

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE - UNIARP**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEB**

**HELENA CASTILHO ZIELINSKI**

**INDICADORES DE PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES DE LEITURA,  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DETECTADOS NO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS**

**CAÇADOR**

**2019**

**HELENA CASTILHO ZIELINSKI**

**INDICADORES DE PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES DE LEITURA,  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DETECTADOS NO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

**Orientadora:** Dra. Marlene Zwierewicz

**CAÇADOR**  
**2019**

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

---

Z66i

Helena Castilho Zielinski

Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no programa de formação-ação em escolas criativas. / Helena Castilho Zielinski. Caçador, Eduniarp, 2019.

67f

Orientadora: Dra. Marlene Zwierewic

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

1 Leitura.2. Produção textual. 3. Interpretação textual. 4. Transdisciplinaridade.

I. Título.

CDD: 370

---

**HELENA CASTILHO ZIELINSKI**

**INDICADORES DE PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES DE LEITURA,  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DETECTADOS NO PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dra. Marlene Zwierewicz** – PPGEB/UNIARP  
(Presidente da Banca/ Orientadora)

---

**Dra. Maria José de Pinho** – Universidade Federal de Tocantins – PPPGE/UFT  
(Membro da Banca)

---

**Dra. Vera Lúcia Simão** – PPGEB/UNIARP  
(Membro da Banca)

Caçador, SC, 28 de março de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitas as pessoas que percorreram comigo essa trajetória, por isso, as palavras se tornam simples demais perto da grandeza de sentimentos. Então, primeiramente, agradeço a Deus pela vida e força para seguir, mesmo diante de coisas que são alheias à nossa vontade, mas que Ele sabe exatamente o que temos que passar.

À minha companheira de mestrado, Erenita Hoffmann, por ter aceitado o desafio junto comigo, por dividir os custos, as ideias, as experiências, multiplicar a amizade e o carinho. Juntas, superamos vários obstáculos e vimos um sonho se realizar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marlene Zwierewicz, que não mediu esforços para que este estudo tivesse êxito; por todas as conversas, as orientações, visitas a nossa cidade, compreensão nos momentos difíceis... Foi muito além do que se espera de uma orientadora; participou ativamente do trabalho realizado e; dando suas sugestões e compartilhando seu conhecimento, nos doou seu tempo e, como uma teia, envolveu todos os docentes da rede municipal no desenvolvimento de uma proposta transdisciplinar de ensino. Então, minha eterna gratidão para essa pessoa de sabedoria incomparável.

Às docentes da banca examinadora, Dra. Maria José de Pinho e Vera Lúcia Simão, por ter dedicado seu tempo para analisar a sistematização do estudo e contribuir com sugestões para seu enriquecimento. Os agradecimentos também aos membros do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras da Universidade Federal de Tocantins - UFT, coordenado pela professora Maria José, que acompanharam a defesa a distância, valorizando o estudo.

À Secretaria de Educação de Timbó Grande por ter feito parceria com a UNIARP, disponibilizando uma bolsa de estudo que tornou o mestrado possível. Além disso, pela autonomia e confiança concedida para desenvolver a intervenção prevista na pesquisa e flexibilizar o calendário para que os docentes pudessem participar.

Da mesma forma, o agradecimento ao Prefeito de Timbó Grande, Ari José Galeski, por investir na formação dos docentes da rede e acreditar que o município

merece e precisa ter profissionais capacitados, graduados, especialistas, mestres e, quem sabe, doutores.

À toda equipe de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Timbó Grande, em especial à equipe da EMEB Gleidis Rodrigues, que se implicou na pesquisa. Foi graças a esse esforço que o protagonismo dos estudantes foi evidenciado a cultura local foi valorizada. E, a todos que ajudaram com incentivos, leituras, correções, diretamente ou indiretamente, meus agradecimentos.

Para finalizar, a gratidão aos que foram decisivos nesse processo: minha família, a base de sustentação. O acompanhamento e o incentivo em todos os momentos se constituíram no suporte da trajetória. Em especial, minha mãe, pelo amor incondicional, ao meu pai por ter sido o maior incentivador e, desde pequena, me mostrou que o estudo é a maior de todas as conquistas. Ao marido e filho por compreenderem os momentos de estresse e a ausência física nas horas dedicadas ao estudo. À minha amada irmã, a estrela mais brilhante, que me amparou aqui na terra e hoje me guia do céu, e à filha que me deixou como um presente de Deus. Por fim, meu reconhecimento às comadres-irmãs, pois foi graças a vocês e ao amparo recebido de todos que este trabalho foi concluído com sucesso.

