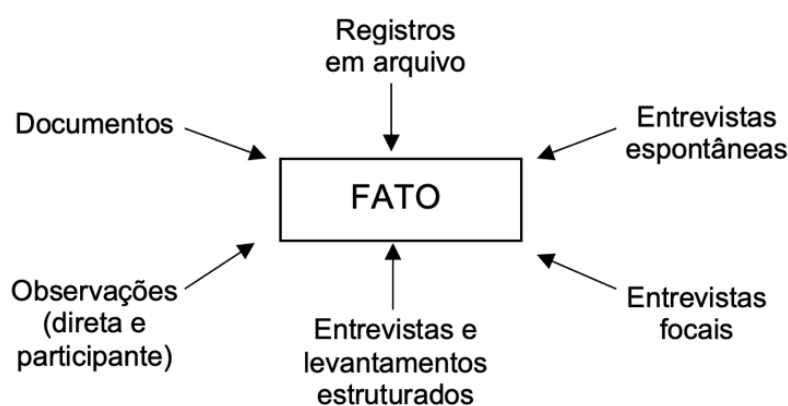
No caso da sala de aula, o cotidiano é extremamente dinâmico, mesmo que planejadas as aulas, ainda, sim, ocorrem inúmeras variáveis, acarretando, então, o replanejamento, a troca de rota pedagógica. Neste sentido, um dos objetivos desta pesquisa é de identificar práticas pedagógicas de Língua Portuguesa sob à luz do Pensamento Complexo e nada mais coerente do que observamos as salas de aulas que as Professoras Pesquisadas atuam, pedagogicamente.

Somos conscientes, sem dúvidas, que a presença de outro sujeito num ambiente escolar provoca mudanças nos comportamentos dos observados – professoras e discentes –, inclusive, impactando no redirecionamento das práticas pedagógicas, mesmo que de forma indireta. No entanto, tentamos ao máximo segurar nossas concepções e ações frente ao trabalho didático-pedagógico de nossas Professoras Pesquisadas.

A Observação das práticas pedagógicas se desenvolveu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023, de março a junho, semanalmente em dias alternados, observando as aulas de Língua Portuguesa e os projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola. As observações foram registradas em um Diário de Bordo a partir do olhar do pesquisador dentro das teias de acontecimentos que ali surgiram.

Ilustrativamente, Yin (2001) apresenta uma figura que elucida a adequada construção científica do estudo de caso alinhada às várias evidências desenvolvidas para o levantamento de dados, numa perspectiva qualitativa e interrelacional, em prol dos estudos do fato fenomênico. Vejamos.

Figura 8: Convergência de Várias Fontes de Evidências (estudo único)



Fonte: Yin (2001, p. 101).

A referida convergência, portanto, expressa as conexões estabelecidas para um estudo de caso sistemático e científico em torno do acontecimento investigado. Prepositivamente, está alocado dentro de um determinado espaço-tempo, contextualizado local e globalmente, levando em consideração as ações envolvidas durante a pesquisa.

As evidências – documentação, entrevista e observação – postuladas, neste estudo de caso, fomentaram os dados levantados durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo, cujo cronograma de realização se apresentou assim:

Tabela 2: Cronograma das Evidências Estudo de Caso

AÇÃO DA PESQUISA	PERÍODO
1. Documentação: análise	13/02/2023 a 30/11/2023
2. Entrevista: aplicação de questionário	01/09/2023 a 30/09/2023
3. Observação: direta e participante	01/03/2023 a 16/06/2023

Fonte: Autor, 2024.

Ao longo do próximo capítulo, as datas detalhas serão escritas, contemplando a organização cronológica dos fatos pesquisados e dissertados nesta tese.

Cabe, ainda, a caracterização do local da pesquisa e das professoras que concederam participação efetiva, nesta investigação, com a devida anuência⁴³ da Escola.

5.1 Caracterização do *lócus* de pesquisa

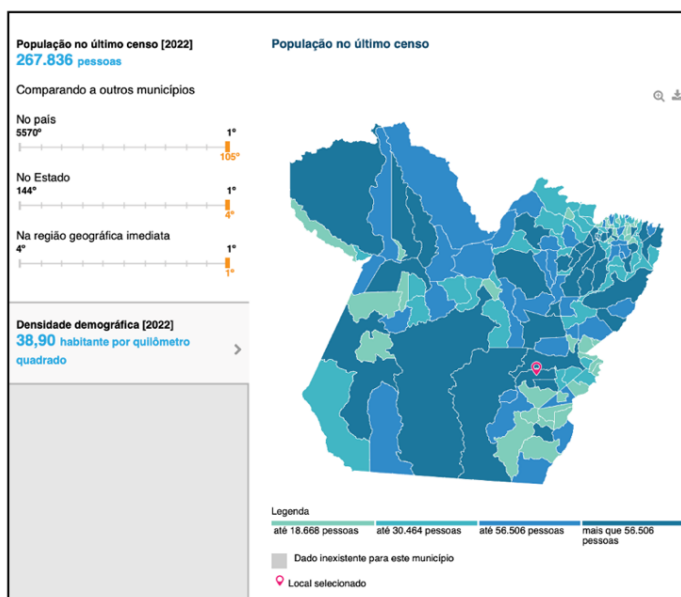
A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno Araújo, sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Parauapebas (DRE), mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), teve início de suas atividades em 05 de outubro de 2013, sendo anexa à Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Henrique. Dois anos depois, tornou-se independente sob a Portaria N°. 005/2015–SEDUC/PA, cuja autorização é contemplada pela Resolução N°. 083/2020 do Conselho Estadual do Pará (CEE/PA).

A Escola Luís Magno está situada à Rua A Quinze, Quadra Especial, bairro Amazônia, CEP 68.515-000, no município de Parauapebas, no sudeste paraense, cujo desenvolvimento municipal se deu no entorno do Projeto Grande Carajás, após a descoberta das imensas jazidas, sobretudo, do minério de ferro, acompanhando o fenômeno geopolítico de implantação dos grandes projetos na Amazônia como a migração, o crescimento desordenado, a desorganização dos territórios dos povos originários, os problemas socioambientais, entre outros.

⁴³ O Termo de Consentimento da Escola que autoriza o desenvolvimento desta pesquisa, datado em 10/10/2022, encontra-se em anexo.

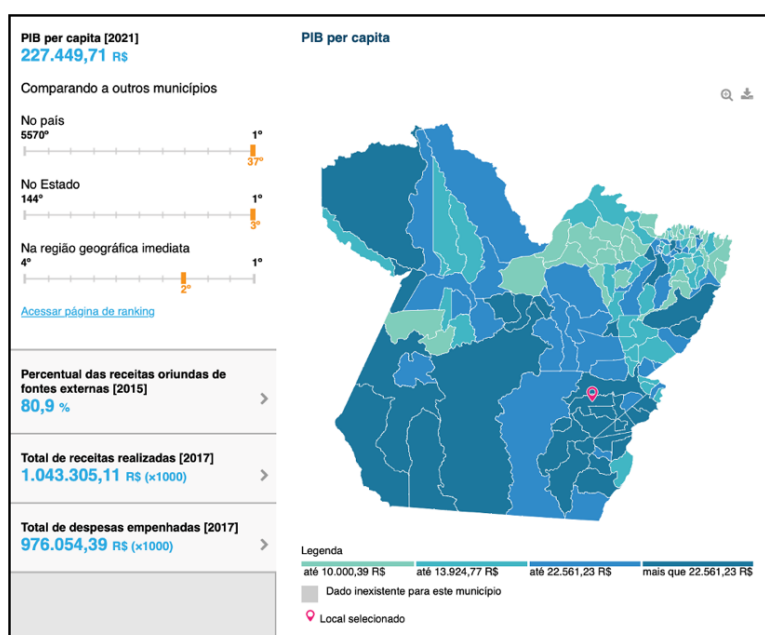
Parauapebas, segundo dados do IBGE/2023, ocupa a 4ª posição como a cidade mais populosa do estado, exatamente 267.836 habitantes e, a 3ª cidade, em termos do PIB, com a renda per capita de R\$ 227.449,71 R\$. Acompanhem os gráficos.

Gráfico 5: Quantitativo populacional de Parauapebas/PA



Fonte: IBGE, 2023.

Gráfico 6: Renda per capita PIB de Parauapebas/PA



Fonte: IBGE, 2023.

No *ranking* de atividades econômicas em serviços industriais, Parauapebas ocupa a 1ª posição, equivalente a R\$ 40659673,703. Vejamos.

Tabela 3: Atividade econômica de serviços industriais de Parauapebas/PA

PARAUAPEBAS NO ESTADO DO PARÁ		
1º	Parauapebas	49763039,614
2º	Canaã dos Carajás	34989610,087
3º	Belém	33467126,221
4º	Marabá	13523145,275
5º	Barcarena	9243936,587
	...	
140º	Terra Alta	83046,102
141º	Faro	76729,908
142º	Peixe-Boi	72327,031
143º	Santarém Novo	60065,43
144º	São João da Ponta	57407,078

Fonte: IBGE, 2023.

Em meio a este cenário populacional em decorrência das atividades minerais, principalmente, a Escola se desenvolve. Durante o no Ano Letivo de 2023, realizou-se 1.049 (mil e quarenta e nove) matrículas nos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio, distribuídos nos turnos verspertino e noturno. A Escola funciona com o Ensino Médio Antigo (Resolução n. 191/2011), o Novo Ensino Médio (Resolução n. 148/2021), a Educação de Jovens e Adultos do Novo Ensino Médio (Resolução n. 148/2021) e com o Atendimento Educacional Especializado, assim, distribuídos pelas seguintes matrículas:

Tabela 4: Matrículas 2023 da EEEM Prof. Luís Magno de Araújo

Escola: EEEM PROFESSOR LUIS MAGNO ARAUJO	Código MEC: 15165957	Diretor: -----			
Endereço: RUA A 15 QD ESPECIAL LT ESPECIAL	Município: PARAUAPEBAS	Bairro: AMAZONIA			
CEP: 68515000	Telefone: (94) 9132-9636	E-mail: -----			
CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS	TOTAL DE MATRÍCULAS AEE
ENS MED REGULAR (Res.191/2011)	41	234	0	234	0
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	20	19	5	0	24
ENS MED REGULAR - NEM (Res.148/2021)	71	738	0	738	0
ENS MED EJA - NEM (Res.148/2021)	3	77	0	77	0
TOTAL	135	1068	5	1049	24

Fonte: SEDUC/PA, 2023.

A Unidade Escolar não possui prédio próprio, sendo cedido pela Rede Municipal de Ensino, que consta em sua infraestrutura 13 salas de aulas, 1 sala administrativo-pedagógica, 1 cozinha, 1 quadra de esportes coberta, 4 banheiros masculinos e femininos e respectivos acessíveis e espaços de convivência. Seus recursos humanos são compostos por 27 professores, 3 especialistas em educação, 1 secretária, 1 diretor escolar, 2 merendeiras, 1 agente de limpeza e 4 agentes de portaria.

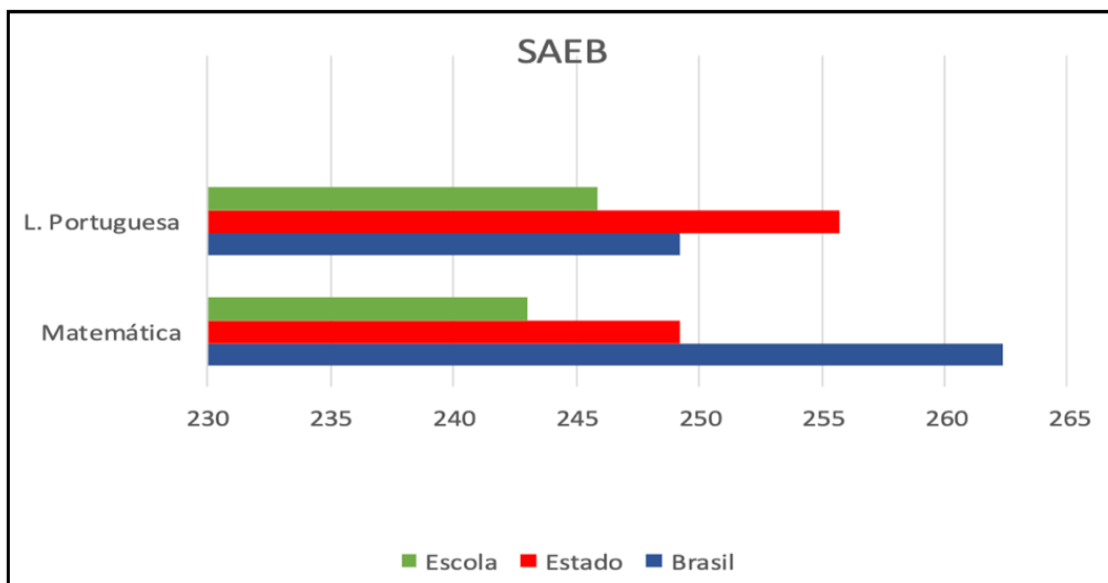
A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo, recebeu este nome em forma de homenagem a um professor de Língua Portuguesa que, desde 2005, muito contribuiu para com a educação escolar de Parauapebas. O saudoso Prof. Magno, como era conhecido, faleceu em 18 de julho de 2013, vítima de afogamento.

Ao longo de seus 10 anos de contribuição à sociedade parauapebense e de re/des/construção de saberes, a Escola Estadual Luís Magno participou de avaliações de larga escala, como o SAEB, o ENEM e o SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional).

Os resultados do Ideb, pelo Saeb 2017, 2019 e 2021, não foram divulgados devido a Escola não ter alcançado a frequência mínima de 80% de participação dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio nos dias de aplicação da Prova, conforme as diretrizes nacionais para a realização do Saeb (Portaria nº. 267/2023). No entanto, é

possível visualizar o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, segundo a Escala de Referência do Saeb/2021, discriminada abaixo:

Gráfico 7: Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática
Saeb/2021 – EEEM Prof. Luís Magno de Araújo



Fonte: PPP/Escola, 2023.

Constata-se que, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, o nível de aprendizado é o 1, considerado Insuficiente, dos alunos avaliados, segundo a Escala Saeb. Logo, percebemos inadequações no processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa, sejam de cunho pedagógico e/ou político e/ou linguístico.

No ENEM, ano de 2019, notou-se também uma marca abaixo da Média Geral Nacional, sendo esta de 525 pontos, cuja Escola tem como resultado 488 pontos. Os indicadores no ENEM são compostos das áreas de Linguagem e Código, Matemática, Ciências Humanas e Ciência Naturais, cujos objetos do conhecimento são os garantidos na Matriz Curricular dos 3º anos do Ensino Médio.

O SisPAE, sistema de avaliação criado no ano de 2014, objetivando avaliar permanentemente a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das redes de ensino estadual e municipal do Pará, além de propiciar o desenvolvimento de estudos e análises educacionais dos indicadores, contribuindo na tomada de

decisões e definições de políticas públicas educacionais. Segundo a Portaria nº. 919/2014-GS/SEDUC/PA, Art. 1º, o SisPAE tem

[...] a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará.

Na última edição, em 2018, a referida Escola obteve os seguintes resultados:

Tabela 5: Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática
SisPAE/2018 – EEEM Prof. Luís Magno de Araújo

1ª Série		2ª Série		3ª Série	
Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
243	242,7	230	237,7	245,9	243

Fonte: SisPAE/VUNESP, 2018.

Em consonância com a escala de níveis de proficiência do SisPAE, definidos a partir do Saeb, nomeados como *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado* e *Avançado*, é possível afirmar que a Escola Luís Magno alcançou o *Nível Básico* na 1ª e 2ª Séries e, na 3ª Série, o *Nível Abaixo do Básico*, em Língua Portuguesa; já em Matemática, *Nível Adequado* nas 1ª e 2ª Séries e, *Nível Básico* na 3ª Série. Pontua-se, portanto, lacunas no ensino de LP que não permitem o avanço significativo dos alunos, resultando em possíveis exclusões sociais e educacionais, justamente no espaço que mais deveria acolhê-los e potencializar seus aspectos históricos e sociocognitivos, afinal, como afirma Santos (2020, p. 30): “É neste espaço, em especial nele, que os alunos vão construindo e reconstruindo uma nova história e vão se desenvolvendo como seres sociais ativos [...]”.

É claro que não se tira a ousadia da Escola, dos professores e dos professores de Língua Portuguesa em constante tentativa de assertividade nas

práticas pedagógicas em prol de aprendizagens significativas para a atuação em sociedade e, conseqüentemente, resultados esperados nas mais diversas avaliações e sistemas de avaliação.

Tanto é verdade que, desde o seu instrumento organizador dos processos desenvolvidos na Escola, o PPP, até os planejamentos escolares, aponta princípios, objetivos e metodologias irrefutáveis para a melhoria da educação escolar. Entre os objetivos do PPP, destacamos:

- Construir um modelo de gestão democrática participativa;
 - Garantir a participação da comunidade escolar nas políticas educacionais, no que tange: o administrativo, o financeiro e o pedagógico;
 - Melhorar positivamente a relação professor aluno;
 - Reduzir os índices de evasão e repetência escolar;
 - Otimizar o processo ensino aprendizagem;
 - Melhor a proficiência nas Avaliações de larga escala;
- [...] (PPP, 2023, p. 28).

Pertencente a este cenário democrático e participativo, como propõe o PPP da Escola, percebemos um espaço com iniciativas pedagógicas (por assim dizer) que tentam minimizar (ou mesmo sanar) as lacunas existentes, objetivando propor sentido à escolarização dos mais de mil alunos que compõe o referido espaço.

Dessa forma, esta pesquisa se concentra neste cenário local e global, contextualmente inserida pelos movimentos históricos e sociopedagógicos, relacionados aos seus sujeitos que, cotidianamente, constrói e reconstrói sentimentos, valores, atitudes, pensamentos e conhecimentos.

5.2 Caracterização das participantes da pesquisa

As duas professoras observadas compõem o corpo docente da Escola Estadual Luíz Magno, sendo regentes do componente curricular de Língua Portuguesa, sendo elas, por excelência, as agentes das práticas pedagógicas, compromissadas com o trabalho pedagógico, de forma político-crítica à realidade sociocultural existente, como bem afirmam Pinho e Ferraz (2014, p. 29): “O compromisso profissional do fazer pedagógico torna-se um fazer político com uma visão crítica da realidade e da prática educativa [...]”.