## RESUMO

Considerando a necessidade de a escola comprometer-se com processos de ensino e de aprendizagem contextualizados, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas para ressignificação das práticas pedagógicas de docentes de uma escola vinculada à Rede Municipal de Timbó Grande, em Santa Catarina, sistematizando os indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual observados no seu desenvolvimento. Metodologicamente, o estudo se caracterizou por uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental e, prioritariamente, pela abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a 12 docentes e uma entrevista aplicada a 12 estudantes. Especificamente em relação ao programa formativo, o fato de estimular que os docentes se mobilizassem na elaboração e implantação de um Projeto Criativo Ecoformador – PCE, o qual recebeu o título ‘Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande’, resultou em possibilidades para que valorizassem o diálogo sobre a realidade local e a explorassem na apropriação dos conceitos/conteúdos curriculares. Ao desenvolver práticas de leitura, produção e interpretação textual, essa condição facilitou aos docentes ampliar a relação entre texto e contexto. Em relação à percepção dos estudantes, as possibilidades transdisciplinares se caracterizaram quando mencionaram que passaram a ter acesso a conhecimentos não previstos no currículo do Ensino Fundamental, como algumas técnicas utilizadas pelos ervateiros no cultivo e na poda da erva-mate e ao cálculo de valores obtidos na venda da erva-mate pelos produtores e o cobrado pelo comércio após o processo de industrialização. As percepções dos docentes e dos estudantes possibilitaram que se identificassem dez indicadores de práticas transdisciplinares de escrita, produção e interpretação textual: vinculação das temáticas textuais à realidade local/global; suportes que articulem texto e contexto; utilização de cenários alternativos de aprendizagem; ampliação do conhecimento sobre a realidade próxima; articulação teórico-prática; valorização de conteúdos vivos; comprometimento com a transformação; estímulo à escuta e à observação; alternância nas interações; estímulo ao protagonismo. Além da proposta formativa, os indicadores constituem o produto educacional delimitado por meio desta pesquisa, atendendo as premissas do Mestrado Profissional de oferecer à Educação Básica possibilidades para sua transformação.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção textual. Interpretação textual. Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

Considering the need for the school to commit to contextualized teaching and learning processes, this study aimed to analyze the contributions of the Training Action Program in Creative Schools, to redefine the pedagogical practices of teachers in a school attached to the Municipal Education Network of the city of Timbó Grande, in Santa Catarina, Southern Brazil, systematizing the indicators of transdisciplinary practices of reading, text production and interpretation observed throughout its development. Methodologically, the study was characterized by an action research, supported by documentary research, prioritizing a qualitative approach. Data collection was carried out through questionnaires and interviews, applied to 12 teachers and 12 students respectively. Specifically in relation to the training program, the fact that it encouraged teachers to elaborate and implement an Eco-Trainer Creative Project (*Projeto Criativo Ecoformador – PCE*), which received the name '*Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande*' [Chimarrão Round - From Cultivation to the Tradition of Timbó Grande Families], led them to value the dialogue about the local reality and to explore it in the appropriation of the curriculum concepts/contents. By developing practices of reading, text production and interpretation, teachers were enabled to broaden the relationship between text and context. In relation to the students' perception, transdisciplinary possibilities were characterized when they mentioned that they began to gain access to knowledge that was included in the Elementary School curriculum, such as some techniques used by herbalists in the cultivation and pruning of *yerba mate*, calculation of income obtained by the producers from selling *yerba mate*, and the market price after the industrialization process. The perceptions of teachers and students enabled the identification of ten indicators of transdisciplinary practices of writing, textual production and interpretation: relation of textual thematics to local/global reality; material that connects text and context; use of alternative learning scenarios; expansion of knowledge about the nearest reality; theoretical and practical articulation; appreciation of living content; commitment to transformation; stimulating listening and observation; alternation in interactions; encouraging protagonism. In addition to the training proposal, the indicators represent the educational product delimited through this research, meeting the requirements of the Professional Master's Degree: To offer possibilities for the transformation of Basic Education.

**Keywords:** Reading. Text production. Text Interpretation. Transdisciplinarity.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Atividades do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas .....	41
<b>Figura 2</b> – Ambientação de espaços envolvidos nas atividades.....	42
<b>Figura 3</b> – Produção textual a partir da proposta formativa.....	44
<b>Figura 4</b> – Produção textual a partir da proposta formativa.....	45
<b>Figura 5</b> – Implicação de diferentes disciplinas na produção textual .....	46
<b>Figura 6</b> – Uso de materiais diversificados para produção textual .....	47
<b>Figura 7</b> – Atividades teórico-práticas para articulação entre texto e contexto.....	48
<b>Figura 8</b> – Atividades para ampliar a interação .....	49
<b>Figura 9</b> – Produção e revisão do texto.....	50
<b>Figura 10</b> – Diálogo com um produtor de erva-mate .....	51
<b>Figura 11</b> – Estratégias didáticas inovadoras para estímulo à leitura, produção e interpretação textual.....	52
<b>Figura 12</b> – Atividades diversificadas para estímulo à leitura, escrita e produção textual .....	53
<b>Figura 13</b> – Locomoção para as aulas de campo .....	53
<b>Figura 14</b> – Locomoção para as aulas de campo .....	54
<b>Figura 15</b> – Atividades alternativas para leitura, produção e interpretação textual.....	55
<b>Figura 16</b> – Atividades de interpretação com articulação entre texto e contexto .....	55
<b>Figura 17</b> – Atividades de interpretação com articulação entre texto e contexto .....	56
<b>Figura 18</b> – Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, interpretação e produção textual.....	58

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Competências e habilidades inerentes ao egresso de cursos de licenciatura ...	18
<b>Quadro 2</b> – Etapas do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.....	24

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Médias observadas e médias projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental .....	25
<b>Tabela 2</b> – Médias observadas e médias projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental .....	26
<b>Tabela 3</b> – Médias observadas e médias projetadas para o Ensino Médio .....	26

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

PPGEB – Mestrado Profissional em Educação Básica

RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas

RIEC Brasil – Rede Internacional de Escolas Criativas do Brasil

UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

UB – Universidade de Borås

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DA LDBEN 9394/96 ÀS POLÍTICAS IMPLANTADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	18
1.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DE DOCENTES EM ESCOLAS CRIATIVAS.....	22
<b>2 DA FORMAÇÃO DOCENTE AO ESTÍMULO À LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO TRANSDISCIPLINAR .....</b>	<b>25</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ESTUDANTES.....	25
2.1.1 A competência leitora .....	27
2.1.2 A escrita e a interpretação textual .....	30
2.2 O ENSINO TRANSDISCIPLINAR E A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO .....	32
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>37</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM .....	37
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	38
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	39
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	39
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	40
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>41</b>
4.1 A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA FORMATIVO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	43
4.2 OS REFLEXOS DO PROGRAMA FORMATIVO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES.....	50
5.3 INDICADORES DE PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TRANSDISCIPLINAR .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a formação dos docentes da Educação Básica tem se constituído a partir de demandas da realidade local e global e se legitimado por meio de diferentes regulamentações. Em decorrência de políticas que se diferenciam de acordo com as propostas de cada governo, a perspectiva de formação implementada nos últimos anos se distingue de outras épocas, quando não se previa a profissionalização docente.

Já em âmbito global, entre as competências requisitadas aos docentes no século XXI, Tejada (2009) destaca o conhecimento do processo de aprendizagem dos estudantes em contextos acadêmicos e naturais, o planejamento do ensino e da interação didática e a utilização de métodos e técnicas didáticas pertinentes. É por meio de competências como essas que o docente desenvolve possibilidades para estimular questões específicas da aprendizagem dos estudantes, entre elas, a apropriação e a prática da leitura, a interpretação e a produção textual.

A forma de trabalhar esses processos e os demais conteúdos/conceitos do currículo escolar depende da concepção que norteia a prática pedagógica. Por isso, instituições, tais como a Universidade de Borås – UB (2012), elencam, entre as competências docentes, relacionar a aprendizagem com teorias sobre ensino e a aprendizagem, analisar criticamente sua atuação, planejar o desenvolvimento de sua própria prática de ensino e problematizar suas consequências na aprendizagem dos estudantes.

Competências como essas poderiam superar práticas como as registradas por Geraldi (2004) ao afirmar que em algumas escolas a leitura, a escrita e a produção textual têm se constituído em um exercício pesado tanto para os estudantes quanto para os docentes. Por isso, o autor considera que a prática deve dar vazão à palavra, com especial atenção à história de vida contada e não contada dos estudantes, especialmente os menos favorecidos socialmente, já que é no texto que a língua se revela, remetendo-se a uma relação intersubjetiva que se caracteriza no processo de enunciação.