Sendo assim, as participantes da pesquisa, preservando suas identidades, tiveram seus nomes completos substituídos pelas letras iniciais de cada nome e sobrenome, antecedidas pela abreviação do vocábulo Professora, assim escritas, em formato itálico: *Prof.^a EC* e *Prof.^a EPSS*.

As participantes da pesquisa, *Prof.^a EC* e *Prof.^a EPSS*, respectivamente, possuem 44 e 41 anos de idade. A formação inicial da *Prof.^a EC* é Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português/Espanhol – pela universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), conclusão no ano de 2011, e não possui Pós-graduação concluída, porém, cursa a Especialização em Estudos Linguístico e Análise Literária pela Faculdade Adelina Moura (FAADEMA). A *Prof.^a EPSS* é formada em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português – pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com diplomação no ano de 2013; possui Especializações em Gramática e Ensino (UFPA/2010), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa /Administração, Supervisão e Orientação (UNIASSEVI/2021) e em Educação Especial e Inclusiva (FAADEMA/2021).

Quanto ao tempo de magistério na área de Língua Portuguesa, a *Prof.^a EC* tem 10 anos de atuação e a *Prof.^a EPSS* tem 09 anos de docência. Ambas com desenvolvimento laboral na esfera pública de redes municipal e estadual de ensino, no Pará. Na Escola em questão, a *Prof.^a EC* possui 06 anos de efetivo trabalho, já a *Prof.^a EPSS* tem 04 anos.

As histórias de vida se misturam e estão relacionadas intimamente com o habitat social e profissional, até porque “O ser humano é, a um tempo só, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Morin, 2011, p. 16). Neste sentido, foram-lhes solicitadas que contassem um pouco do atrelamento pessoal com o profissional na permanente formação do *ser pessoal* e do *ser profissional*.

Assim, a *Prof.^a EC* nos contou que

A educação foi a ferramenta principal para transformação social e econômica da minha vida. Isso faz com que eu valorize meu trabalho cada vez mais e incentive os meus alunos a não desistirem dos seus sonhos. reforçando, sempre, que a educação é a maneira mais segura para realizá-los.

Já a *Prof.^a EPSS* frisou que

Não tinha o desejo de fazer uma faculdade de licenciatura e quando pensava na possibilidade a ideia era fazer História. Em 2006 passei em um concurso público, na área administrativa, e comecei a trabalhar em uma escola, vi ali algumas possibilidades, que não, necessariamente, precisavam ser em sala de aula. Cheguei a tentar algumas vezes cursar História e não deu certo. Até que em 2008 passei em um vestibular especial da UFPA para Letras, não era minha escolha inicial, mas, apaixonada por literatura, ingressei no curso. Em 2012, antes de terminar a faculdade, passei no primeiro concurso para professor. Em 2014 passei no concurso que me trouxe até Parauapebas. E aqui estou. Parte da minha formação são os livros que li e que, às vezes, não faziam parte do currículo escolar. Lia por curiosidade. Na ausência de dicionários, pela condição financeira da minha família, e a distância da escola, pois morava na zona rural, buscava compreender as palavras desconhecidas pelo contexto em que estavam. Assim, aprendi. E por isso acredito tanto na leitura.

Percebemos, aqui, a íntima relação dos acontecimentos experienciados pelas Professoras, enquanto cidadãs (crianças sonhadoras, mulheres persistentes e resistentes e construtoras do seu caminhar), e atreladas à vida profissional que, no seu fazer pedagógico, extrapolam os conteúdos programáticos da disciplina e as paredes da sala de aula, como processo enriquecedor no cotidiano sociocultural dos discentes que ali compartilham projetos de vida e saberes. Seria, então, ensinar a condição humana, como ponderou Edgar Morin (2011)?

Entre os *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*⁴⁴, *Ensinar a condição humana*, a partir de práticas pedagógicas, faz-nos repensar na religação dos saberes e nos princípios e fins da educação. A *Prof.^a EC* ao incentivar seus alunos a esperar, não só ensina “verbos”, mas ensina a sua serventia no dia a dia. A *Prof.^a EPSS* ao ponderar que a prática leitora muda vidas, não está ensinando apenas codificação e decodificação linguísticas, e, sim, ter visão crítica do que se mostra no cotidiano.

Ensinar a condição humana, diz-nos Morin (2011), é (re)conhecer o ser humano situado neste planeta e não separado dele; é (re)conhecer-se como ser

⁴⁴ Discussões pertinentes na virada do séc. XXI por Edgar Morin, cuja iniciativa, em 1999, fora da UNESCO. O objetivo primordial solicitado à Morin era de sistematizar reflexões sociopolítica e educacional que contribuíssem para uma nova educação, rompendo com a fragmentação do conhecimento e a soberania do saber científico sobre o saber cultural, bem como reproblematisando os fins da educação. I. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; II. Os princípios do conhecimento pertinente; III. Ensinar a condição humana; IV. Ensinar a identidade terrena; V. enfrentar as incertezas; VI. Ensinar a compreensão e; VII. A ética do gênero humano; são esses os saberes necessários para uma educação transformadora, crítica e humana em qualquer sociedade e instituição, observando, claro, a sua história, a sua cultura e a sua identidade planetária. Este conjunto de reflexões está longe de qualquer manual instrutivo de ensino; está mais perto de um pensamento complexo da educação e da vida planetária, afinal, “Há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (Morin, 2011, p. 15).

humano dotado de humanidade e que reconhece a diversidade sociocultural pertinente a tudo que é humano.

Buscar a condição humana no processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa é buscar a criticidade dos processos escolarizados de língua e linguagem (oralidade, gramática, leitura e escrita) em correlação aos aspectos históricos, linguísticos e socioculturais de cada ser humano, dentro de uma dada sociedade em diferentes momentos históricos.

A partir deste construto histórico, o científico também se constrói e daí a importância de um trabalho real e ineto de preconceitos e julgamentos. Caminhemos, assim, para as análises dos resultados.

6 TECITURA DOS SABERES: ANALISANDO OS RESULTADOS

Isso indica um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania.

Edgar Morin

O processo de ensinagem e aprendizagem de LP, como já discutimos, percorre caminhos desafiadores de visões, concepções e paradigmas variados, tradicionais e críticos. Desde a Língua do Príncipe até hoje, visualizamos inúmeras tentativas, assertivas ou não, pedagógicas e linguísticas, em prol de práticas pedagógicas que, de fato, atendam o seu público – o aluno –, em específico, o aluno-falante de português.

Cada movimento educacional – paradigmas, teorias de aprendizagem, tendências pedagógicas e correntes filosóficas –, relacionado ao macrocontexto histórico e sociopolítico de cada época propõe caminhos a serem trilhados pelos agentes escolares, cuja inter-relação social se faz necessária, sendo, pois, a educação um:

[...] fenômeno social e universal [...] uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. [...] Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2013, p. 16).

Nesta conjectura, o propósito educativo se re/des/constrói constantemente, formando concepções que interferem nos caminhos supracitados, desde o pensar do professor até o do aluno. Por ser um processo social e universal, a educação não pode sucumbir à prática unilateral, mas sim, à prática multilateral, pois tem a ver com o local e o global, a história e a cultura e o espaço-tempo de uma determinada sociedade que é, por natureza, constituída de pessoas.

Por isso, torna-se imperativo trazer à tona o (re)conhecimento das concepções de língua e linguagem postuladas pelas Professoras Pesquisadas, cujas concepções percorrem os seus itinerários didático-pedagógicos, até porque há, intuitiva ou explicitamente, alguma determinada concepção no seio das práticas

pedagógicas de língua e linguagem, há um conjunto de princípios teóricos interdependentes a essa prática, cuja definição de habilidades e competências, seleção de objetos de conhecimento, metodologia e seus recursos didáticos e avaliação da aprendizagem, enfim, “[...] em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagens” (Antunes, 2003, p. 39).

Sobre as referidas concepções, para uma compreensão adequada das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras Pesquisadas, foram-lhes indagadas *Qual a sua concepção de língua e linguagem?*, tendo como respostas as seguintes:

Tabela 6: Qual a sua concepção de língua e linguagem?

<i>Prof.^a EC</i>	Língua está relacionada aos signos e regras, contribuindo, assim, com a interação social por meio da linguagem.
<i>Prof.^a EPSS</i>	Língua são os códigos escritos, sonoros e visuais que uma comunidade utiliza para se comunicar. Linguagem é a maneira como esses códigos são compreendidos no processo da comunicação.

Fonte: Autor, 2023.

Sob o viés da Linguística Aplicada, afirmamos que as referidas concepções abordam a interrelação entre **Língua ↔ Linguagem ↔ Comunidade Linguística** que se apresentam não somente interdependentes, mas coprodutoras umas das outras, num movimento recursivo que se caracteriza por ser dinâmico, integrado e reflexivo; terminologias essas que implicam, simultaneamente, início, meio e fim umas das outras.

Neste sentido, compactuamos com Bagno (2014) as seguintes definições para o tripé apresentado; a *língua* é

[...] um **conjunto** de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que:

- (1) é **compartilhado** pelos membros de uma dada comunidade humana como **recurso comunicativo**;
- (2) serve para a **interação** e integração sociocultural dos membros dessa comunidade;

- (3) se organiza fonomorfo sintaticamente (sons+palavras+frases) segundo **convenções** firmadas ao longo da história dessa comunidade;
- (4) **coevolui** com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre **variável e mutante**, um **processo** nunca acabado [...] (grifos do autor) (Bago, 2014, p. 22).

Por sua vez, compreendemos a *linguagem* sendo a

[...] faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento. [...] todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/conhecimento (Bago, 2014, p. 58-59).

E, por conseguinte, conceituamos que *comunidade linguística*

[...] inclui as pessoas que estão em contato habitual umas com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modos compartilhados de interpretar o comportamento linguístico onde línguas diferentes são usadas numa mesma área (Bago, 2017, p. 53).

Entrevemos, então, que a tríade se faz relevante no processo de ensinagem e aprendizagem de LP, pois, à luz do Pensamento Complexo, identificamos o princípio da recursividade, uma vez que a língua, sendo viva, dinâmica e mutável, se re/constrói a favor da interação sociocomunicativa de seus sujeitos que vivem em comunidade, formando-a histórica, cultural e socialmente.

Graças à cognição linguística – fruto dos processos neurais e socioculturais presentes no sujeito e na própria comunidade –, os sujeitos se fazem compreender, tendo a linguagem como mediadora da expressividade do pensamento e dos sentimentos/emoções, da articulação e do compartilhamento de mensagens, de conhecimentos e das relações de interação.

Ao aludirmos o circuito recursivo como operador cognitivo, ponderamos práticas pedagógicas de LP que se engajam com a interligação processual do tripé **Língua↔Linguagem↔Comunidade Linguística**; é um movimento espiralado de inter-relação no processo de escolarização do sujeito da língua e da linguagem em contextos socioculturais distintos, como vemos na figura abaixo:

Figura 9: Circuito Recursivo e a Linguagem



Fonte: Autor, 2024.

Este circuito recursivo nos mostra como a comunidade linguística – e seus sujeitos – é produtora dos produtos língua/linguagem e que, ao mesmo tempo, essas são produtoras daquela, como explicitou Suanno (2013, p. 59): “A dinâmica do princípio recursivo está no fato de que todo produto é produtor daquilo que o produz”.

Neste sentido, os sujeitos, imersos em suas comunidades linguísticas, através das interações sociocomunicativas, produzem os mais variados significados linguísticos para a sua existência e para a manutenção das comunidades e, à medida que surgem, produzem “[...] as humanidades desses indivíduos, fornecendo-lhes a **linguagem e a cultura**” (grifo nosso) (Morin, 2001, p. 95).

Pensar neste circuito, é refletir sobre a importância de um ensino contextualizado e integrado à vida do estudante; é refletir sobre a comunhão entre língua, linguagem e comunidade linguística; é, pois, refletir sobre o aluno como sujeito, linguisticamente, ativo e, socioculturalmente, re/construído.

Em concordância, frisamos a construção coletiva do Plano de Trabalho Docente⁴⁵ (PTD) – Área do Conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias –, realizada nos dias 01, 02 e 03 de março de 2023, momento destinado ao planejamento

⁴⁵ É um documento didático-pedagógico oficial da Secretaria do Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) que objetiva sistematizar os objetos de conhecimento, as competências específicas e suas habilidades, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e as estratégias avaliativas a serem desenvolvidos em cada semestre letivo. Este PTD é uma construção coletiva entre todos os componentes curriculares da área de Linguagem e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes – que tem como base a reflexão do perfil dos discentes (referente ao ano anterior), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA).

escolar referente ao 1º semestre letivo, no qual, as *Professoras* deixaram explícitas as concepções ora apresentadas, desenhando os objetos de conhecimento, competência específica e habilidade (macro) a serem desenvolvidas nas aulas de LP. Temos, assim:

Tabela 7: Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I

OBJETO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens Oral e Escrita - Texto verbal e não verbal - Narrativas Amazônicas - Gênero Textual: Poema - Gênero Literário: Lírico
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	<p>CE1- Conhecer e compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais), para mobilizar esses conhecimentos, seja na recepção ou na produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento, as possibilidades de explicação, interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
HABILIDADE SUGERIDA	<p>(EM13LGG101PA) - Conhecer, compreender, analisar e mobilizar diferentes linguagens e processos de produção e circulação de textos/discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas conscientes, afetivas e críticas, em função de interesses pessoais e coletivos.</p>

Fonte: Plano de Trabalho Docente, 2023.

Inferimos, aqui, a ideia da religação das subáreas da Língua Portuguesa que muito fora fragmentada desde os primeiros indícios de sua oficialização à educação escolar brasileira, como discutimos no 4º capítulo.

Ao abordarem, por exemplo, o objeto de conhecimento Narrativas Amazônicas, permitindo a expressividade da linguagem tanto oral como escrita, tal como o Poema, suas características tipológicas e sua função social, as *Professoras*, numa re/construção das práticas pedagógicas, sob o olhar complexo do circuito

recursivo, propõem a relação intrínseca dos saberes científicos com os saberes socioculturais (entre eles, o linguístico) dos discentes da Escola Estadual Prof. Luís Magno, oportunizando situações de aprendizagens significativas, de fato, nas quais o tripé **Língua↔Linguagem↔Comunidade Linguística** é mantido à prática pedagógica, supondo, assim, que há

[...] confrontação entre os conteúdos sistematizados (trazidos pelo professor) e a experiência sócio-cultural concreta dos alunos, isto é, a experiência que trazem do seu meio social, os conhecimentos que já dominam, as motivações e expectativas, a percepção que eles têm da matéria de ensino (Libâneo, 2013, p. 88-89).

Ainda, no referido PTD, é possível observar que a competência e a habilidade destacadas pelas *Professoras* estão no rol de uma pedagogia contextualizada e crítica, visando conhecer, compreender, analisar e mobilizar os diferentes dispositivos da linguagem, entre eles, a própria língua, a leitura, a escrita, a gramática e a literatura em contextos de comunicação e de relações sociais diversos, adequadamente ponderados à escolha consciente e autônoma do próprio sujeito da fala.

Pretende-se, a partir daí, não um saber fragmentado, mas sim, um saber em sua totalidade, cujo ensino reconhece e valoriza os saberes socioculturais e linguísticos dos discentes interseccionados aos saberes científicos, a favor das aprendizagens de LP, de forma que contribua para com o desenvolvimento sociocognitivo e linguístico do aprendiz.

Nesse contexto, sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos (Petraglia, 2011, p. 84).

Sempre é válida qualquer iniciativa pedagógica que possa romper com práticas pedagógicas tradicionais de LP, direcionadas à mecanização da leitura e da escrita, à memorização das regras gramaticais, à rasa cronologia das escolas literárias e à estigmatização das variedades linguísticas; são iniciativas promotoras de um construto científico, como disse a autora supracitada, enraizado e ramificado

aos mais variados aspectos, ligados e interligados à vida do aluno, rompendo, portanto, as amarras da pedagogia linear, fragmentada e dogmática.

Para que as referidas práticas ganhem cada vez mais espaços no cenário escolar, é de valia identificar e compreender também a concepção de ensino de LP por parte do professorado, especificamente, das *Professoras Pesquisadas*, uma vez que há um propósito, oculto ou não, em *o quê, o como e o porquê ensinar* (Antunes, 2003). Para tanto, apresentamos as respostas de nossas entrevistadas quanto a essa concepção.

Tabela 8: Qual a sua concepção de ensino de Língua Portuguesa?

<i>Prof.^a EC</i>	O Ensino de Língua Portuguesa é fundamental para que a sociedade possa desenvolver habilidades que garantam sua autonomia intelectual e desenvolvimento social.
<i>Prof.^a EPSS</i>	Partindo da minha experiência como aluna e, como professora, observando a dinâmica de sala de aula, entendo que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito a partir da prática leitora, com ênfase na reflexão e análise textual.

Fonte: Autor, 2023.

Neste ensejo, elucidamos que a *Prof.^a EC* percebe e concebe um ensino de LP que vai além das quatro paredes da sala de aula, que ultrapassa os programas curriculares e que propicia desenvolvimento cognitivo para uma atuação consciente em sociedade. As habilidades conquistadas no processo de ensinagem são aprendizagens para a vida que estimulam o aprendiz à participação ativa e crítica nas tomadas de decisão, democraticamente.

Corroborando com o discurso da *Prof.^a EC*, Morin (2013, p. 31) nos certifica que as políticas públicas, a escola e o ensino devem oferecer aos aprendizes “[...] uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram”.

É neste prisma que defendemos, como também defende a *Prof.^a EC*, um ensino contextualizado ao mundo que cerca o estudante em prol de sua atuação ativa socialmente; um processo de ensinagem que perceba o discente como sujeito da

aprendizagem e da própria língua, aliando o arcabouço científico e sociocultural/linguístico.

Assim, confirmamos que o ensino de LP não deve partir de projetos dogmáticos de uma cultura alienante, estigmatizadora e excludente que concebe a língua como um instrumento fechado e estático, apenas reproduzindo as verdades absolutas de uma pequena parte da sociedade – àquela que acredita dominar o português padrão.

Não obstante, a *Prof.^a EC* iniciou o 1º bimestre, em 07 de março de 2023, na 3ª série do Ensino Médio, com uma roda de conversa⁴⁶ sobre a “Realidade sociocultural e política do Brasil”, explorando, didaticamente, os conhecimentos prévios dos alunos e, ao mesmo tempo, articulando-os com a temática do objeto de conhecimento – Modernismo Brasileiro (1ª Geração).