Ao tratar da prática pedagógica, Barreto e Guimarães (2015, p. 274), destacam que tem sido perceptível a transformação de princípios e regras consideradas “[...] supostamente universais, no sentido de serem aplicáveis a quaisquer situações, para a produção de propostas plurais, historicamente situadas,

[...] ancoradas nas condições concretas de realização do trabalho docente”. As autoras, contudo, também advertem que tanto a formação como o trabalho docente podem ser reduzidos ao desenvolvimento de habilidades desejáveis ao gerenciamento de materiais de ensino, o que minimiza a criação de oportunidades para leitura, interpretação e produção de textos contextualizados.

Reside na superação de tais práticas o estímulo a um posicionamento crítico em relação ao que se lê e ao que se produz (ORLANDI, 1987), questionando as intencionalidades implícitas e explícitas na produção dos discursos no contexto escolar e para além dele. Nesse sentido, reiteram-se as reflexões de Freire (2015, p. 274) ao afirmar que a leitura da palavra está “[...] irremediavelmente imbricada, vinculada ao ato de escrever, ao sujeito que lê/escreve; ao que se passa ou se passou no mundo concreto, como o vemos e interpretamos diante da ideologia que temos e praticamos”.

Considerando a realidade atual e suas demandas e a necessidade de a escola comprometer-se com processos de ensino e de aprendizagem que não se distanciem da vida dos estudantes, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas contribui para que os docentes de uma escola vinculada à Rede Municipal de Timbó Grande, em Santa Catarina, ressignifiquem a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para identificação de indicadores que definem práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual?

Em decorrência, constitui-se como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas para ressignificação das práticas pedagógicas de docentes de uma escola vinculada à Rede Municipal de Timbó Grande, em Santa Catarina, sistematizando os indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual observados no seu desenvolvimento. No sentido de atender esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer estratégias didáticas utilizadas antes e durante o programa formativo por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na escola pesquisada para estímulo à leitura, produção e interpretação de textos; b) conhecer a percepção dos docentes acerca das implicações da proposta formativa nas estratégias de estímulo à leitura, produção e interpretação textual; d) conhecer a percepção dos estudantes acerca da relevância do projeto desenvolvido no decorrer do ano letivo, estruturado durante o programa de formação docente, para a ressignificação da prática pedagógica; d) localizar indicadores que evidenciam

práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual nos dados levantados juntos aos docentes e estudantes.

Metodologicamente, o estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação apoiada pela pesquisa documental e, prioritariamente, pela abordagem qualitativa, visando o acompanhamento e a avaliação de um processo de formação continuada e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Participaram da pesquisa 12 docentes e 12 estudantes e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista e de questionários aplicados à amostra indicada.

A pesquisa teve como lócus a Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues do município de Timbó Grande – Santa Catarina, cidade onde reside e trabalha a pesquisadora. Foi também neste município que a pesquisadora realizou sua formação na Educação Básica.

Em contrapartida, o acesso ao Ensino Superior foi possibilitado com o ingresso no Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, na cidade de Caçador, seguido pela Especialização na mesma área e na mesma instituição universitária. O início da trajetória profissional nas redes municipal e estadual ocorreu juntamente com o ingresso no Ensino Superior, especificamente no ano de 1998.

A conclusão da Pós-Graduação *Lato Sensu* que aconteceu no ano de 2004, também coincidiu com a efetivação na rede municipal. Essa oportunidade profissional possibilitou a atuação em diferentes anos do Ensino Fundamental. Contudo, o fato de assumir a função de gestora na E.M.E.B Gleidis Rodrigues, em 2017, trouxe novos desafios.

O cotidiano arraigado ao contexto educacional, possibilitou observar nos docentes e nos estudantes certas dificuldades ao trabalhar atividades envolvendo leitura, escrita e produção textual. Se por um lado o ensino fragmentado tem sido priorizado por parte dos docentes, por outro, observa-se nos estudantes certa desmotivação por não encontrar sentido no que é trabalhado nas salas de aula, justificando a relevância do estudo, já que se esperava do programa formativo, objeto desta pesquisa, que estimulasse, entre outras especificidades, a sensibilidade para aproximar conteúdo e realidade e a articulação teórico-prática, visando a priorização de um ensino transdisciplinar, por meio de novas experiências realizadas na sala de aula e em contextos externos.



A sistematização do estudo contempla quatro capítulos. No primeiro são contempladas reflexões acerca da formação docente, situando o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas nesse percurso, enquanto no segundo o processo de leitura, interpretação e produção textual é discutido, priorizando-se uma perspectiva transdisciplinar. No quarto, por sua vez, delimita-se metodologicamente a pesquisa e no quinto é realizada a apresentação e discussão dos resultados.

Em relação ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), destaca-se a vinculação do projeto à linha pesquisa 'Cultura, Ensino e Formação Docente' e sua intenção de colaborar no sentido de sistematizar estudos convergentes e proporcionar sua articulação com Educação Básica. Nesse sentido, a pesquisa atende perspectivas epistemológicas e metodológicas da referida linha, a qual tem a qualificação da formação docente e a prática profissional como objeto de reflexão, análise e transformação (UNIARP, 2016).

Ao propor o desenvolvimento e a avaliação de um programa formativo comprometido com práticas transdisciplinares e, portanto, contextualizadas de leitura, interpretação e produção textual, este estudo converge com o compromisso da linha de pesquisa de identificar conhecimentos e práticas pertinentes aos processos pedagógicos, estimulando a descoberta de formas pelas quais os saberes são gerados e transformados nos processos de ensino e de aprendizagem na esfera da Educação Básica, explorando e estimulando o protagonismo de práticas inovadoras e novas técnicas/tecnologias na educação, conforme definido pelo Programa de Mestrado.

Em função de se tratar de um Mestrado Profissional, o programa formativo e os indicadores transdisciplinares de leitura, interpretação e produção textual constituem o produto educacional requisitado em função das especificidades do tipo de programa. Situados nos dados coletados junto aos docentes e estudantes, esses indicadores caracterizam a articulação entre texto e contexto, evidenciando a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado. Dessa forma, reforça-se o potencial de aplicabilidade do estudo.

Entre os benefícios sociais da pesquisa, situa-se a possibilidade que os docentes tiveram de participar de um programa de formação continuada oferecido no próprio contexto de atuação, durante o ano letivo. Dessa forma, atende-se a perspectiva de Lüdke e Boing (2012) quando destacam a relevância de partir do

trabalho para pensar a formação, contrapondo-se ao caminho habitualmente tomado pelos programas que partem da formação em direção ao trabalho.

Além disso, a pesquisa ofereceu possibilidades para que os docentes implementassem práticas pedagógicas transdisciplinares, articuladas com as demandas da realidade local e global. Nesse sentido, a intervenção realizada se comprometeu com a articulação entre currículo e realidade e com a interação teórico-prática. Também foram beneficiados diretamente os estudantes que participaram de atividades de leitura, interpretação e produção textual, cuja ênfase residia na educação a partir da vida e para a vida e que estimulou o sentido de pertencimento, a reflexão sobre sua realidade e possibilidades que a qualificassem.

Ao utilizar uma perspectiva inovadora de ensino e que tem sido estimulada por meio da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, cuja origem tem vínculo com os estudos realizados a partir do trabalho de Saturnino de la Torre, pesquisador que foi Coordenador do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático – GIAD, da Universidade de Barcelona – UB, Espanha, a pesquisa facilita a internacionalização das atividades da escola integrada ao estudo, sendo que seus resultados poderão ser apresentados em eventos e publicações vinculados à referida rede que é formada por pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior – IES do Brasil e do exterior.

## **1 DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO**

Ao serem confrontados com outros profissionais, observa-se que os docentes configuram o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Esse número elevado é justificado pela necessidade de atender 51 milhões de estudantes da Educação Básica, o que exige a contratação de aproximadamente dois milhões de docentes, 80% deles no setor público (BARRETO, 2015).

O crescimento do número de docentes e a necessidade de profissionalização motivaram a normatização da formação inicial e continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, um dos marcos regulatórios, indica, como condição de atuação, independentemente do nível educacional de atuação, a formação em curso superior (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo depois de duas décadas, a realidade não condiz com o previsto pela referida lei, tanto que foram criadas leis subsequentes, indicando outras possibilidades de formação. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, reitera essa condição, ao indicar a admissão da formação em nível médio na modalidade normal como formação mínima para a docência tanto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BARRETO, 2015).

Em relação à formação continuada, a LDBEN 9394/96 indica que poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância, enquanto na inicial se prioriza o ensino presencial. Por outro lado, aponta como possíveis contextos para a formação continuada o próprio local de trabalho, bem como instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Ao analisar a ênfase sobre a formação continuada na referida lei, Castro e Amorim (2015) destacam que o fato de mencionar o ‘aperfeiçoamento profissional continuado’ antes do ‘ piso salarial’ e da ‘inclusão na carga horária de tempo empregado em estudo’ como forma de valorização do docente, reforça uma perspectiva técnica de formação continuada. Perspectiva que é reiterada na aparente indecisão lexical, quando são utilizadas diferentes terminologias para fazer referência à formação continuada: formação continuada e capacitação, formação continuada, educação profissional, educação continuada e aperfeiçoamento profissional continuado.