Partindo do Brasil atual, a turma e a Professora viajaram até o Brasil do início do século XX, abordando problemas e perspectivas anunciadas e denunciadas nas mais diversas obras literárias do Modernismo como em: Oswald de Andrade – A Trilogia do Exílio: Os Condenados (1922), Manifesto Pau-Brasil (1924), Manifesto Antropófago (1928), Poesias Reunidas (1945); Manuel Bandeira – A Cinza das Horas (1917), Libertinagem (1930); Tarsila do Amaral – Abaporu (1928), Operários (1933), A Cuca (1924), A Negra (1923); Anita Malfatti – A Boba (1916), O Homem Amarelo (1917), A Estudante (1916); Mário de Andrade – Macunaíma (1928), Há Uma Gota de Sangue em Cada Poema (1917), O Movimento Modernista (1942), entre outros.

Para o desenvolvimento desta aula, em seu planejamento escolar, a *Prof.^a EC* selecionou a Competência Específica n. 2 e a Habilidade n. 48, a saber:

Tabela 9: Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa II

OBJETO DE CONHECIMENTO	- Modernismo Brasileiro (1ª Geração): contexto histórico, social e político, caracterização, obras literárias, autores.
	CE2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de

⁴⁶ A Roda de Conversa, chamada de Círculo de Cultura por Paulo Freire (2016), é uma estratégia metodológica de ensino, tendo como primícia o diálogo, a conversação. É dela, pois, que os temas geradores emergem com um potencial significado de reflexão entre teoria e prática, entre o conhecimento e a vida social.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
HABILIDADES SUGERIDAS	(EM13LP48) - Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

Fonte: Plano de Trabalho Docente, 2023.

Este primeiro momento exposto, como descrevemos no 4º capítulo sobre as etapas de uma prática pedagógica (Saviani, 2013), a *Prof.ª EC* realizou as duas primeiras fases, Prática social inicial e Problematização, consistindo no processo dialógico da realidade social circunscrita e na percepção da situação-problema, respectivamente.

Pedagogicamente, ponderar o diálogo numa sala de aula, por meio da roda de cultura, é permitir o acesso aos saberes, inter cruzando-os e proporcionando um desenvolvimento socio intelectual mais amplo e aberto, reflexivo e crítico.

Isso nos faz ressaltar que, no Pensamento Complexo, o operador cognitivo dialógico é o princípio da conversação de ideias, de opiniões, de noções, opostas ou não; é o princípio da interação social; é o princípio que possibilita ecoar as vozes apagadas⁴⁷; é o princípio explorado pela *Prof.ª EC* nas aulas iniciais daquela turma.

Este operador deve sempre se fazer presente nas aulas de língua, nas práticas pedagógicas e escolares como um todo, pois nos ajuda a pensar complexo, a religar nossos saberes, nossas vivências e nossa humanidade; ajuda-nos em nosso

⁴⁷ Segundo Freire (2017), a educação inautêntica/bancária silencia o ser humano, apagando-o de seu contexto, impedindo-o de *pronunciar* o mundo e, portanto, de transformá-lo. Em outras palavras, sem o operador dialógico, a educação oprime o sujeito – a voz –, reduzindo a um mero depósito de ideias, prestes a ser consumido. Por isso, “[...] o diálogo é uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2017, p. 109).

desenvolvimento humano e social, na autonomia intelectual e emocional. Para Moraes (2015), a relação dialógica não deve ser margeada dos fenômenos educativos, uma vez que é inerente ao ato educacional, sob julgo de não os compreender, concebê-los ou mesmo melhorá-los. Em síntese,

[...] todo o edifício da educação, desde as instituições formais ou informais, desde a gestão e a organização, desde o currículo ou qualquer que seja a intervenção educativa, somente se sustenta em dinâmicas de diálogo. As dinâmicas dialógicas e educativas são transformadoras e libertadoras [...] (Moraes, 2015, p. 56).

Por uma educação crítica, transformadora e libertadora, diz-nos a autora, é que perpassa a relação dialógica, quer seja em instituições escolares ou não escolares; o diálogo promove a criticidade, a emancipação cidadã e a des/re/construção dos saberes, permitindo processos mais humanizadores e inclusivos.

A dialogicidade permite um processo de *escutar-olhar*⁴⁸ entre sujeitos em sua completude – ser físico, biológico, cognitivo, espiritual, histórico, social, cultural, pedagógico, linguístico etc. –, no qual, as relações humanas se relacionam com o mundo, possibilitando as revelações subjetivas desses sujeitos, construtores do diálogo e da educação.

Na resposta da *Prof.^a EPSS*, sobre sua concepção de ensino de língua, emitida a partir da sua história (enquanto aluna e professora), fora ponderada que o ensino de Língua Portuguesa deve percorrer as vias da prática leitora com foco no processo de reflexão e análise textual, permitindo o construto acadêmico-linguístico do aluno que, ao analisar e refletir, relaciona-se à multiplicidade de leituras, tanto nas leituras de mundo como nas leituras das palavras, recriando, relendo e reescrevendo uma nova história: “[...] dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2017, p. 13).

⁴⁸ Psicopedagogicamente, o processo de escutar-olhar é compreendido na livre expressão do aprendiz (ser cognoscente), sem pré-julgamentos, tendo o outro como um sujeito sensível diante da expressividade declarada. Aqui, “[...] Escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é de ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se permitir, impregnar-se. Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar [...]” (Fernández, 1991, p. 131).

Ademais, notou-se a concepção declarada, entre outras, numa atividade didático-pedagógica de leitura e escrita, em 13 de março de 2023, promovida na 2ª série do Ensino Médio na Escola Luís Magno, sob mediação da referida Professora, abordando a obra literária “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak (2013).

Metodologicamente, a *Prof.ª EPSS* já havia atribuído aos discentes os capítulos do livro, dividindo-os, no início do 1º bimestre, formando os grupos de trabalho (GT). Já na roda de leitura, cada GT realizava a leitura compartilhada e comentada dos referidos capítulos, ao passo que se permitia a intervenção pedagógica sobre as temáticas encontradas nas linhas literárias. Esta atividade de socialização durou seis aulas.

Observamos o envolvimento dos alunos com a leitura, a ampliação do repertório linguístico, a explanação de questões históricas, como o comunismo, os problemas sociais na periferia, o analfabetismo etc., e o discurso dissertativo-argumentativo – reflexões e críticas consolidadas.

Este movimento pedagógico e linguístico promove, certamente, o desenvolvimento de habilidades leitoras, de forma contextualizada, reflexivo-crítica e dinâmica, cumprindo sua função social. Pondera-se uma relação interacionista da linguagem entre sujeito-leitor/escritor e a obra-leitura/texto, vinculada num determinado contexto sociocultural, numa dada época. Segundo Antunes (2003), o tratamento pedagógico dado à leitura deve se atentar, entre algumas primícias, para a cooperação do leitor nos procedimentos de compreensão, interpretação e reconstrução de sentidos, cujas intenções foram pretendidas pelas escritas do autor.

Quanto à escrita, a *Prof.ª EPSS* solicitou que os GTs realizassem a produção escrita do resumo de seu respectivo capítulo, elencando tópicos de compreensão da narração, bem como apresentando as temáticas já discutidas na roda de leitura, dando-lhes um período de uma semana para a devida entrega do trabalho textual.

O gênero textual solicitado tem o objetivo, como o nome diz, resumir as ideias originais do material, neste caso, lido e apresentado, de forma imparcial e objetiva, predominantemente narrativo-descritivo. Esta escrita não permite o processo crítico das temáticas dissertadas e argumentadas na roda de leitura, evidencia-se, portanto, a sua narração e descrição.

Embora, o tratamento à produção textual revela as características narrativas e descritivas, há de se entender que este é o gênero textual do bimestre,

definido no PTD e que requer, em sua construção, características tipológicas pré-definidas. A questão, aqui, é outra: Qual a função social do texto solicitado? Um texto produzido não implica um processo de cooperação entre duas ou mais pessoas, como nos disse Antunes (2003)? Ou o texto é apenas uma composição de palavras e frases, normatizadas pela gramática tradicional?

Pelo que acompanhamos, o texto fora produzido para a aquisição parcial da nota do bimestre, sendo devolvidos aos alunos com correções normativas gramaticais, nos níveis do emprego lexical, de acentuação gráfica e ortográfico, não assumindo um posicionamento de reflexão e análise textual.

A escrita se torna mecanizada e acrítica ao passo que seus objetivos pedagógicos são, exclusivamente, de emitir notas bimestrais e corrigi-los, normativamente. Ponderamos indícios de uma postura didático-pedagógica e linguística tradicional, engessada e fragmentada que concebe a produção textual como objeto estático da pura correção gramaticeira, não se atentando para a função social da escrita, suas habilidades lectoescritoras e sua competência comunicativa.

Neste caso, tradicionalmente o ensino de texto/escrita se assume como pretexto para a correção morfosintática e ortográfica, evidenciando o certo e o errado em língua, a partir da gramática normativa; um ensino de texto alicerçado na metalinguística de classificação e de identificação de elementos gramaticais (Vieira; Brandão, 2013).

Relembra-nos um dos princípios do paradigma da simplificação – separabilidade do objeto de seu contexto –, elencado por Morin (2019). O texto, objeto de estudo, não tem relação com o contexto social que o faz ser produzido nem relação com quem o produz; tal lacuna nos mostra a tradicionalidade de uma ciência fechada, fomentando as bases de uma prática pedagógica tradicional de LP.

Embora ambas as concepções, declaradas no Questionário, assumam uma postura pedagógico-linguística interacionista dos reais usos da língua e da linguagem, com funcionalidade social, atendendo a propósitos comunicativos diferentes, a distintos interlocutores e em contextos diversificados, o que se observa, na prática cotidiana, pelo menos nesta última, é a disjunção da leitura, escrita, gramática e oralidade, fragmentando, assim, o referido componente curricular

Ratificamos que o nosso compromisso é com uma

[...] concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, e situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (Antunes, 2003, p. 42).

Da subjetividade à objetividade da concepção, notamos a inter-relação dos saberes linguísticos no desenvolvimento das aulas supracitadas da *Prof.^a EC*, ou seja, o escopo declarativo da concepção é materializado na prática pedagógica; já, no caso da *Prof.^a EPSS*, parte de sua prática é de acordo com sua concepção, porém, outra parte é fundamentada na concepção tradicional do ensino de textos, tornando, então, um ensino descontextualizado e fragmentado, sobressaltando a gramática normativa e margeando a função social da textualidade, como já discorrido.

Reconhecer a interação, a funcionalidade e a discursividade da língua (Antunes, 2003), propõe-nos um pensar diferente sobre a prática pedagógica de LP daquela que somente nomeia, classifica e normatiza – ensino gramatiquero; é um pensar complexo que compreende a inter-relação dos fenômenos educativos e linguísticos; é um pensar crítico que ressignifica o ensino, religando-o à aprendizagem; e mais: é um pensar complexo que religa o aprendente – usuário da língua – ao processo de ensino e aprendizagem, cuja mudança se encontra na reorientação do cerne dos estudos da língua – a língua em uso.

Nesta propositiva, então, reassumimos uma linguagem também de suporte cognitivo que, estando na estrutura neural, é a base para o desenvolvimento de toda e qualquer língua (manifestação linguística) e que, paralelamente, se desenvolve com esta. Isto é,

Através da linguagem aprendemos, nos desenvolvemos e criamos nossa própria realidade. Dessa maneira o indivíduo apropria-se do conhecimento. A linguagem é o meio através do qual nos é possível tomar consciência de nós mesmos e de exercitar o controle voluntário de nossas ações (Gómez; Terán, 2009, p. 60).

Logo, as práticas pedagógicas ligadas à concepção interacionista e sociocognitiva da língua/linguagem colaboram para a potencialidade de aprendizagens significativas sobre a Língua Portuguesa, fomentando as competências e as habilidades cognitivas e sociocomunicativas dos aprendizes/usuários da língua.

Atrelando-se à concepção de ensino de língua ora dissertada, é hiperativo identificarmos também o objetivo (ou os objetivos) que ambas as professoras, de

forma geral, cunham em suas aulas para além daqueles descritos, especificamente, no Plano de Aula, na BNCC ou no DCEPA.

Tabela 9: Qual(is) é(são) o(s) seu(s) objetivo(s) geral(is) para o Componente Curricular de Língua Portuguesa?

<i>Prof.^a EC</i>	Desenvolver habilidades de leitura e escrita com autonomia, valorizando o pensamento crítico diante dos temas abordados.
<i>Prof.^a EPSS</i>	Que meu aluno se torne um leitor capaz de interpretar as diferentes intenções dentro do processo comunicativo, seja na escrita ou na oralidade. E, também, que tenha competência argumentativa para defender um ponto de vista em uma interação linguística, sabendo definir qual mecanismo de comunicação é o mais eficaz para a mensagem que deseja transmitir.

Fonte: Autor, 2023.

As competências/habilidades, entendidas como um conjunto de capacidades aprendidas/desenvolvidas do *como fazer* e o *que fazer* para solucionar situação-problema do cotidiano (Perrenoud, 2002), se relacionam a um trabalho pedagógico significativo que rompe com as amarras do paradigma tradicional da ciência, uma vez que a mobilização das competências/habilidades exige um amadurecimento biológico, psico-cognitivo e social.

Neste sentido, as habilidades lectoescritoras, pontuadas pela *Prof.^a EC*, devem permitir ao aluno um pensamento autônomo e crítico frente às temáticas emergidas no seio da sociedade. Para tanto, as aulas de LP devem permear práticas pedagógicas dos usos sociais da língua, uma vez que a língua-em-função ocorre entre pessoas que se comunicam com alguma finalidade em contextos diversos e específicos, sob o formato de um determinado texto (Antunes, 2003).

À visto disso, elencamos, entre os princípios morinianos, o dialógico como facilitador para o cumprimento dos objetivos pedagógicos ora citados, pois acreditamos numa produção de leitura e escrita que dialoga com as divergências e convergências, com a pluralidade de ideias e com o real significado existente nas realidades socioculturais em contextos de interação comunicativa.

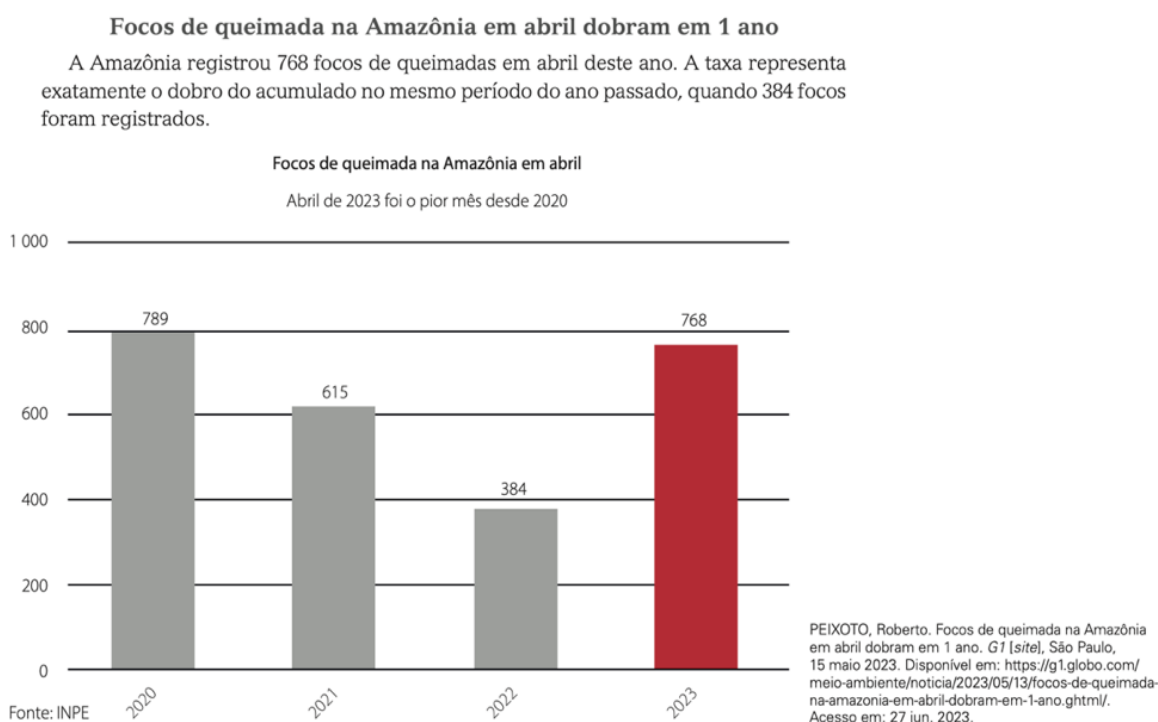
Em sentido dialógico,

[...] o debate ocorre entre as posições antagônicas, pertencentes a um mesmo contexto, e não tem o intuito de se chegar a uma ideia consensual, mas destacar a complementaridade existente entre essas ideias aparentemente opostas, reconhecendo sua importância (Suanno, 2013, p. 61).

A *Prof.^a EC*, no dia 21 de março de 2023 (1º bimestre letivo), iniciou o desenvolvimento de aulas relacionadas às problemáticas socioambientais na Amazônia, provocando a turma do 1º Ano do Ensino Médio para o diálogo.

De início, didaticamente, a *Prof.^a EC* solicitou a leitura do gráfico Focos de queimada na Amazônia, no livro didático *Prepara Pará*⁴⁹ de Língua Portuguesa (2023, p. 57), conforme ilustrado abaixo:

Figura 10: Atividade de leitura e escrita



Fonte: *Prepara Pará*, 2023, p. 57.

⁴⁹ O Projeto *Prepara Pará*, instituído em fevereiro de 2023 pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, objetivou recompor as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática em consonância com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), cujas ações, entre outras, esteve a distribuição de livros didáticos (em 2 volumes) dos respectivos componentes curriculares aos alunos da Rede Estadual, servindo de suporte didático aos processos de escolarização.

Percebemos discursos opinativos, narrativos e descritivos de situações concretas sobre as queimadas, o desmatamento e a poluição na região amazônica, especificamente, na região de Carajás⁵⁰, onde estamos inseridos, sob mediação da *Prof.^a EC*, tendo esta como função de mediar “[...] o pensamento do aluno com a contextualização dos conteúdos e a realidade sentida e vivida por cada um daqueles que compartilham o ambiente da sala de aula, sendo dentro ou fora dela” (Suanno, 2021, p. 89).