As considerações acerca da lei que norteia a educação do país sugerem que, apesar de avanços, existe um descompasso entre as necessidades e possibilidades de formação inicial e uma tendência preocupante em relação à formação continuada. Em contrapartida, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Docentes, propõe condições que devem ser observadas na formação de docentes para atuar nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e suas respectivas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) (BRASIL, 2015). Parte das condições são destacadas na sequência:

- **Carga horária:** a matriz curricular dos cursos de licenciatura deve ser composta por 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas.

- **Princípios de formação:** são definidos como princípios de formação a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social e ética e sensibilidade afetiva e estética. Esses princípios têm relação com a perspectiva de formar profissionais que se apropriem do conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania, desenvolvam a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica e atuem tanto no ensino como na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica.

- **Perfil do egresso:** o perfil do egresso defendido nas atuais diretrizes nacionais defende o desenvolvimento de nove competências registradas no Quadro 1:

**Quadro 1 – Competências e habilidades inerentes ao egresso de cursos de licenciatura**

<b>Sequência</b>	<b>Competências e habilidades</b>
I	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.
II	Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.
III	Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica.
IV	Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
V	Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem
VI	Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
VII	Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.
VIII	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.
IX	Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais.

Fonte: Brasil (2015)

As competências e habilidades elucidam um perfil com uma visão mais complexa acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, pois não envolve somente o domínio de conteúdos e técnicas. No sentido de ampliar as reflexões a respeito, o tópico que trata da trajetória da formação docente é analisado à luz das competências requisitadas atualmente ao docente, priorizando, nesse processo, a formação continuada em função das especificidades desta pesquisa.

### 1.1 PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DA LDBEN 9394/96 ÀS POLÍTICAS IMPLANTADAS NO CONTEXO BRASILEIRO

Antes da aprovação da LDBEN 9394/96, os cursos de formação de profissionais da educação tiveram como base a primeira LDBEN e suas alterações, sobretudo, as introduzidas pelo Regime Militar. Foram décadas até que novas

possibilidades se constituíssem e, ainda assim, observam-se lacunas na nova legislação, decorrentes do atendimento das diretrizes do Banco Mundial (CARVALHO, 1998).

Apesar de possíveis limitações, as ponderações da referida lei acerca da formação continuada suscitaram discussões sobre sua necessidade e formas de viabilização. Gatti (2008) afirma que as indicações nela presentes provocaram os poderes públicos, estimulando debates motivados pelo teor de vários artigos da referida lei, entre eles: a) o artigo 67, definindo que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, destacando no inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos e o licenciamento periódico remunerado para esse fim; b) o artigo 80, definindo que cabe ao Poder Público estimular o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Gatti (2008) destaca que a partir da lei surgiram vários tipos de formação, inclusive cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, menciona a Portaria Ministerial nº. 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, destacando o inciso II que prevê a disponibilização de programas de incentivo e apoio à formação continuada de docentes, implementados em regime de colaboração com os entes federados, bem como o inciso III, que define a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, cujo objetivo consiste em desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação docente.

Meados da primeira década dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) assumiu “[...] um papel proativo na formação de docentes da Educação Básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional”. Em decorrência, montou “[...] em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação” (BARRETO, 2015, p. 685). A autora destaca três iniciativas do período:

- a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, estimulando a interação entre Instituições de Ensino Superior Públicas, governo federal e redes de ensino estaduais e municipais para a oferta de ensino a distância,

desenvolvidos com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

- a criação em 2007, do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de ampliar o acesso e permanência na graduação;
- a institucionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, envolvendo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o MEC.

A última ação foi motivada pela Lei 11.502/2007, que alterou tanto as competências como a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Entre as mudanças, consta a autorização do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para conceder bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, proporcionado tanto à CAPES como ao FNDE a possibilidade de atuarem como organismos que instituem, acompanham, avaliam e financiam a educação brasileira (DOURADO, 2008).

Por outro lado, a viabilização das iniciativas formativas também demandou a definição de uma reserva financeira para seu financiamento. Nasce dessa demanda, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (GATTI, 2008, p. 64).

Especificamente em relação à formação continuada de docentes da Educação Básica, Geglio (2015) assinala três cursos ou programas no conjunto de possibilidades de formação disponibilizado pelo MEC a partir da reconfiguração da CAPES:

- o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: com desenvolvimento dependente de IES públicas, previa cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na

modalidade a distância, inseridos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB;

- um programa relacionado à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): também dependente de IES, seu objetivo consiste em capacitar docentes para atuar nesta modalidade;
- o incentivo à formação continuada por meio da Rede UAB de Educação para a Diversidade: também dependente de IES, seu desenvolvimento previa a articulação com as Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Percebe-se, portanto, a intenção do governo federal, por intermédio do Ministério da Educação - MEC, de institucionalização de um sistema nacional de educação, ampliando, nesse processo, maior responsabilidade pela formação dos professores, com políticas que envolvem os entes federados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Contudo, Geglio (2015) defende que são políticas frágeis, por serem pautadas em aspectos técnicos da formação, não atingindo, necessariamente, a formação pedagógica.

Essa observação do autor converge com análise feita por Castro e Amorim (2015) sobre a LDBEN 9394/96. Portanto, apesar dos esforços para oferta de possibilidades, as alternativas propostas na primeira década do século XXI pelo governo federal reiteram a perspectiva técnica de formação continuada identificada na legislação da década anterior.

Por outro lado, apesar da reconfiguração da CAPES, as alternativas priorizam a formação inicial, enquanto a formação continuada tem sido assumida por entes federados. Em decorrência, o atendimento das necessidades formativas e a pertinência dos programas dependem, geralmente, da capacidade financeira dos estados e municípios, condição que provoca desigualdades na oferta de formação continuada (GEGLIO, 2015).

Em contrapartida, mesmo que na formação inicial sejam estimuladas as competências previstas na Resolução nº 2, de 1º, de julho de 2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Docentes (BRASIL, 2015), indicadas no Quadro 1, existem dificuldades de estimular que se aprofundem na formação continuada de todos os docentes da Educação Básica brasileira. Um dos exemplos que retrata essa dificuldade pode ser elucidado na análise da sétima competência, quando se prevê



que o docente identifique questões e problemas socioculturais e educacionais, por meio de postura investigativa, integrativa e propositiva para contribuir na superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras, considerando a complexidade das realidades.

Esta competência se aprofundará no decorrer da trajetória profissional se o docente for permanentemente estimulado a superar um ensino baseado na transmissão e reprodução dos conhecimentos do passado. Para tanto, precisam ser ofertadas condições e estímulo que os motivem a priorizar outra forma de atuação.

Nesse ínterim, se amplia o sentido da constatação de Gatti, Barreto e André (2011), enunciada mesmo antes da aprovação da referida legislação. Para as autoras, é preciso também refletir sobre os referenciais de formação continuada que vêm sendo implantados, especialmente quando desenvolvidos de maneira descontextualizada da escola, priorizando ainda a formação transmissiva e centrada em palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos. Esse alerta também faz parte das reflexões de Nóvoa (2001) quando destaca que a oferta de formações em formato de palestras trabalhadas isoladamente pouco acrescentam aos profissionais da educação.

## 1.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DE DOCENTES EM ESCOLAS CRIATIVAS

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas tem entre seus objetivos: estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras; ampliar o protagonismo dos docentes e dos estudantes; ampliar a criação de cenários de aprendizagem e materiais didáticos alternativos; favorecer o envolvimento de situações-problema e o desenvolvimento de ações que estimulem o bem-estar individual, social e ambiental (ZWIEREWICZ, 2017, 2018). Portanto, converge com as preocupações de Gatti, Barreto e André (2011) e Nóvoa (2001) da formação considerar como possibilidade o envolvimento do contexto de atuação dos docentes.

Desde a sua criação até o momento atual, o formato vem sendo aperfeiçoado, contudo, mantêm a concepção norteadora e a metodologia utilizada em sua origem. A análise de sua trajetória, confirma que o formato atual tem relação com o

desenvolvido, pela primeira vez, sem vínculo direto com uma Instituição de Ensino Superior - IES, em 2009.

A primeira experiência envolveu gestores e docentes da Rede Municipal de Gravatal e impulsionou outras iniciativas em função dos resultados alcançados, tais como o Programa de (Eco)formação Continuada de Professores, desenvolvido na Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Blumenau (PUKALL; SILVA; ZWIEREWICZ, 2017), bem como na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba, ambos municípios pertencentes ao Estado de Santa Catarina.