Notamos, sobretudo, aprendizagens relacionadas à problematização *in loco*, proporcionando ao aprendente refletir, analisar, compreender e interpretar os textos (escritos ou orais) dos locutores em situações concretas de aprendizagem, tendo, pois, como ponto de partida, os assuntos que lhes são do convívio social.

Como continuidade ao desenvolvimento de habilidades lectoescritoras, partiu-se para a produção textual escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre “Os desafios do combate às queimadas na Amazônia”. O tema, já explorado de forma oral e coletiva, tornou-se mais prazeroso e significativo durante a sua escrita.

A intervenção pedagógica se dava durante a construção escritora de cada discente, quer seja no campo linguístico, quer seja no aspecto gramatical da língua. Em meio a estas teias da escrita, a *Prof.^a EC*, como mediadora no processo, sistematizava a função social do gênero textual, o contexto de criação, o perfil dos interlocutores, a intertextualidade discursiva, as regências e concordâncias verbais e nominais, a adequação lexical, a ortografia, a pontuação etc.

Relacionando os objetivos pedagógicos e a prática pedagógica apresentada, mencionamos um novo objetivo do ensino de texto: “[...] analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo” (Vieira; Brandão, 2013, p. 243).

Deixando a noção tradicional de que o texto é o produto, fechado e acabado, retirado do pensamento de um autor em prol da sensibilidade de adesão do leitor, o foco é redirecionado ao modo de como o texto é construído, numa relação íntima entre texto–autor–leitor, da qual emana informações, conhecimentos e

⁵⁰ O Decreto n.º 1.066/2008 estabelece 12 Regiões de Integração (RI) dentro do estado do Pará, objetivando o desenvolvimento socioeconômico, regionalmente demarcado, bem como a aplicabilidade de políticas públicas mais eficazes e efetivas. A RI de Carajás é formada pelas cidades de Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Marabá, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.

emoções que comporão as estratégias sociocomunicativas para a compreensão e interpretação da mensagem.

Inferimos, então, que a referida prática pedagógica proporciona a emersão da aprendizagem da religação (Morin, 2013), pois objetiva religar as questões problematizadoras a partir do sujeito visível em seus contextos biopsíquico e sociocognitivo. Aqui, não há espaços para a pedagogia da separação, da fragmentação e da disjunção; não há espaços para a aprendizagem do isolamento, mas, sim, para uma aprendizagem da religação, da problematização e da complexidade.

No PTD, foram elencadas a CE3 e as habilidades EM13LP15 e EM13LP45 para o tratamento pedagógico-linguístico da leitura e da escrita, a saber:

CE3 – Atuar de modo interdisciplinar, pelas diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), para exercer, com autonomia e colaboração, o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

EM13LP15 – Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

EM13LP45 – Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros (DCEPA, 2021, p. 188).

Assinalamos, a partir daí, que a leitura e a escrita são indissociáveis e que estão para além dos símbolos gráficos e fonéticos codificáveis e decodificáveis; para além de práticas mecanizadas, descontextualizadas e acríticas; para além da leitura decorada e da escrita copiadora; a leitura e a escrita, só têm sentido, se estiverem embebidas de práticas sociais (Soares, 2010).

A autora, ainda, ressalta que o processo de leitura e escrita, sob a perspectiva do letramento⁵¹, perpassa por dois caminhos distintos e complementares: individual e social. O primeiro pontua a aquisição psíquico-cognitiva da tecnologia da leitura e escrita, de forma pessoal; já o segundo admite o fenômeno cultural da leitura e escrita num construto coletivo e colaborativo, socialmente.

Neste movimento, as competências/habilidades lectoescritoras são potencialmente correlacionadas – dimensões individual e social – na busca de aprendizagens significativas, proporcionando significados concretos/práticos que permeiam as atividades sociolinguísticas dos sujeitos ativos em sociedade.

Na mesma objetividade do ensino de LP elucidado anteriormente, caminha a prática pedagógica da *Prof.^a EPSS*, cujos objetivos também ponderam o desenvolvimento de competências e habilidades de compreensão e interpretação da função social do texto – escrito ou falado – em processo comunicativo e de argumentação em defesa de uma visão crítica em situações de interação linguística, tendo como tomada de decisão a mais adequada forma de comunicação social.

Voltemos ao livro didático *Prepara Pará* (2023), mas agora do 3º Ano. A atividade trabalhada, no início do 2º bimestre (a partir de 03 de abril de 2023), sobre o gênero textual Artigo de Opinião, teve como base três textos, sendo:

Figura 11: Atividade de Leitura – texto 1

Embora grande parte da população brasileira seja descendente de negros, o problema do racismo está longe de ser resolvido no país.

No período colonial, os negros foram trazidos da África para trabalharem no país em condição de escravos. Desde então, o racismo esteve incutido na mente de muitos brasileiros.

Embora a Lei Áurea tenha libertado os africanos do trabalho escravo em 1888, a população negra apresenta os maiores problemas ainda hoje no país. Destacam-se, as condições de vida, acesso ao trabalho, a moradia, dentre outros.

Se observarmos as favelas do país ou mesmo as penitenciárias, o número de negros é sem dúvida maior. A grande questão é: até quando o racismo persistirá no nosso país?, pois mesmo séculos depois, ainda é possível nos depararmos com um racismo velado no Brasil.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/artigo-de-opiniaio/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Fonte: *Prepara Pará*, 2023, p. 106 (3º Ano do EM).

⁵¹ Compreendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2010, p. 47).

Figura 12: Atividade de Leitura – texto 2

Pit stop 1

A Lei 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo, pune todo tipo de discriminação ou de preconceito, seja de origem, raça, sexo, cor, idade. Em seu artigo 3º, a lei prevê, como conduta ilícita, o ato de impedir ou dificultar que alguém tenha acesso a cargo público ou seja promovido, tendo como motivação o preconceito ou a discriminação. Por exemplo, não deixar que uma pessoa assuma determinado cargo por conta de raça ou de gênero. A pena prevista é de 2 a 5 anos de reclusão.

A lei também veda que empresas privadas neguem emprego por razão de preconceito. Esse crime está previsto no artigo 4º da mesma lei, com mesma previsão de pena.

Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/lei-do-racismo#:~:text=A%20Lei%207.716%2F89%2C%20conhecida,%2C%20sexo%2C%20cor%2C%20idade>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Fonte: Prepara Pará, 2023, p. 106 (3º Ano do EM).

Figura 13: Atividade de Leitura – texto 3

Comissão suspende torcedores por racismo a Vini Jr; CBF anuncia amistoso

Órgão espanhol atribui multa e proibiu responsáveis de acessarem estádios por um e dois anos; Brasil e Espanha farão amistoso em 2024.

A Comissão Permanente contra Violência, Racismo, Xenofobia e Intolerância da Espanha divulgou nesta segunda-feira, 5, a sentença que pune os torcedores envolvidos nos dois episódios de racismo contra Vinícius Júnior neste ano, registradas em partidas do Campeonato Espanhol.

Os três torcedores que cometeram insultos contra o atacante brasileiro durante partida entre o Real Madrid e o Valencia, há duas semanas, receberam multa de 5 mil euros (cerca de 26 mil reais) e foram proibidos de acessar os estádios no país por um ano.

Disponível em: <https://placar.abril.com.br/futebol-europeu/comissao-suspende-torcedores-por-racismo-a-vini-jr-cbf-anuncia-amistoso/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Fonte: Prepara Pará, 2023, p. 107 (3º Ano do EM).

Pedagogicamente, trabalhando as habilidades⁵² de *localizar as informações explícitas em um texto, inferir ideias implícitas em um texto, diferenciar opinião de fato, identificar a finalidade de um texto e reconhecer o efeito de sentido*

⁵² Habilidades descritas no PTD de Língua Portuguesa – 2º bimestre, 2023.

recorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, após a leitura crítica⁵³, individual e silenciosa, a *Prof.^a EPSS* iniciou o debate, oralmente, com três questões orientadoras: a) *Qual a temática comum entre os três textos?*; b) *Qual a relação intertextual entre os três textos?* e; c) *Por que o racismo ainda é tão forte no Brasil?*

À medida que os discentes pontuavam suas opiniões, a Professora mediava o processo dialógico, de forma a problematizar ainda mais o assunto, sem pretensão de uniformidade na opinião, pelo contrário, pretendia-se a reunião dos mais diversos pontos de vista naquela comunidade linguística. A problematização se deu além das questões orientadoras do debate, deu-se no campo das emoções/sentimentos daqueles que sofreram/sofrem o racismo e/ou daqueles que o praticaram/praticam.

Temática debatida de modo caloroso, enfático, por alguns que militam a pauta, de outro modo por aqueles sem o senso crítico construído, como também não discutido por aqueles alienados. O fato é que o tema, projetado dialogicamente, reverbera à construção do ato de liberdade, da tomada de consciência e das quebras das correntes opressoras (Freire, 2019).

Os objetivos gerais anunciados revitalizam a concepção interacionista da linguagem que, através do texto lido ou escrito, as competências e as habilidades são desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa. O texto, neste caso, é entendido como um conjunto de atividades linguísticas⁵⁴ contextualizadas com fins de interação sociocomunicativa entre interlocutores, (re)criados por eles mesmos, ininterruptamente.

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (Koch, 2009, p. 32-33).

⁵³ De acordo com Solé (1998, p. 43) a leitura crítica é [...] àquela que realizamos enquanto leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual”.

⁵⁴ De acordo com a Linguística Textual, as atividades linguísticas têm por base a interação e o compartilhamento do conhecimento, sendo uma “[...] atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente” (Koch, 2009, p. 31).

Correlacionando com a autora supracitada, a concepção dialógica da língua/linguagem se intercrucza com o operador cognitivo dialógico para um pensar complexo que, como vimos anteriormente nas práticas pedagógicas de leitura e escrita, há uma interconexão entre texto–autor–leitor num contexto de interação, sendo, então, um pensamento que assume dialogicamente ambos os campos (Morin, 2001).

Vimos até aqui, nessas últimas observações, um trabalho pedagógico e linguístico *problematizador* que transpassa a leitura e escrita em seu caráter mecânico (como postula a pedagogia tradicional) em detrimento à criticidade do próprio ato de ler e escrever, sendo esta, inclusive, a missão de qualquer professor: problematizar contra as injustiças, a opressão, as ideias dogmáticas, a superficialidade da realidade, a hiperfragmentação do conhecimento etc. (Petraglia; Almeida; Pena-Veja, 2011).

Um processo de ensinagem problematizador, proposta também por Freire (2019), visa promover uma relação dialógica do sujeito e sua realidade histórico-sociocultural e política, de maneira democrática e antiautoritária. Em oposição ao ensino mecânico, positivista, a educação problematizadora se constitui em um instrumento de construção de um novo sujeito, dotado de consciência crítica e política, empoderado contra qualquer forma de opressão.

As práticas de leitura e escrita expostas anteriormente, corroboram para um processo de ensinagem e aprendizagem concebido como dispositivo de transformação da realidade, formando sujeitos socialmente críticos e, linguisticamente, ativos, numa dimensão de ação libertadora (Freire, 2019).

Toda língua tem em seu esboço uma gramática própria que se (re)constrói diariamente nas situações dialógicas (interativas). Neste contato cotidiano numa dada comunidade de fala, entre os usuários da língua, há uma internalização gramatical, ou seja, os sujeitos da língua se apropriam da gramática, interiorizando-a ao passo que se relacionam sociocomunicacionalmente. Sendo assim, “Toda língua é uma forma particular, restrita, da gramática geral humana. Esta, constituída de princípios gerais de organização e interpretação, é inata ao homem” (Luft, 2007, p. 37).

Neste rol, Luft (2007) colabora para discutirmos que a gramática não deve ser ensinada/aprendida separadamente do uso social da língua como impôs a

Gramática Tradicional⁵⁵, mas, sim, conjuntamente com a língua, pois esta se atrela àquela e vice-versa.

A aplicabilidade dogmática de regras gramaticais, como discutimos na constituição histórica do ensino de LP, provoca o dilaceramento da língua, da linguagem e de seu sujeito, estabelecendo subdivisões e classificações dos elementos gramaticais, bem como promovendo um ensino apenas de nomenclaturas gramaticais. Se se parte daí, contribuiremos para mentes atrofiadas, alienadas e fechadas, ao invés de contribuirmos para uma cabeça bem-feita (Morin, 2000).

Como desfiamos no capítulo IV, à luz das ideias de Antunes (2003), quatro campos são tratados no ensino de língua – leitura, escrita, oralidade e gramática – e, por isso, coube indagarmos às Professoras sobre o tratamento pedagógico dado a esses campos. Visualizemos:

Tabela 11: Qual o tratamento dado aos campos da leitura, escrita, gramática e oralidade ao desenvolver suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?

<i>Prof.^a EC</i>	Todos estes campos são estudados de maneira interligados, sempre por meio da interação e análise textuais.
<i>Prof.^a EPSS</i>	Na minha prática pedagógica, a prioridade é a leitura, oralidade e escrita. Evidentemente que a gramática está inserida no processo de aprendizagem, mas ela surge de necessidades específicas, como em produções textuais.

Fonte: Autor, 2023.

Iniciando o 2º bimestre, em 07 de abril de 2024, a *Prof.^a EC* explorou, de forma oral e dialogada, o gênero textual Regras de Jogo, fazendo uso do próprio livro didático *Prepara Pará* (2023). Embora, a aula expositiva seja uma metodologia

⁵⁵ Adotamos esta expressão, concordando com Antunes (2007), Bagno (2017), Bortoni-Ricardo (2005) e Luft (2007), por entendermos que a Gramática Tradicional, desde os trabalhos dos alexandrinos, passando pelas caravelas portuguesas em solo brasileiro até os bancos escolares (ainda, hoje), é um conjunto fechado de regras que normatiza e padroniza uma determina língua, a fim do seu bom uso; concebe ideologicamente uma língua pura, correta e privilegiada. Segundo Bagno (2017, p. 169), Gramática Tradicional é o “Conjunto de normas que regulam os usos idiomáticos considerados bons e corretos”.

formalizada numa concepção tradicional⁵⁶ de educação, a referida professora ao utilizar tal metodologia, promoveu o diálogo com os discentes sobre os jogos e suas regras, conceituação, composição e tipologia textual, permitindo o *escutar-falar* de sua turma.

Alguns tópicos do conteúdo foram escritos no quadro-branco, ao passo a aula se desenvolvia, formando uma espécie de mapa conceitual, sintetizando o gênero textual e suas características tipológicas, bem como ponderou exemplos práticos do dia a dia do estudante.

Em seguida, fora solicitado aos alunos a resolução do exercício das páginas 104 e 105 do livro *Prepara Pará* (2023). Esse exercício trouxe uma questão de compreensão e interpretação leitora e duas questões sobre classificação gramatical – verbo –, as quais, isoladamente, retiradas do texto-base (este serviu de pretexto) para a classificação do modo verbal e a identificação do adjetivo, sem intervenção pedagógica, como pondera a Gramática Normativa.

Vejamos na íntegra o referido exercício:

Figura 14 – Exercício: Regra de Jogos

Leia, agora, as regras de um jogo de cartas para responder às questões 1 a 3:

COMPONENTES

- 1 Trilha de Coração (1)
- 1 marcador de coração (2)
- 4 tabuleiros individuais de confiança (3)
- 4 marcadores de confiança (4)
- 80 cartas de jogo (5)
- 1 Carta Secreta (6)

PREPARAÇÃO

Posicione a trilha de coração (1) no centro da mesa, visível a todos. Posicione o marcador de coração (2) no espaço central da trilha. Distribua um tabuleiro de confiança (3) para cada um dos jogadores e posicione um marcador de confiança para cada um dos jogadores e posicione um marcador de confiança (4) sobre a casa 0% de cada um deles. Os tabuleiros e marcadores restantes podem ser guardados novamente, pois não serão usados nesta partida.

Em seguida, embaralhe as 80 cartas de jogo (5) e distribua 5 para cada jogador. As cartas restantes ficam à esquerda da trilha de coração (1), no centro da mesa, viradas para baixo, formando um baralho central de compras. A carta do topo do baralho central deve ser colocada, virada para cima, à direita da trilha de coração (1), formando uma pilha de descartes. É importante não mudar a ordem da pilha de descartes durante o jogo.

O jogador que se apaixonou mais recentemente começa a partida.

⁵⁶ Libâneo (2013) discorre que o conhecimento, acúmulo de verdade absoluta da humanidade, é transmitido pela oralidade do professor que detém, unicamente, o poder para fazê-lo; esta transmissão oralizada é a metodologia de ensino primordial na Pedagogia Tradicional.

OBJETIVO

Em *Valente – o amor em jogo*, o objetivo dos jogadores é guiar Valente em direção a uma decisão importante em sua vida. Ele deve decidir para quem irá entregar seu coração, para o seu amor platônico, Dama, ou sua paixão recente, Princesa. Para fazer isso, ele não pode ficar com o coração dividido e também deve estar confiante de que está tomando a decisão correta.

O jogador que conseguir fazer o Valente tomar essa decisão importante vence a partida.

CAFAGGI, Vitor. *Valente – o amor em jogo. Livro de regras*. São Paulo: Geeks n’Orcs, 2018. p. 4-5.



Elementos do jogo *Valente – o amor em jogo*, de Vitor Cafaggi

- 1 Há, nas regras de jogo que você acabou de ler, um trecho que remete não só ao título do jogo como à história do personagem Valente. Que trecho é esse, e que emoção procura suscitar no jogador?

É a frase “O jogador que se apaixonou mais recentemente começa a partida.”, que não apenas remete ao título do jogo (*Valente – o amor em jogo*), como também provoca o jogador a compartilhar sua intimidade com os demais jogadores.

- 2 Ainda nas regras do jogo, é utilizado um modo verbal que expressa ordens ou conselhos. Que modo verbal é esse?

- a) Subjuntivo. Professor(a), reitere aos estudantes que o modo imperativo é o mais comumente utilizado no gênero textual regras de jogo.
x b) Imperativo.
c) Infinitivo.
d) Indicativo.

- 3 Em relação ao objetivo do jogo, que modo verbal é utilizado?

- a) Subjuntivo.
b) Imperativo.
c) Infinitivo.
x d) Indicativo.

Justifique sua resposta.

Espera-se que o estudante perceba que o modo verbal utilizado foi o indicativo porque esse é o modo utilizado para apresentar ações reais ou verossímeis que acontecem. No caso, o tópico “Objetivo” conta um pouco da história de Valente e o que se espera que o jogador faça.

Fonte: Prepara Pará, 2023, p. 105-106 (1º Ano do EM).

A questão 1 não se aprofundada nas habilidades de compreensão e interpretação textuais, tendo apenas a responsabilidade de buscar informações superficiais. O *como* e o *porquê* o texto escrito foi construído, sua função social e seu propósito comunicativo não foram explorados no exercício evidenciado, como também não fora desenvolvido pela prática didático-pedagógica.

No quesito do verbo, pedagógica e gramaticalmente tradicional, a abordagem do exercício implica na mera memorização da classificação dos verbos em seus modos subjuntivo, imperativo, infinitivo e indicativo, tendo um resultado mecânico da aprendizagem, partindo do pressuposto de um ensino gramatiquero para a apreensão classificatória dos verbos.

Parafraseando Bagno (2012), nenhum sujeito da fala aprende a utilização de verbos simplesmente classificando, identificando, marcando e preenchendo tabelas infundáveis; para além disso, é percebendo a função dos verbos como núcleo de qualquer discurso significativo que o aluno desenvolve a habilidade de construir sentenças adequadas ao contexto de fala.

A Gramática Tradicional afirma que o “verbo” é a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, inclusive é o que se encontra descrito em livros didáticos, manuais de gramática, manuais para concurso etc., porém, é necessário ressignificar o conceito de verbo nas aulas de Língua Portuguesa, partindo de seus aspectos sintáticos, semânticos e discursivos, como nos discorre Bagno (2012):

Morfossintática: palavra que dispõe de um radical e de sufixos próprios [...];
Semântica: o verbo expressa os estados das coisas, ou seja, as ações, os estados e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos.
Discursiva: palavra que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo [...] (Castilho *In* Bagno, 2012, p. 509).

Indubitavelmente, o trabalho pedagógico com a gramática, no caso destacado, o verbo faz parte da língua em uso real, concreto e reflexivo; seu trato deve estar conectado com a leitura, a escrita e a oralidade em contextos sociais de diálogo.

O redirecionamento didático-pedagógico e linguístico dos estudos de gramática emerge para não ensinar regras, nomenclatura e classificação gramaticais descontextualizadas e, sim, um ensino de gramática que faça sentido para o aluno – falante da língua; em outras palavras: uma aprendizagem significativa sobre a gramática da língua em uso social.

Dessa forma, a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática) e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações (Antunes, 2007, p. 41).

Estudar a língua, a partir de aspectos fragmentados da Gramática Normativa, é reduzir a língua ao seu estado estático, invariável e homogeneizador; é perpetuar um ensino gramatiquero que evidencia o correto uso da língua, excluindo qualquer outra forma de uso linguístico.

Percebemos, então, uma incoerência entre a declaração dada ao questionário e uma de suas práticas pedagógicas. A interligação das áreas do ensino de língua, proferida pela *Prof.^a EC*, não se concretizou no desenvolvimento da atividade sobre Regras de Jogo, resultando na antiga técnica pedagógica de fragmentar a língua e separá-la de seu contexto e uso, oriunda de um pensamento simplificador, disjuntivo e reducionista (Petraglia, 2011).

Perdendo a totalidade dos estudos sobre a língua, igualmente separa-se a gramática da leitura, da escrita e da oralidade, a *Prof.^a EPSS* afirma que a prioridade em suas práticas pedagógicas se encontra em outros campos linguísticos, porém, surge em situações específicas de aprendizagem como, por exemplo, a produção textual.

Esta separabilidade científica, como vimos no capítulo III, advindo da ciência tradicional, estuda apenas uma parte, sem conexão com outras nem com o todo, estabelecendo as verdades absolutas inquestionáveis. Assim também seguiu para a educação e, conseqüentemente, para o ensino de língua.

Emitir mais importância a um campo do conhecimento, a um saber, a uma parte em detrimento às outras áreas, é, sem dúvidas, crenças linguísticas⁵⁷ negativas que compõem o repertório pedagógico-linguístico do/a Professor/a de Português, enraizadas em uma cultura da tradição gramatical: língua certa X língua errada.

O ensino fragmentado da língua produz uma aprendizagem fragmentada da língua, logo, cheio de lacunas e sem sentido para o alunado. Temos, assim, práticas pedagógicas com o objetivo primordial de ensinar sobre as partes estruturantes da língua, suas nomenclaturas e classificações, abstratamente postuladas.

⁵⁷ Compreendidas como um conjunto de ideias, valores, concepções e percepções acerca da estrutura, do funcionamento e da função de uma determinada língua, ocasionando atitudes – positivas e/ou negativas – que afetam diretamente os próprios usuários, linguisticamente, ativos no processo de interação sociocomunicacional. Sendo assim, “O próprio sujeito da língua internaliza uma crença a partir dos olhares, das imagens, dos sentimentos e pensamentos sobre a língua e suas variedades e que, ao passo desse processo, materializa-se numa série de posturas atitudinais” (Santos, 2020, p. 44).

As referidas áreas – leitura, escrita, oralidade e gramática – não podem mais ser tratadas isoladamente, de forma dependente; faz-se necessário religá-las, sendo, pois, campos de saberes que formam o saber linguístico; religá-las porque fazem parte de um sistema idiomático; religá-las porque são interdependentes no contexto do processo de ensinagem e aprendizagem de língua/linguagem, justamente como pontua Petraglia (2011, p. 52): “A complexidade, cerne do pensamento de Morin, traz em seu bojo a tarefa de ligar tudo o que está disjunto”.

O Pensamento Complexo suscita esta ideia: religação dos saberes, religação dos sujeitos, religação das ciências, religação da educação, religação do ensino de Língua Portuguesa, por que não? É um pensamento da religação de tudo que está (estava) disjunto, (hiper)fragmentado, dilacerado.

O pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador (Petraglia, 2011, p. 61).

Sugeri-nos refletir sobre um processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa pelas vias do operador cognitivo hologramático que nos proporciona pensar no todo e nas partes, simultaneamente.

Como advindo no 3º capítulo, este princípio de que “[...] une a necessidade de ligar o conhecimento dos elementos ou partes aos dos conjuntos ou sistemas que elas constituem” (Morin, 2019, p. 332), leva-nos a reconstrução de nossas práticas pedagógicas que deixam de ser reducionistas e passam a ser práticas pedagógicas complexas.

A ideia, aqui, é vislumbrar o todo que está na parte que está no todo (Morin, 2015). Isto é, conjecturar que o componente curricular de Língua Portuguesa é um todo ao passo que seus estudos religam os seus campos – leitura, escrita, oralidade e gramática; esses campos só fazem sentido se forem estudados conjuntamente, formando o todo – componente curricular de Língua Portuguesa – que, por sua vez, se intercrusa com os sujeitos, as comunidades de fala, os aspectos biológicos, psicocognitivos, sociais e culturais envolvidos no processo de aprendizagem, a escola, a educação, as políticas públicas, o planeta.

Suanno (2013, p. 57) nos aponta que

Este princípio vai além do reducionismo que percebe somente as partes e não o todo, e como também vai além do holismo, que percebe o todo, porém separado de suas partes e não atento à sua dinâmica. Tudo está relacionado com o todo nos diversos níveis, apresentando interações, ou melhor, inter-relações.

Sendo assim, as inter-relações que nos fala o referido autor são postuladas a partir do dinamismo das interações das partes com o todo que contém as partes, rompendo com as disjunções impostas pelo paradigma cartesiano. Refletir sobre uma visão hologramática para a educação (e para as práticas pedagógicas) é refletir sobre as inter-relações dessa com o sujeito, com o ambiente e suas ações.

Destarte, percebemos uma teia de acontecimentos, sensações e situações que permeiam as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, visando uma aprendizagem de qualidade aos sujeitos partícipes do processo de escolarização, encontrando e incorporando, pois, significado ao uso social da língua.

O uso social da língua, evidentemente, se associa ao contexto histórico, cultural e social circunscrito ao estudante/sujeito da língua, levando em consideração seus aspectos psico-cognitivos e emocionais na interação dialógica. Sendo assim, assumimos a compreensão da multidimensionalidade do sujeito dentro do processo de ensinagem e aprendizagem.

Este é outro fator relevante ao se pensar complexamente, como nos diz o próprio Morin (2010, p. 58): “O Pensamento Complexo não é um conceito manipulável, é o de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade, a contextualização”.

Nesta perspectiva, as Professoras foram interpeladas a despeito de suas práticas pedagógicas serem contextualizadas e, sem hesitação, ambas afirmaram que os conteúdos programáticos são apresentados a partir da realidade existente, seja social, seja emocional. Observemos:

Tabela 12: Como suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa são/estão interligadas com os aspectos histórico-sociocultural e emocionais do alunato?

<i>Prof.^a EC</i>	Procuro trabalhar com textos relacionados a realidade e/ou faixa etária de idade dos alunos, com temas que sejam do interesse dos estudantes.
-----------------------------	---

Como a linguagem afeta comportamentos sociais e culturais. E *Prof.ª EPSS* como podemos reconhecer nossas emoções em textos literários, poemas e canções.

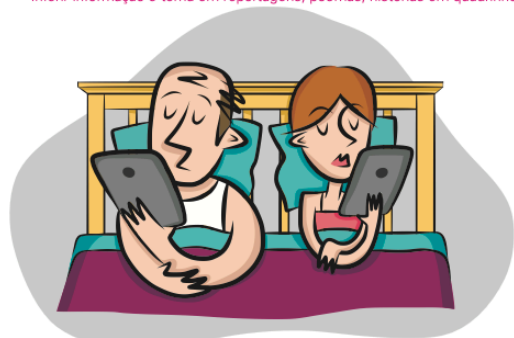
Fonte: Autor, 2023.

Dentre as aulas desenvolvidas, outra que nos chamou a atenção foi o trabalho realizado com o gênero textual charge, delineado no livro didático *Prepara Pará* (2023) que abordou a temática “Uso das TDICs: benefícios e malefícios”. As referidas aulas foram desenvolvidas durante 4h/a, nos dias 18 e 19 de abril de 2023, na turma M3TR01, a partir de duas questões. Vejamos:

Figura 15 – Atividade: Charge

2. Analise a charge a seguir:

Inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas.



MAIA, Frank; SENA, Ligia. Disponível em: <http://blog.colunaextra.com.br/2010/09/alianca-20.html>. Acesso em: 5 jul. 2013.

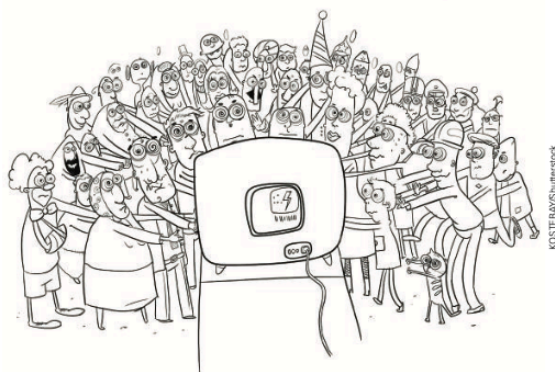
Daren Woodward/Shutterstock

Considerando a função social dos sistemas de comunicação e informação, o ambiente cibernético presente nessa charge mostra...

- a) ... a dificuldade dos casais para estabelecer uma relação dialógica.
- b) ... a discrepância entre os laços familiares atuais e os do passado.
- c) ... a efemeridade dos envolvimentos amorosos no mundo virtual.
- d) ... a falta de compromisso dos casais na sociedade contemporânea.
- e) ... a redefinição dos relacionamentos interpessoais na era da internet.

Gabarito: A

3. Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.



KOSTEBAY/Shutterstock

O texto veicula a ideia de que a TV...

- a) ... é indispensável para a vida do homem.
- b) ... causa distúrbios psicológicos.
- c) ... propicia a alienação do homem.
- d) ... transforma o homem numa máquina.

Gabarito: C

Fonte: *Prepara Pará*, 2023, p. 144 (3º Ano do EM).

Houve polêmica, discussão, debate? Certamente, sim! Os jovens, protagonistas desta era tecnológica/digital, elencaram suas opiniões, ideias e sentimentos sobre a temática tão atual, temática esta que faz parte da vida deles.

Durante as aulas, os discentes pesquisaram, em seus celulares, outras charges do mesmo campo semântico, e enviando-as no Grupo de *WhatsApp* da Turma, provocaram um Fórum de Discussão, tanto no mundo virtual como no real. A mediação da *Prof.ª EC* fora assertiva à medida que se discutia, permeando os seguintes objetos de conhecimento: composição/estrutura textual da charge, linguagem verbal e não verbal, coerência textual, elementos da comunicação e funções da linguagem.

Constatamos o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas de Língua Portuguesa relacionadas ao cotidiano sociocultural do sujeito da língua e seus respectivos aspectos psico-cognitivos e emocionais, conforme explicitado no Plano de Trabalho Docente.

Tabela 13: Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa III

OBJETO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero Textual Charge. - Linguagem Verbal e Não Verbal. - Coerência Textual. - Elementos da Comunicação. - Funções da Linguagem.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	<p>CE1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
	<p>EM13LP03 – Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de</p>

**HABILIDADES
SUGERIDAS**

perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades

EM13LP06 – Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

Fonte: Plano de Trabalho Docente, 2023.

Esta postura didático-pedagógica, de forma contextualizada e interligada com a realidade, revela-nos práticas pedagógicas desenvolvidas para uma aprendizagem significativa, tendo, pois, como base para a construção de novos conhecimentos linguísticos, os conhecimentos já existentes no sistema cognitivo do sujeito.

Não diferentemente, o trato ofertado às práticas literárias em consonância com a multidimensionalidade do estudante também fora observado no cotidiano da sala de aula da *Prof.^a EPSS* que provocou uma literatura envolvente à subjetividade, ao eu-lírico/poético e, simultaneamente, à vida coletiva do aprendente.

Trazer à tona as problemáticas históricas, sociais e políticas da região Nordeste do Brasil, nas aulas de Português, em turmas de 3º Ano do Ensino Médio, no período de 20 a 28 de abril de 2024, através das escritas do autor modernista Graciliano Ramos, promoveu aprendizagem significativa aos estudantes, ainda mais quando temos uma sociedade parauapebense formada por muitos migrantes nordestinos, em específico do estado do Maranhão⁵⁸.

O trabalho pedagógico partiu dos objetos do conhecimento Modernismo no Brasil: 2ª geração, Gênero Textual Resenha e Coerência e Coesão Textuais, propondo o desenvolvimento das Competências Específicas 02 e 03 e das habilidades

⁵⁸ A mineração de ferro expoente na Região de Carajás, especificamente em Parauapebas/PA, explorada pela empresa Vale S.A., atrai cidadãos vindos de todos os lugares do Brasil em busca de renda e emprego. Além da fronteira próxima com o estado do Maranhão, mantém-se um vínculo próximo com a Estrada de Ferro de Carajás (EFC) que liga a Serra de Carajás (Parauapebas/PA) ao Porto da Madeira (São Luís/MA) com 892km de extensão, tendo o trem de cargas como o de passageiros (www.antt.gov.br).

EM13LP02, EM13LP29 e EM13LP52, demonstrados a seguir no livro didático *Ser Protagonista* (2016) e no Plano de Trabalho Docente.

Figura 16 – Modernismo Brasileiro: Graciliano Ramos

Graciliano Ramos: a escrita medida

A paisagem nordestina também está presente na ficção de Graciliano Ramos (1892-1953). Em sua obra, no entanto, ela importa menos do que a representação de um indivíduo em conflito com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo.

Os quatro primeiros livros publicados por Graciliano compõem o conjunto mais importante de sua produção literária. São os romances *Caetés* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1935) e *Vidas secas* (1938).

Caetés

João Valério é um jovem pobre e com ambições literárias. Julga-se intelectualmente superior ao meio social de Palmeira dos Índios, cidadezinha do interior alagoano onde trabalha em um escritório de contabilidade. Ele se mostra, aparentemente, uma pessoa talentosa e desajustada em um meio medíocre, tipo de personagem muito frequente no romance francês do século XIX. O leitor, porém, deve atentar para o fato de que João Valério é

Fonte: *Ser Protagonista*, 2016, p. 90 (3º Ano do EM).



GOMIDE, Antonio. *Caçadores*, c. 1928. Óleo sobre tela, 70 cm × 70 cm. Coleção particular.

A temática indígena é frequente na obra do pintor modernista Antonio Gomide. No livro

Tabela 14: Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa IV

OBJETO DE CONHECIMENTO	- Modernismo no Brasil: 2ª geração. - Gênero Textual: Resenha. - Coerência e Coesão Textuais.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	CE2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. CE3 – Atuar de modo interdisciplinar, pelas diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), para exercer, com

autonomia e colaboração, o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

**HABILIDADES
SUGERIDAS**

EM13LP02 – Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

EM13LP29 – Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

EM13LP52 – Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: Plano de Trabalho Docente, 2023.

Depreendemos as marcas, mais uma vez, do Princípio Hologramático do Pensamento Complexo na prática pedagógica de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A mobilização dos campos da leitura e oralidade (leitura colaborativa e comentada) dos textos de Graciliano Ramos, como *Vidas Secas* (1938), por exemplo,

e a escrita e a gramática (produção textual da resenha), viabilizou aprendizagem da língua – aprendizagem da Língua Portuguesa.

O dispositivo cognitivo hologramático se opera exatamente aí: pensa-se e age-se, pedagogicamente, a partir da compreensão das partes (dos campos) que contém o todo (o componente curricular) e deste com aqueles, bem como os meios e fins interligados, coerentemente pleiteados na prática pedagógica.

Colaborando com a discussão, Moraes (2015, p. 53-54) discursa que

Pedagogicamente, esse princípio ajuda-nos a compreender [...] o todo está contido nas partes; e as partes, no todo, os meios estão igualmente contidos nos fins; [...] Assim, os fatos educativos não são neutros, nem axiológica nem eticamente, sendo a coerência entre meios e fins uma condição indispensável a qualquer processo de ensino e aprendizagem [...].

O processo *holográfico*⁵⁹ das práticas de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa se concretiza significativamente à proporção que não há separação nem redução de seus campos de saberes, de seus objetos do conhecimento, de suas metodologias, recursos didáticos e avaliação, levado em consideração o sujeito aprendente – falante da língua – e a contextualização sociocultural em situações de interação comunicacional.

Por este ângulo, frisa-se a importância que deve ser dada ao processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que contribuirá no desenvolvimento sociocognitivo e linguístico do aprendente. Faz-se, portanto, pertinente, já dizia Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”.

Não se pode ignorar as habilidades neurocognitivas e acadêmicas dos alunos, construindo aulas significativas de acordo como as multiaprendizagens presentes dentro do ambiente escolar, observando, dentre outros fatores, a prontidão em aprender, os estilos e ritmos de aprendizagem, os meios e recursos de aprendizagem etc.

Questionadas sobre a importância desse processo na escola, as Professoras declararam:

⁵⁹ Faz referência “a modo de um holograma” (Morin, 2011, p. 35-36).

Tabela 15: Qual a importância do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola?

<i>Prof.^a EC</i>	Fundamental importância, por ser a principal ferramenta que trabalha o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes.
<i>Prof.^a EPSS</i>	Além de contribuir para a formação de um indivíduo que entenda as diferentes intenções de um processo comunicativo, proporcionar ao aluno o contato com diferentes obras literárias, que, possivelmente, ele não teria acesso em outros espaços, ao longo de sua vida.

Fonte: Autor, 2023.

Intervemos, aqui, a função social do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo as Professoras: desenvolvimento das potencialidades cognitivas do estudante para atuação crítica em sociedade, nas mais variantes formas de interação sociocomunicativa.

Compactuamos. Pensar complexo para uma educação que valoriza o ser humano em conexão com a sua realidade histórica, social e cultural, sem margear seus fatores bio-psicocognitivos, é refletir sobre a nossa prática pedagógica, sobre o nosso ofício, sobre a nossa contribuição na produção do conhecimento pertinente ao aluno.

Dessa forma,

O professor, então, medeia o pensamento do aluno com a contextualização dos conteúdos e a realidade sentida e vivida por cada um daqueles que compartilham o ambiente de aprendizagem da sala de aula, sendo dentro ou fora dela (Suanno, 2021, p. 89).

Isso nos reporta a um dos sete saberes necessários para à educação do futuro – Pertinência do Conhecimento. Segundo Morin (2011, p. 33), a complexidade dos problemas-chave é encontrada no mundo e, por isso, a sua resolução se encontra no próprio mundo. Assim, não há como a educação ser separada da realidade global, o ensino de língua da língua, o ser humano da sociedade, enfim, num pensar complexo “[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (Morin, 2015, p. 36).

Para um conhecimento que seja pertinente, Morin (2015, p. 34-35) orienta a visibilidade de quatro fatores a serem tratados pela educação: a) contexto, permite emitir sentido aquilo que está sendo estudado, construído e aprendido; b) global, conjunto das partes interligadas ao todo planetário; c) multidimensional, reconhece o caráter multifacetado do ser humano e; d) complexo, permite tecer, construir em conjunto.

Letras, sílabas, palavras e frases soltas, textos vazios e efêmeros, regras gramaticais rígidas e padronizadas, cópias textuais do quadro-branco e/ou dos livros, exposição monóloga de verbos, advérbios, regência verbal e nominal etc., leitura obrigatória das obras literárias clássicas, entre tantas e tantas práticas pedagógicas tradicionais do ensino de língua, mutilam a produção do conhecimento (e do conhecimento linguístico), promovem a hiperfragmentação do ensino e da descontextualização da língua e seu uso pelos sujeitos em comunidades de fala e, por conseguinte, as aulas acabam por objetificar a língua, distanciando-a de seu sujeito, verdadeiramente (Street, 2014, p. 131).

Incorporadas à prática pedagógica de LP, as ideias morinianas nos ajudam a compreender que os campos da leitura, escrita, oralidade e gramática e seus respectivos objetos de conhecimento estão conectados com a multidimensionalidade do sujeito e que este, por sua vez, se encontra em conexão a um contexto global.

Não comporta mais um paradigma fechado nesta sociedade, na escola, nas aulas de LP. Saber o **como** e o **porquê** compreender e interpretar o que se lê e o **como** e o **porquê** produzir determinado discurso, expressão linguística, termo ou texto (escrito ou oralizado) que faz parte de um contexto de interação social e comunicacional, é reformar o pensamento, é redirecionar o foco do ensino de língua, é ressignificar a prática pedagógica, é, sobretudo, religar o aprendiz à aprendizagem, de fato.

Quando a *Prof.^a EC* planejou uma aula para trabalhar a Tipologia Textual Injunção com a Turma do 1º Ano do EM, no dia 04 de maio de 2023, utilizou como base o próprio Regimento Interno da Escola Estadual Luís Magno, dividindo a Turma em 05 (cinco) grupos de trabalho com os objetivos de analisar/discutir sobre os direitos e deveres ali presentes, além de reconhecer a estrutura textual do gênero e os efeitos de sentido dos verbos injuntivos, certamente, a sua prática está religando o objeto do conhecimento e o sujeito multidimensional, em um contexto local, transpassando à práticas sociais globais numa dada coletividade.

Neste sentido, mais uma vez Suanno (2021) fortalece a função da escola diante do conhecimento e de sua usabilidade em sociedade por meio da intervenção do sujeito aprendente, afirmando que é:

[...] ensinar, por meio da religação de saberes, os contextos ali vividos e sentidos, suas relações com o entorno local, regional, nacional e global, a responsabilidade de cada povo no contexto do mundo em que vivemos, além da beleza e peculiaridades que cada um deles tem enquanto produtora de conhecimentos específicos (p. 89-90).

Vimos práticas escolarizadas que vão além do puro e tradicional conhecimento científico, que perpassam os muros, propondo um ensino que religa a escola, o que se produz, o produtor e o mundo.

Em aulas como essas, por exemplo, o aluno – sujeito da língua – percebe que aquele tipo de texto (e todo o seu desdobramento) não está longe de seu entorno, ao contrário, percebe que faz parte de si enquanto um cidadão de direitos e deveres, vivendo em uma sociedade.

O conhecimento é pertinente, aqui, porque a aprendizagem flui de uma prática pedagógica vinculada à prática social da língua/linguagem, como bem referenciou Street (2014) ao propor uma pedagogização do ensino e aprendizagem de língua na perspectiva ideológica do letramento e não no modelo autônomo⁶⁰.

Portanto, aprender a língua requer práticas pedagógicas contextualizadas e globalizadas que, ao mesmo tempo, percebam a especificidade e a coletividade interdependentes aos sujeitos em situações de uso social da língua.

Por outro lado, a *Prof.ª EPSS*, mesmo declarando a relevância do ensino e aprendizagem de LP para o desenvolvimento do arcabouço comunicacional dos estudantes, frisa, enfaticamente, o contato com a literatura, o tratamento dado às obras literárias.

De fato, durante as observações, percebemos esforços didático-pedagógicos na promoção da literatura como carro-chefe nas aulas da referida

⁶⁰ Brian Street (2014) afirma em seus estudos que há tempos as práticas de ensino da leitura e escrita têm caminhado por vias que separam a língua/linguagem e o usuário/sociedade, apresentando uma visão dicotômica entre a fala e a escrita, cujas capacidades cognitivo-linguísticas podem ser medidas, quantificadas. Camufladas de letramento, tais práticas foram denominadas por ele de “modelo autônomo de letramento”. Em oposição a esse modelo e por entender que o ser humano está imerso em situações concretas de vivência social, dialógica e ideológica e desenvolve práticas histórico-culturais, defende-se a perspectiva “ideológica” que compreende “[...] o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 09).

professora. Trazer a literatura à tona, nas aulas de LP, também faz parte dos saberes linguísticos, culturais e científicos, no entanto, indaga-se: há uma sobreposição da literatura sobre as demais subáreas da LP?

Como já discorremos, o paradigma simplificador aponta para a supervalorização de áreas do conhecimento em desfavor às outras e a hiperfragmentação dos saberes. É esse paradigma que devemos romper e superar em prol da construção de conhecimentos cada vez mais interligados, contextualizados e críticos.

O ensino da literatura precisa está atrelado ao ensino de língua, fomentando o senso crítico do discente a respeito da obra e do autor, do discurso produzido ali, do contexto de sua produção, da função social, além de proporcionar o desenvolvimento das habilidades lectoescritoras, indispensáveis nesta sociedade de cultura letrada.⁶¹

A partir desta compreensão, salienta-se que o processo de ensino e aprendizagem da literatura requer que o docente

[...] desenvolva um novo olhar sobre o próprio o texto e sobre o ato de ler. Ele precisa ter clareza de que o texto é uma construção social que dialoga com a sociedade e com o leitor, além disso, o professor deve avaliar o contexto da sala de aula, as experiências de leitura dos alunos, os horizontes de expectativas deles e as sugestões sobre textos que gostariam de ler, para, então, oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitam ampliar as leituras dos educandos (Santana, 2020, p. 35).

Neste sentido, reafirmamos que o ensino de literatura não é isolado e fragmentado, caso assim pensemos, cultivamos o pensamento cartesiano, simplificador e multilador de saberes; deve, sim, ser contextualizado e relacionado com os outros campos linguísticos e outros campos científicos, formando, então, o ensino de língua e linguagem – eis aqui uma relação dialógica, recursiva e helogramática.

Outra prática pedagógica observada fora durante a culminância do projeto pedagógico semestral, intitulado Meio Ambiente e Sustentabilidade, sob a coordenação da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O referido projeto

⁶¹ Nos estudos de Soares (1995) a escrita e a leitura possuem funções essenciais em sociedades gafocêntricas, como a nossa, cujas dimensões dessa leitura e escrita se relacionam com a cultura e a sociedade, possibilitando a busca da representação, significação e conceituação do vernáculo construído ao longo da história e do espaço.

consistia em cada disciplina desenvolver um projeto a partir da temática apresentada, relacionada aos seus próprios objetos de conhecimento.

As socializações culminaram no dia 16 de junho de 2023, cujas apresentações das professoras pesquisadas foram:

- a) coreografia da música Amazônia Santuário Esmeralda, composição de Demetrios Haidos e Geandro Pantoja, interpretada pelo Boi-bumbá Garantido, pelos alunos das turmas de 1º Ano do EM, sob orientação da *Prof.ª EC*;
- b) varal de poemas produzidos pelos anos do 3º Ano do EM, sob mediação da *Prof.ª EPSS*.

Em sala de aula, anteriormente à culminância, a música coreografada, primeiramente, foi escutada com projeção da letra no quadro-branco e, em seguida, discutida de forma oral, utilizando-se a roda de conversa. Perguntas orientadoras foram direcionadas: qual a temática da música? Quais as problemáticas ambientais são percebidas na canção? O que podemos fazer para contribuir com a preservação da Amazônia?

A *Prof.ª EC* seguiu o que constava no PTD, assim apresentado:

Tabela 16: Campos de Saberes e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa V

OBJETO DE CONHECIMENTO	- Informações explícita e implícitas. - Temática dos textos. - Distinguir tese de fato.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	CE2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
	(EM13LGG303PA) Conhecer, interpretar e debater, de maneira colaborativa, as questões polêmicas de relevância

HABILIDADES SUGERIDAS	social, analisando diferentes argumentos e opiniões para formular, negociar, sustentar ou negar posições frente diferentes temáticas, locais ou globais. D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
HABILIDADES SUGERIDAS	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
METODOLOGIA DE ENSINO	Roda de conversa – tendo por base a música Amazônia Santuário Esmeralda (Demetrios Haidos e Geandro Pantoja), será promovido um diálogo sobre as informações implícitas e explícitas na música.

Fonte: Plano de Trabalho Docente, 2023.

Notou-se modesta participação por parte da turma na atividade proposta, mesmo a professora indagando e pontuando versos e expressões que davam pistas à discussão proposta. A não participação provocou apenas uma exposição oral de compreensão e interpretação textuais da docente, lembrando-nos da corriqueira e principal metodologia utilizada na Pedagogia Tradicional.

Dentre as ideias morinianas, parece-nos que estamos diante de uma crise planetária, na qual nós não reconhecemos nossa identidade terrena, nossa ligação com o ambiente, o planeta, o cosmo. Essa crise é fruto de um pensamento fragmentado, reducionista e separatista porque faz-nos pensar e agir desconectados, sem relações algumas uns com os outros e com o ambiente. Sendo assim,

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso mundo é o modo de pensar, que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade, [...] necessária para conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo (Morin, 2011, p. 56).

Inferimos que a prática pedagógica realizada foi apenas pontual para aquele momento de projeto pedagógico; não sendo processual, torna-se difícil o desenvolvimento de uma consciência globalizada, multidimensional e planetária. Ensinar a identidade terrena, nos diz Morin (2011), é refletir sobre a transformação da

espécie humana em sua essencial humanidade, aspirando a sua própria sobrevivência aqui, na Terra.

Fomentando esta lacuna, a prática da *Prof.^a EPSS* também não contribuiu para o desenvolvimento da consciência ecológica⁶², uma vez que não foi consolidada a proposta de produção de poemas, sendo realizada por poucos discentes.

Constatamos que, primeiramente, o gênero textual proposto não estava no PTD do 1º e 2º bimestres letivos/2023, portanto, não houve um planejamento para o seu estudo; em segundo, o texto foi usado como pretexto para postular que o trabalho era desenvolvido no componente de LP e; em terceiro, não houve contextualização da temática, logo, não motivou o eu-poético à escrita.

Conforme já vimos, nas palavras de Saviani (2013), as práticas pedagógicas se desenvolvem ao passo de cinco movimentos, os quais não percebemos no desenvolvimento do projeto pedagógico da *Prof.^a EPSS*.

O projeto pedagógico (e seus desdobramentos – subprojetos) proposto não contribuiu para a religação dos saberes e tampouco para a religação da humanidade com o planeta. Não suscitando a consciência ecológica, seguimos com um pensamento simplificador e com atitudes que não contribuem para o progresso sustentável, ecologicamente, e formativo, pedagogicamente.

Reafirmamos o compromisso com uma educação que, de fato, transforme o sujeito e suas vivências/relações planetárias; reafirmamos a necessidade de uma mudança que pense diferente a educação e seus processos formativos, com bases num pensar que relaciona, une e inclui, diferente daquele que separa, disjunta e exclui (Moraes, 2019).

Trazemos à tona um ensino com bases no pensamento do complexo que junta, articula e interliga os conhecimentos hiperespecializados, permitindo uma visão comprometida com o contexto e suas conexões – o pensar local e global, simultaneamente (Petraglia; Almeida; Pena-Vega, 2011).

As práticas pedagógicas complexas de Língua Portuguesa se re/des/constroem em contato direto com os sujeitos da língua – constituídos multidimensionalmente – em situações concretas de interação sociocomunicativa.

⁶² É denominada com a consciência de habitar na Terra, convivendo em harmonia com todos os seres vivos. Essa consciência objetiva “[...] reconhecer que nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico de domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra” (Morin, 2011, p. 66).

A resignificação das práticas pedagógicas perpassa por uma práxis reflexiva do próprio professor de Língua Portuguesa enquanto sujeito da língua em contextos dialógicos, um sujeito bio-psicocognitivo, homem e mulher imbuídos de crenças, ideias e sentimentos, um ser de vivências; uma vez contextualizado, pode, sim, perceber o sentido da sua prática, as perspectivas e os desejos (Morin, 2014).

A mudança, neste caso, é uma mudança ontológica, uma mudança do/no ser, num profundo diálogo das nossas intra/inter-relações com os outros e com o mundo. A reforma do pensamento, nos diz Morin (2001), consiste num pensar que une o desunido, que liga o desligado, que concebe o todo pelas partes e as partes pelo todo; a reforma do pensamento consiste na religação dos saberes, das disciplinas, das ciências; a reforma do pensamento consiste numa *cabeça bem-feita* que permite, ao mesmo tempo, relacionar os conhecimentos e, de forma inteligível, resolver os desafios, os problemas, as incertezas.

Como já discorremos que, nesta mudança paradigmática emergente na educação, o foco da escola é o aprendiz e a construção da aprendizagem (Moraes, 2011), reiteramos e acrescentamos que, no processo de ensinagem e aprendizagem de Língua Portuguesa, o foco é o aprendiz – usuário da língua – em constante desenvolvimento cognitivo-linguístico para a participação ativa, crítica e criativa nas mais diversas situações de interações sociocomunicativas.

Abriam-se as cortinas para uma nova forma de ensinar e aprender sobre a língua, como vimos no tratamento didático-pedagógico e linguístico dado por nossas Professoras Pesquisadas. Os operadores cognitivos do Pensamento Complexo – recursivo, dialógico e hologramático – propuseram-nos uma experiência ousada frente ao fenômeno do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: *prática pedagógica complexa*.

A *prática pedagógica complexa* de Língua Portuguesa é um conjunto interseccionado de ações didáticas – currículo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação – e linguísticas – concepção de língua/linguagem, variação linguística, oralidade e escrita, língua estigmatizada e língua de prestígio etc. – que, recursivamente, dialogam num contexto global na busca contínua das experiências sociolinguísticas e comunicativas dos aprendizes/usuários da língua, levando em consideração a sua história e a sua cultura.

7 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Por uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa percorremos até aqui... na verdade, os caminhos aí estão e estão para ser percorridos, desbravados, encontrados e reencontrados; percorrer tais caminhos nos desperta para uma autorreflexão de como nos vemos partícipes de um sistema puramente inter-relacionado e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o processo de ensinagem e aprendizagem.

As mudanças que ora se apresentam no mundo e no cenário educacional não são frutos de um mero acaso, são frutos das ações e retroações que operamos neste planeta e, como num sistema hologramático (que, de fato é), as impressões contidas neste circuito recursivo dialogam com/entre tudo e todos.

Pensar complexamente nos faz religar a nossa humanidade com o que nos cerca; faz-nos religar tudo aquilo que estava separado, imposto pelo pensar fragmentado. Religar o ser e os saberes nos leva a refletir sobre todos os processos que se conectam com a nossa vida e a do planeta, tudo que se encontra inter-relacionado com o cosmo.

Ao romper com as amarras de uma sociedade científica fechada, separatista e reducionista, o Pensamento Complexo inaugura uma nova forma de pensar o mundo, o ser e o conhecimento. Nesta reforma do pensamento, o mundo é compreendido como um ambiente interligado, sistêmico e dinâmico, cujos seres fazem parte do todo e, simultaneamente, formam o próprio mundo; os conhecimentos são construídos, desconstruídos e reconstruídos continuamente num elo com o contexto e a realidade sociocultural existente.

O Pensamento Complexo provoca uma mudança de atitudes e comportamentos diferentes daqueles enfadonhos perpetuados pelo pensar simplista. As transformações, aqui, promovem inteligibilidade diante dos fenômenos socioculturais e um olhar crítico diante dos contextos construídos que se apresentam.

Os operadores cognitivos morinianos – recursivo, hologramático e dialógico – contribuem, sem dúvidas, para que vislumbremos outras formas de sentir o mundo e nele perceber as ligações, as partes no todo e o todo nas partes e as relações dialógicas – sujeito-ambiente-saberes – e; alerta-nos que uma ciência fragmentada promove pensamentos disjuntivos, reducionistas e fechados em si.

Esses operadores provocam, enfim, transformações ontológicas e epistemológicas que, decerto, foram atrofiadas pela tradição científica de conceber a separação do ser e do conhecimento.

Dessa forma, atingir a educação seria uma questão de tempo, ao passo que o paradigma newtoniano-cartesiano fora se rompendo em suas próprias barreiras, fora se fragmentado em suas próprias separações, novos paradigmas emergiram – e emergem a todo momento – e tornam-se pontos esperançosos de novas dinâmicas socioculturais e educacionais nesta sociedade em transição.

A perpetuação de uma ciência fechada proporcionou uma sociedade também fechada e, por consequência, uma educação de igual valor. Pensamentos separatistas, fragmentados e reducionistas provocaram ações opressoras e excludentes tão eloquentes que, inconscientemente, despertaram mentes adormecidas, atrofiadas e alienadas às mentes criativas, dinâmicas e críticas.

A educação no seu limiar tradicional trouxe um ensino engessado em práticas mecânicas, cuja metodologia maior era a exposição oral de conteúdos ditos como verdades supremas pela voz do professor; o quadro, o giz e os manuais eram os recursos únicos e “valiosos” da docência tradicional; a prova, instrumento exclusivo da avaliação segregadora imposta ao alunato.

A Pedagogia Tradicional enraizada nas escolas brasileiras desde o processo de escolarização colonial, não reconheceu nem legitimou as línguas indígenas existentes e, posteriormente, as africanas em detrimento à Língua do Príncipe. Na obrigatoriedade de uma língua pura e única, a Língua Portuguesa, por meio de decretos imperais e da própria Escola, foi sendo mantida pelas classes dominantes que, por sua vez, estigmatizaram todos os outros falares e excluíram os falantes que não faziam o bom uso da Língua da Corte.

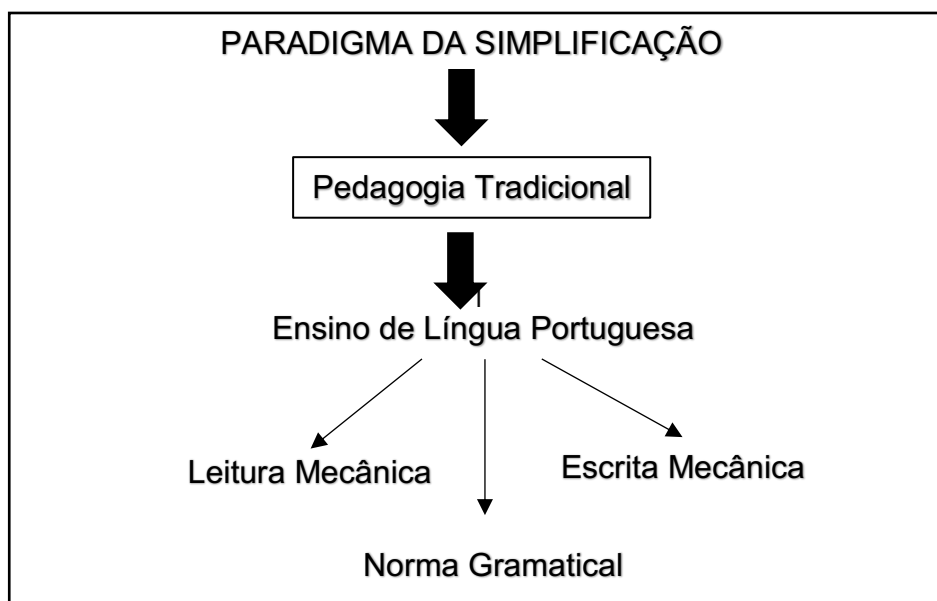
Neste sentido, as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa se embasaram, sobretudo, em concepções tradicionais de língua e linguagem e que, por consequência, políticas públicas e escritas legislativas foram impostas, como:

- a existência de uma língua uniforme, padronizada e regrada;
- a pureza, a bela e a correta Língua do Príncipe e, seguidamente, a Língua Portuguesa da classe dominante;
- a informalidade de línguas estigmatizadas e subalternas, pertencentes às classes dominadas;
- desvalorização das variedades linguísticas;

- anulação das marcas linguísticas orais;
- implantação de Decretos-leis que obrigavam o bom uso da Língua, segundo as regras gramaticais;
- promulgação de Decretos-leis que puniam o cidadão que ousava usar a língua fora dos padrões gramaticais;
- soberania da Língua Portuguesa de Portugal em detrimento à brasilidade da língua;
- cartilhas, manuais e livros com práticas metodológicas de memorização mecânica das regras gramaticais da língua, bem como, métodos de alfabetização intransigentes – alfabético (ou soletração) – e;
- campos exclusivos de interesse pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa – leitura e escrita sem função social e norma gramatical.

Ao observarmos esse conjunto de ações arcaicas para um ensino de Língua Portuguesa descontextualizado, insignificativo, excludente e acrítico, lembramo-nos, mais uma vez, da prescrição do Paradigma da Simplificação: universabilidade, unidimensionalidade separabilidade, linearidade e pensamento monológico, como esquematizamos a seguir:

Figura 17: Influência do Paradigma da Simplificação no Ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Autor, 2024.

Não comportando mais um paradigma falido, a sociedade conclama um novo paradigma científico e, intrinsecamente, a educação também. O paradigma emergente requer novos olhares sobre os fenômenos sociais, culturais e educacionais das sociedades, propondo a religação desses fenômenos com o ambiente e com seus sujeitos.

A nova educação, sob a luz do Pensamento Complexo, propõe a religação do sujeito com o objeto do conhecimento em contextos diversos, isto é, os holofotes são para o aprendiz e a aprendizagem de saberes intercontextualizados.

O aprendiz é compreendido, nesta perspectiva moriniana, em sua multidimensionalidade – ser biológico, histórico, social, cultural, espiritual, psíquico, cognitivo, pedagógico, linguístico... – e, ao mesmo tempo, as aprendizagens são entendidas como um processo contínuo, dinâmico e transformacional de pensamentos, atitudes, comportamentos e ações humanas em dados contextos.

As aprendizagens, significativamente, somente são alcançáveis quando os fatores internos e externos ao/do aprendiz são levados em consideração, como seu estilo cognitivo de aprendizagem, prontidão em aprender, vínculos inter/intrapessoais com os outros e com os objetos do conhecimento, as competências, as habilidades, as metodologias de ensino, os recursos e suportes didático-pedagógicos, a infraestrutura escolar, os contextos socioculturais de atuação do aprendiz etc.

Neste novo paradigma educacional, as práticas pedagógicas se inter cruzam com os multiaprendentes e, portanto, com suas multiaprendizagens que, num construto recursivo, hologramático e dialógico dos saberes, contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades significativas para o ser e estar no mundo.

Dessa forma, diferente daquela mecanicidade dada ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, hoje, percebemos rupturas eloquentes. Os campos dos saberes linguísticos – oralidade, leitura, escrita e gramática – são partes integradas e indissociadas do processo de ensinagem e aprendizagem, inter-relacionadas à vida do alunato.

As mudanças, ora discutidas, estão no fato da reorientação do foco das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa que passa ser a língua em uso real nos mais diversos contextos por seus verdadeiros usuários.

Levando em consideração o sujeito da língua em situação de aprendizagem escolarizada, as práticas pedagógicas visam o desenvolvimento de

competências e habilidades comunicativo-linguísticas, empoderando seus falantes – os alunos/aprendizes – em contextos reais de interação sociocomunicativa.

O pensar complexo transige uma prática pedagógica significativa, pois traz à tona os saberes linguísticos que os estudantes já carregam em si, uma vez que são usuários da língua muito antes de adentrarem às escolas. Por meio dessas práticas, as interconexões desses saberes com os saberes escolarizados e sua aplicabilidade no seio das sociedades serão mais vívidas.

As Professoras Pesquisadas apresentaram, justamente, práticas pedagógicas que partiram da realidade sociocultural e linguística do aluno, suscitando a prontidão em aprender oralidade, gramática, leitura e escrita, de forma crítica, reflexiva e ativa. Ao solicitar a observação analítica do gráfico “Queimadas na Amazônia”, por exemplo, a *Prof. EC* estimulou que os estudantes oralizassem e lessem sobre a sua própria realidade. As habilidades de compreensão leitora, interpretação textual e argumentação em temas cotidianos foram sendo construídas, abordando a concepção de língua e linguagem como instrumentos de interação sociocomunicativa em diálogos da/na vida.

Ao passo que todos – estudantes e professora – movimentam cognitivamente os campos dos saberes do processo de ensinagem e aprendizagem da Língua Portuguesa, as conexões são realizadas com o ambiente e com as ações de suas respectivas realidades. Eis, aqui, o ponto-chave do Pensamento Complexo: aquilo que é tecido conjuntamente.

Conjuntamente tecido, os saberes e os sujeitos multiaprendentes são religados e reconectados à sua essência e sua vivência em comunidade, de fato, como seres planetários.

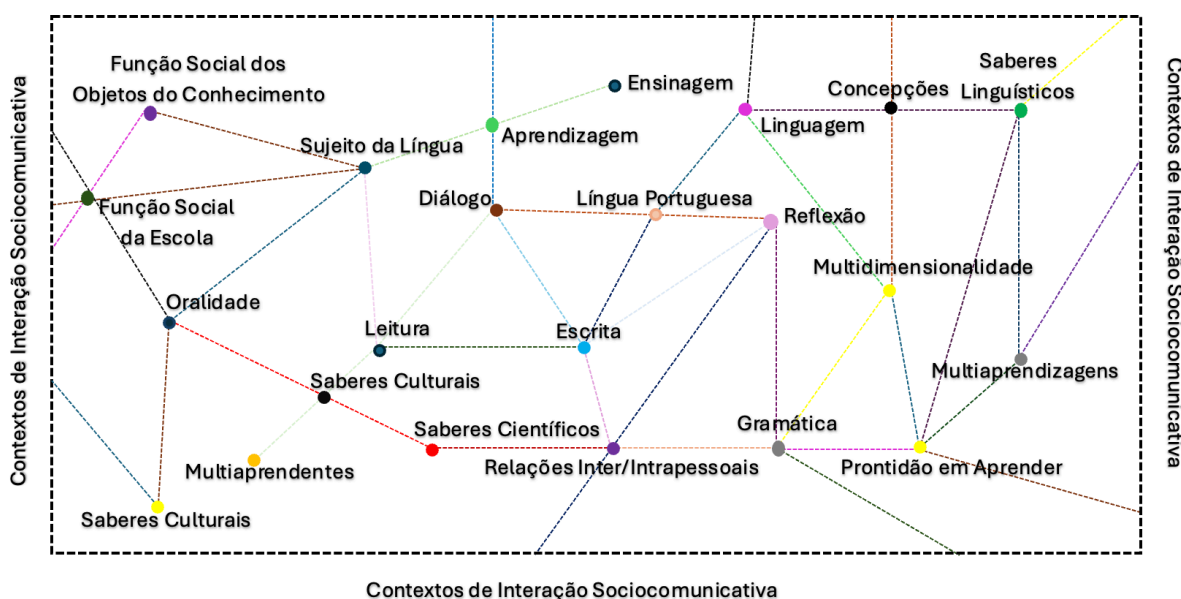
Evidenciou-se também o trato emitido aos referidos campos, em uma determinada prática da *Prof.^a EPSS*, ao trabalhar o gênero textual Artigo de Opinião, buscando as opiniões, os argumentos e as concepções dos estudantes sobre a temática *preconceito racial*, antes de ir para exercícios do livro didático. Aqui, nos mostra um pensar complexo, movido pelos operadores cognitivos morinianos, cuja prática pedagógica propicia o diálogo e a inter-relação do ser com o entorno na des/re/construção de saberes culturais e científicos.

Sem prepotência alguma, auferimos que o Pensamento Complexo concatenado à ensinagem e à aprendizagem de Língua Portuguesa é precípuo para o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativo-linguísticas, no qual,

sujeitos da língua, saberes e contextos estão interconectados, sendo partes de um todo e o todo sendo formado por essas partes.

As práticas pedagógicas complexas de Língua Portuguesa se tornam significativas ao passo que são levadas em consideração (e não excluídas como na Pedagogia Tradicional) o sujeito da língua – o multiaprendente – e suas multiaprendizagens, os seus saberes linguísticos, culturais e científicos, os seus contextos de interação sociocomunicativa – o diálogo, os seus interesses e aptidões de aprendizagem, a função social dos objetos de conhecimento e da escola, a reflexão e as suas relações humanas com tudo e com todos e o próprio conhecimento científico do componente curricular de Língua Portuguesa em seus campos – oralidade, leitura, escrita e gramática – numa via de mão dupla: ensinagem e aprendizagem. Vejamos na figura abaixo:

Figura 18: Prática Pedagógica Complexa de Língua Portuguesa



Fonte: Autor, 2024.

Como podemos observar, os contextos de interação sociocomunicativa são ambientes abertos, dinâmicos e re/flexíveis e constitui-se numa relação sistêmico-organizacional, cujas relações se fazem imperiosas para uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa. Esse princípio cognitivo, elucida Suanno (2013, p. 56), é o “[...] que nos apresenta a inseparabilidade do todo e suas respectivas partes,

permitindo uma melhor compreensão da realidade e a necessidade do movimento contrário: o de religar as partes do todo e o todo a cada uma das partes”.

Neste sentido, o referido componente curricular não se deve fragmentar nem tampouco homogeneizar a língua e a linguagem, tornando inoperante a sua função, como já desenvolvido e perpetuado pelo paradigma simplificador: um ensino rigoroso de regras e mais regras, descontextualizado da realidade sociocultural e linguística do sujeito da fala – o estudante.

A religação, reafirmamos, se faz imponente, para que as partes formem o todo e o todo seja formado por suas partes, conforme a figura acima nos apresenta. Neste caso, a prática pedagógica complexa relaciona cada ponto que forma o contexto de interação sociocomunicativa e que, por sua vez, esse contexto é composto, essencialmente, por esses pontos.

Ao pensarmos complexamente os campos de saberes de Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita e gramática –, refletimos sobre suas conexões com o sujeito da língua e seus saberes culturais, linguísticos e científicos, o qual é dotado de competências e habilidades para a efetiva atuação em sociedade.

Ao pensarmos complexamente o processo de ensinagem e aprendizagem, refletimos sobre o currículo, a metodologia, os recursos, a avaliação em consonância com a multidimensionalidade do ser – aspecto biológico, sociocultural, histórico, psicocognitivo, econômico, ideológico, espiritual etc. – e suas multiaprendizagens – estilo, ritmo e prontidão em aprender – bem como a função social da escola e dos objetos do conhecimento.

Ao pensarmos complexamente a prática pedagógica de Língua Portuguesa em processo constante de diálogo e reflexão, refletimos sobre sua construção e desenvolvimento tecidos juntamente com os sujeitos da língua e seus contextos, como bem pontual etimologicamente o termo *complexus*.

Como manifestamos no capítulo anterior, as práticas pedagógicas de Língua Pedagógica desenvolvidas pelas *Prof.^a EC* e *Prof.^a EPSS*, no Ensino Médio, na Escola Estadual Prof. Luís Magno de Araújo, realçaram princípios do Pensamento Complexo e seus operadores cognitivos (mesmo que de forma inconsciente), tal como revelaram indícios do paradigma simplificador.

Deslindamos que o processo didático de sistematização das aulas observadas foi um dos diferenciais para o sucesso dos objetivos de ensinagem e

aprendizagem: a percepção da realidade dos alunos e a função social dos objetos de conhecimento.

Diante do tratamento adequado dado à didática, a prática pedagógica fora se constituindo complexamente, pois os dispositivos cognitivos foram sendo evidenciados em cada momento das aulas, sob o nosso olhar científico e crítico, embasado pelo Pensamento Complexo.

Não estamos omitindo situações do cotidiano escolar – de sala de aula – que não fluíram o pensar complexo, tanto é que pontuamos no capítulo anterior procedimento feito com a gramática, ora postulada pela Pedagogia Tradicional, descontextualizada e memorização de regras, ora não dada a sua devida importância na construção de um repertório linguístico que constitui o arcabouço de competências e habilidade comunicativo-linguísticas.

Caucionamos que a gramática da língua não pode ser margeada sob justificativas banais do uso mecânico de regras, de padronização, de homogeneidade linguística, tampouco, porque pertence a um conjunto tradicional de metodologias de ensino de língua. Ela faz parte da construção e da evolução de uma língua, ora: toda língua tem gramática e toda gramática é uma língua.

Neste sentido, a gramática precisa se fazer presente nas aulas de Língua Portuguesa de forma colaborativa, inclusiva e concreta. Sua aprendizagem tornar-se-á significativa desde que suas regras tenham função social e estejam diretamente relacionadas com a realidade linguística, comunicacional e situacional do sujeito da língua que, ativamente, se encontra em uma dada comunidade linguística.

Pensar em práticas pedagógicas complexas de Língua Portuguesa depende-se:

- concepção de língua e linguagem como processos de interação sociocomunicativa em contextos diversos;
- recolocação do sujeito da língua no seio das comunidades de fala;
- valorização e legitimidade de todos os modos de fala, respeitando a variedades linguísticas;
- concepção de ensino de língua como processo de desenvolvimento de competências e habilidades comunicativo-linguísticas;
- compreensão de Língua ↔ Linguagem ↔ Comunidade como recursividade linguística, sendo basilar para as práticas pedagógicas;

- entendimento da importância da relação dialógica dos objetos do conhecimento com a realidade sociocultural e linguística de cada discente;
- percepção dos campos dos saberes de Língua Portuguesa fazem parte do todo – Língua/Linguagem – e o todo somente existe porque está impresso nas partes, como no efeito hologramático;
- explicitação das funções sociais dos objetos do conhecimento e;
- relação sistêmica das próprias práticas pedagógicas com a vida do educando e com o planeta.

Evidentemente, muitas outras apreensões podem ser ressaltadas, até porque nada está fechado, encaixotado e engessado, pelo contrário, estamos em contextos fluídos, dinâmicos e cinestésicos.

O Pensamento Complexo, não somente na educação, nas aulas de Língua Portuguesa, mas também na vida, nos ensina que os paradigmas excludentes não se comportam mais por aqui; rupturas são necessárias e já vêm acontecendo.

A mudança, primeiramente, como sempre nos proferiu a Prof.^a Dra. Maria José de Pinho, em nossos diálogos, é uma mudança ontológica, é uma transformação dentro do ser, uma metamorfose humana que rompe com as correntes que nos predem às atrocidades paradigmáticas tradicionais. Em segundo, é uma nova visão epistemológica, é uma reflexão cognoscente que vislumbra a conjunção, a ligação e a complexificação, ao invés da disjunção, da separação e da simplificação.

Por uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa que possa contribuir com o avanço escolar de nossos alunos – usuários da língua – e, conseqüentemente, sociocultural também, a fim de que, aqueles números do baixo rendimento em Avaliações de larga escala, aqueles números de alfabetizados funcionais, àquelas vagas de emprego perdidas, aqueles concursos e seletivos reprovados, aquele diálogo não entendido ou não-participado, àquela produção do conhecimento que não fora ativo, sejam restaurados e reconfigurados.

Por uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa que possa religar os saberes socioculturais e linguísticos aos saberes escolarizados e aos seus multiaprendentes – sujeitos da língua – em prol de um processo de ensinagem e aprendizagem significativamente pedagógico e, ativamente, social.

Por uma prática pedagógica complexa de Língua Portuguesa que possa contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativo-

linguísticas – orais, leitoras, escritoras e gramaticais – em contextos diversos de interação sociocomunicativa, cujo sujeito da língua se encontra.

Não obstante, deixemos o eu-lírico dialogar, deixemos o SER expandir, deixemos o SER complexificar... deixemos a poesia pairar...

Soneto do Pensamento Complexo

Jamais posso cravar,
Mas posso dialogar
Que o todo está na parte que está no todo
E que tudo está conectado e integrado.

Não quero impor nem excluir, nem fragmentar nem simplificar
Quem faz isso é o Paradigma da Simplificação.
Quero, sim, explicitar e incluir, juntar e complexificar,
Tecer juntos uma nova história nesta sociedade em transição.

Quer seja na vida, quer seja na educação,
A mudança se faz necessária
Porque o Paradigma Tradicional não dá conta não.

Por isso, junte-se a nós
E venha complexificar
Para que eu e o mundo e você possamos ressignificar.

Frank de Sousa Santos

REFERÊNCIAS

- A Carta de Pero Vaz de Caminha. Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963. Bibvirt. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 04 jan. 2024.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. PESSATE, Leonir (org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10.ed. Joinville [SC]: Univille, 2015. 155p.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003. 181p.
- _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166p.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 224p.
- ARAÚJO, Andréa Cristina Marques de Araújo. GOUVEIA, Luís Borges. Uma revisão sobre os princípios da Teoria Geral dos Sistemas. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 16, julho-dez/2016. Disponível em: < <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2273/1883>>. Acesso em: 08 mar. 2024.
- AZEVEDO, Reinaldo. Presidente da ABL afirma que livro adotado pelo MEC valida erros grosseiros de Português, 2011. **Veja**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/gramatica-diferenciada-2-8211-para-presidente-da-abl-livro-adotado-pelo-mec-valida-erros-grosseiros-entidade-emite-nota-de-protesto/>>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.182p.
- _____. **Nada na Língua é Por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 238p.
- _____. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 318p.
- _____. **Língua, linguagem e linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 136p.
- _____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 1053p.
- _____. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015. 350p.

_____. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 576p.

BARBOSA, Laura M. S. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 3.ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009, 224p.

BARROS, Rosiene Pereira da Costa. **A Prática Pedagógica no Curso de Letras/Português à Luz da Linguística Aplicada e do Pensamento Complexo**. 256f. Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Linguística e Literatura – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína/TO, 2023.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 689p.

_____. **Análise e história da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2022. 264p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 110p.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263p.

_____. SOUSA, Rosineide Magalhães de. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. MACHADO, Veruska Ribeiro. (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 256p.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 247p.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885- 911, set./dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23.12.1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. 437 p.

_____. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 193. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01/05/1931.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à faculdade nacional de filosofia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6/4/1939.**

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16/02/2017.**

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27/12/1961.**

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27/12/1961.**

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12/08/1971.**

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. 600p.

_____. Censo 2022. **IBGE**, 2023. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1999a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1999b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2020. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

_____. Relatório Final do ENEM 1998. Brasília: MEC/INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

_____. Relatório Final do ENEM 1999. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

_____. Relatório Final do ENEM 2000. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

_____. Portaria n. 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09/03/2023.

CAMÕES, Instituto. Dados sobre a Língua Portuguesa, 2022. Disponível em: <https://www.institutocamoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_lingua_portuguesa_de_2022.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático *Por uma vida melhor*. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, n. 29, Edição Especial, 2013.

CECILIA, Meireles. **Crônicas de Educação**. São Paulo: Global Editora, 2017.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. 762p.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. 176p.

Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Novíssimo Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: **desatando alguns nós**. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: a perspectiva da Pedagogia Crítica. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 398p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 143p.

_____. **Educação e Mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 110p.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 192p.

GEIGER, Paulo (org.). **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. 1488p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 220p.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Grupo Cultural, 2009. 448p.

JARDIM, Eduardo. Apontamentos sobre o modernismo: 100 anos da Semana da Arte Moderna de 1922. **Estudos Avançados**. Vol. 36, N. 104, 2022.

KANDEL, Eric R. (org.). **Princípios das Neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KOCH, Ingredore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 196p.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 182p.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revelações Científicas**. 5. Ed, São Paulo: Perspectiva, 1998. 218p.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise**. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (Org.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208p.

LORENSET, Rossaly B. C. A Historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Revista Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LUFT, Celso Pedro. **Ensino e Aprendizado de Língua Materna**. São Paulo: Globo, 2007. 214p.

MARTINS, Roberta Lombardi (org.). **Prepara, somos educação: Língua Portuguesa**, 1ª série do Ensino Médio. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 136p.

_____. **Prepara, somos educação: Língua Portuguesa**, 2ª série do Ensino Médio. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 1144p.

_____. **Prepara, somos educação: Língua Portuguesa**, 3ª série do Ensino Médio. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 156p.

MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021, 2022. **Gov.br**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MEC distribui livro que aceita erros de português, 2011. **Extra**. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/mec-distribui-livro-que-aceita-erros-de-portugues-1814360.html>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MEC distribui livro que aceita erros de português, 2011. **O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/mec-distribui-livro-que-aceita-erros-de-portugues-2789040>> Acesso em 20 dez 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. 16.ed. Campinas [SP]: Papyrus, 2011. 239p.

_____. **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas [SP]: Papyrus, 2015. 191p.

_____. **Saberes para uma Cidadania Planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak, 2019. 196p.

_____. **Paradigma Educacional Ecológico: por uma nova ecologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro, Wak, 2021. 396p.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. 186 p.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

_____. CIURANA, Emilio Roger. MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003. 105p.

_____. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 75p.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102p.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 109p.

_____. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 70p.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina: 2015. 120p.

_____. **Despertemos!** Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023. 79p.

_____. **Ciência com Consciência**. Tradução Maria D. Alexandre; Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 350p.

_____. **A Aventura de O Método e para uma Racionalidade Aberta**. Tradução Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições Sesc, 2020. 144p.

_____. **História(s) de vida: entrevista com Laure Adler**. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023. 223p.

NASCIMENTO, E. P. AMAZONAS, M. PENA-VEJA, A. (orgs.). **Edgar Morin, homem de muitos séculos: um olhar latino-americano**. São Paulo: Edições Sesc, 2021. 360p.

PARÁ. Decreto n. 1.066/2008. Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 20/06/2008.

_____. Portaria n. 919/2014-GS/SEDUC. Institui o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 28/01/2014.

_____. Documento Curricular do Estado do Pará. Belém: SEDUC, 2021. 646p.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno de Araújo. Parauapebas/PA: SEDUC, 2023.

PASSOS, Ilma (org.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas [SP]: Papirus, 2013. 159p.

PENA, Aurélio Bianco. SILVA, Cibelle Celestino. Da comunicação à informação: quando a prática se sobrepõe à teoria. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 44, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Ybsq49zS7BSBKMqjLHXmDKt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 26 fev. 2024.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13.ed. Petrópolis [RJ]: Vozes, 2011. 126p.

_____. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. 70p.

_____. ALMEIDA, Cleide R. S. PENA-VEJA, Alfredo (orgs.). **Edgar Morin: ética, cidadania e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176p.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. 151p.

_____. Universidade e crise institucional: perspectivas de uma formação humana. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 6, p. 274-315, out.-dez. 2017.

_____. MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. **Complexidade e Transdisciplinaridade: novos caminhos para a educação do Século XXI**. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.5, n. 3, p. 281-291, mar./abr. 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/636>> Acesso em: 12 dez. 2023.

_____. Pereira, Roger Trindade, ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. **Pensamento Complexo e Educação: deslocamentos para o conhecimento**. *Revista Desafios*,

Palmas, v. 6, n. 1, p. 75 – 86, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/5621>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. SILVA, Bruno Leite da. **Saberes Docentes e Complexidade**: em busca de uma natureza comum. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 19, enero, 2017, 129-144.

Por uma vida pior, 2011. **Estadão**. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/por-uma-vida-pior/>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Metodologia do conhecimento**: do planejamento aos textos escolares e acadêmicos. São Paulo: Uniler Digital, 2023. 335p.

Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado, 2011. **Globo.com**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/07/processo-contra-livro-do-mec-com-erros-de-concordancia-e-arquivado.html>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Resultado Sispae. **SEDUC**, 2023. Disponível em: <<https://www.seduc.pa.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

ROSA, Alexandre Miranda. **Prepara, somos educação**: Língua Portuguesa, 1ª série do Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 111p.

_____. **Prepara, somos educação**: Língua Portuguesa, 2ª série do Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 118p.

_____. **Prepara, somos educação**: Língua Portuguesa, 3ª série do Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2023. 123p.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. *In*: BRITO, Áustria Rodrigues. SILVA, Luíza Helena Oliveira da. SOARES, Eliane Pereira Machado. PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. SILVA, Thiago Silva e (org.). **A Formação do Professor de Leitura Literária e Literatura no PROFLETRAS**. Rio Branco: Nepan, 2020. 19 – 36p.

SANTOS, Frank de Sousa. **Crenças linguísticas no Ensino de Língua Materna**. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020. 102p.

_____. PINHO, Maria José de. SOARES, Eliane Pereira Machado. Ensino de língua materna: por quê? Para quê?. *In*: BRITO, Áustria Rodrigues. SILVA, Luíza Helena Oliveira da. SOARES, Eliane Pereira Machado. PAULINELLI, Maysa de Pádua

Teixeira. SILVA, Thiago Silva e (org.). **O Ensino da Língua(gem) em Múltiplas Abordagens no Profletras**. Rio Branco: Nepan, 2020. 171-192p.

_____. SOARES, Eliane Pereira Machado. Prática pedagógica e o tratamento à variação linguística. In: BRITO, Áustria Rodrigues (org.). **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literature no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan, 2017. 127-144p.

_____. CASTIGLIONI, Ana Claudia. PINHO, Maria José. O Processo de Aquisição da Linguagem e o Emprego de Terminologias no Contexto da Criança. Revista FT, Rio de Janeiro, Vol. 28, Ed. 130, p. 01-19. Janeiro/2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-processo-de-aquisicao-da-linguagem-e-o-emprego-de-terminologias-no-contexto-da-crianca/> Acesso em 10 mar. 2024.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 124 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. 144p.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. 137p.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017. 158p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 124p.

_____. Língua Escrita, Sociedade e Cultura: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Vol. 0, p. 5 – 16, set./out./nov/dez. 1995. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/lingua-escrita-sociedade-e-cultura-relacoes-dimensoes-e-perspectivas.pdf> Acesso em 04 fev. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 193p.

SOUSA, Dijan Leal de. **Alfabetização e Letramento: uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz - MA, sob o prisma da transdisciplinaridade**. 225f. Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO, 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SUANNO, José Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras.** 309f. Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2013.

_____. **Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar.** Polyphonia, v. 32/1, jan.-jun. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática: descrição e uso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 164p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

Araguaína/TO, 22 de setembro de 2022.

Eu, Frank de Sousa Santos, acadêmico do Doutorado em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), sob orientação da Prof.^a Dra. Maria José de Pinho, CONVIDO a sra. _____ para participar da investigação científica intitulada **O Pensamento Complexo e a Prática Pedagógica de Língua Portuguesa: um estudo de caso na Escola Estadual Prof. Luís Magno Araújo, em Parauapebas/PA**. A pesquisa pretende analisar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa sob a perspectiva do Pensamento Complexo.

Informo que o Sr./a tem a garantia de acesso em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

A sra. tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá benefícios diretos à sua participação, mas em termos social e ao processo de educação, além do benefício concedido à pesquisadora. A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua saúde, mas todo o material recolhido como textos, entrevistas, registros fotográficos, notas de campo e textos das transcrições dos vídeos/filmagens das entrevistas receberão análise e poderão ser objeto de avaliação de pesquisadores

ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos aos participantes do estudo.

Para amenizar eventuais desconfortos, a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo/a, será mantido em sigilo. Além disso, quando se tratar da análise de dados da pesquisa, será empregada uma linguagem em um nível capaz de minimizar efeitos que possam gerar desconforto aos participantes. Evitaremos utilizar registros fotográficos, porém, as imagens dos participantes que aparecerem nos registros fotográficos dos trabalhos serão desfiguradas, a fim de evitar sua identificação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Serão feitos registros fotográficos, notas de campo, vídeos/filmagens das entrevistas e coleta de textos, dos diários de campo e narrativas de vida, autobiografias dos participantes da pesquisa. O/a Sr./a pode ter acesso às cópias das fotos, notas de campo, vídeos/filmagens das entrevistas, bem como do trabalho concluído. Para informação diretamente com o pesquisador, o/a Senhor/a poderá entrar em contato através do telefone (94) 981750208 ou pelo e-mail prof.franksousa@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, participante da pesquisa acima intitulada, fui informado sobre procedimentos da pesquisa e o porquê da importância de minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não ganharei nada financeiramente e que posso sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

_____, _____/_____/_____.
Local Data

Colaboradora

Frank de Sousa Santos
Doutorando em
Linguística e Literatura (UFNT)

APÊNDICE B – Termo de Anuência da EEEM Prof. Luís Magno de Araújo



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROF. LUIS MAGNO DE ARAÚJO**

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo ACEITA o desenvolvimento da Pesquisa Científica intitulada “O Pensamento Complexo e as Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luís Magno de Araújo”, cujo autor é o Sr. Frank de Sousa Santos, desde que respeite as regulamentações internas e da própria Secretaria Estadual de Ensino, bem como o processo ético da/na pesquisa, mantendo o sigilo nominais dos sujeitos da pesquisa, cujos dados sejam exclusivamente para fundamentar a Tese de Doutorado ora apresentada.

A Escola, como espaço de democratização, participação e transformação social, se encontra aberta para as relações comunitárias e para o *lôcus* de pesquisas de abordagem social e educacional.

Colocamo-nos à disposição da Universidade Federal do Tocantins e ao próprio pesquisador e, claro, aguardamos a devolutiva dos Resultados em momento oportuno.

Parauapebas – Pará, 10 de outubro de 2022.

R. J. Magno de Araújo
Diretor Regional de Ensino
Parauapebas - Pará
Portaria nº 10049/2015
Matr. nº 101363/2

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Pensamento Complexo e as Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Luis Magno de Araújo, em Parauapebas/PA.

Pesquisador: FRANK DE SOUSA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82251522.1.0000.8187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.043.395

Apresentação do Projeto:

A Pesquisa se propõe a compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas de Língua Materna em turmas de 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Luis Magno Araújo, em Parauapebas/PA, sob o olhar do Pensamento Complexo. Partindo do propósito de investigação das práticas pedagógicas em diversos contextos, dado a natureza dos aspectos histórico, cultural, social e escolar, esta Pesquisa de Campo relaciona-se à abordagem qualitativa, cujos instrumentos de investigação são o Diário de Bordo e o Questionário semiestruturado.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio sob a perspectiva do Pensamento Complexo, na Escola Estadual Prof. Luis Magno Araújo, em Parauapebas/PA.

Específicos

Verificar as concepções de ensino dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Prof. Luis Magno Araújo, em Parauapebas/PA.

Endereço: Av Gentil Bittencourt nº 1144 - 1º andar, bloco 2

Bairro: NAZARE

CEP: 66.040-174

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3266-3170

E-mail: eticacomitefibra@fibrapara.edu.br

Continuação do Parecer: 7.043.395

Identificar e descrever práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os objetivos estão de acordo com a proposta do projeto.

Sem considerações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados.

Sem considerações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de fundamental importância, visto que tem como objetivo analisar como está sendo feito o ensino da língua portuguesa no ensino médio em uma escola estadual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Sem observações.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1990731.pdf	16/11/2022 16:30:50		Aceito
Folha de Rosto	ficha.pdf	16/11/2022 16:30:07	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/11/2022 16:00:10	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/11/2022 15:56:04	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/11/2022 15:51:44	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito

Endereço: Av Gentil Bittencourt nº 1144 - 1º andar, bloco 2

Bairro: NAZARE

CEP: 66.040-174

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3266-3170

E-mail: eticacomitefibra@fibrapara.edu.br

FACULDADE INTEGRADA
BRASIL DA AMAZÔNIA - FIBRA



Continuação do Parecer: 7.043.395

Outros	Termo_anuencia.pdf	16/11/2022 15:46:51	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/11/2022 15:37:50	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Outros	Carta.pdf	14/11/2022 15:41:19	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/09/2022 11:42:58	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/09/2022 11:21:18	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	22/09/2022 11:11:36	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/09/2022 11:04:29	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Ficha.pdf	22/09/2022 10:40:06	FRANK DE SOUSA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 30 de Janeiro de 2023

Assinado por:
CINTHIA BRIGIDA BRITO DE MORAES
(Coordenador(a))

Endereço: Av Gentil Bittencourt nº 1144 - 1º andar, bloco 2

Bairro: NAZARE

CEP: 66.040-174

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3266-3170

E-mail: eticacomitefibra@fibrapara.edu.br