Ao sistematizar o histórico do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, Zwierewicz (2018) destaca dois momentos cruciais:

- a realização do programa no formato autônomo: sem vínculo direto com alguma IES, a iniciativa foi desenvolvida a partir de 2013, na Prefeitura Municipal de Balneário Rincão, Mesorregião Sul Catarinense. Destaca também que no ano anterior a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC havia sido formada, condição que ampliou possibilidades para a discussão e difusão dos resultados;

- a realização do programa vinculado a uma IES: em 2014, foi desenvolvida a primeira experiência vinculada ao Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, de Orleans, com o apoio da RIEC e da RIEC Brasil. Esta segunda rede foi formalizada naquele mesmo ano.

A autora também registra que no decorrer da implementação do programa foram contabilizados dez municípios que estimularam a participação de gestores e docentes no programa, seis deles disponibilizando-o para todos os docentes da sua rede municipal (Balneário Rincão, Grão Pará, Gravatal, São Ludgero, Paulo Lopes, Santa Rosa de Lima e Timbó Grande, sendo que este último compõe o objeto desta pesquisa e foi ofertado, exclusivamente, aos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e dois que envolveram, prioritariamente, algumas das suas instituições de ensino (Caçador e Urussanga). Além disso, o programa foi desenvolvido em momentos pontuais em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, sendo uma localizada em Braço do Norte (complementando os dez municípios), outra em Santa Rosa de Lima e outra em Urussanga (UNIBAVE, 2017).

Considerando as bases epistemológicas que o subsidiam e o propósito das redes que se formaram a partir das primeiras discussões sobre as Escolas Criativas

(RIEC e da RIEC Brasil), o programa tem sua organização definida a partir de cinco etapas que se articulam e são apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 2** – Etapas do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Etapa da conexão</b>	Constitui o início do programa e objetiva impactar os participantes, utilizando estratégias para que gestores e docentes possam situar suas práticas, identificando e valorizando as inovações realizadas antes do início da formação, bem como os desafios a serem enfrentados. Também são trabalhadas as bases teóricas que norteiam o programa e as possibilidades metodológicas e avaliativas.
<b>Etapa da projeção</b>	Abarca os momentos de planejamento que visam reduzir a distância entre o realizado e o desejado. Nesta etapa, são definidos os Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, cuja prática colabora para ampliar a criatividade e estimular a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado.
<b>Etapa do fortalecimento</b>	Visa a participação de gestores e docentes em encontros de estudo e oficinas para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos, impulsionando as mudanças necessárias. Colaboram, ainda, profissionais de diferentes áreas e instituições, com o propósito de auxiliar em questões sugeridas por gestores e docentes que participam do programa.
<b>Etapa da interação</b>	Fomenta a socialização das ações desenvolvidas a partir da formação. Ela é fundamental para potencializar a criatividade da equipe a partir da troca de ideias compartilhadas por profissionais de todas as instituições que participam da proposta.
<b>Etapa da polinização</b>	Incentiva a divulgação dos resultados dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, apresentando-os em seminários, publicações em livros, periódicos científicos e eventos. É uma etapa para valorizar as escolas, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo também para que outros contextos possam ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado.

Fonte: Zwierewicz et al. (2017)

Ao manter uma proximidade com os organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, uma metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009), o programa de formação valoriza a missão das RIEC e da RIEC Brasil, pois contribui para identificar, potencializar e difundir instituições e práticas transdisciplinares e também ecoformadoras, priorizando as que propiciam tanto a religação dos saberes quanto a formação integral e a consciência planetária, afirma Zwierewicz (2018).

Esta proposta foi adaptada às necessidades dos docentes da escola pesquisa. Por isso, envolveu entre seus eixos fulcrais a erva-mate, o chimarrão e a roda de gaita, especificidades que fazem parte da cultura local e que se transformaram em potenciais para um ensino contextualizado e, portanto, pertinente.

## 2 DA FORMAÇÃO DOCENTE AO ESTÍMULO À LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Este capítulo tem como objetivo sistematizar reflexões sobre a articulação necessária entre a formação docente e uma prática pedagógica que estimule a leitura, a interpretação e a produção de textos a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

### 2.1 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ESTUDANTES

Apesar das limitações dos processos avaliativos externos, os resultados podem subsidiar algumas reflexões sobre a realidade educacional do país. A primeira é sobre o que se espera até o ano 2021, ano em que se projeta para os anos iniciais do Ensino Fundamental - etapa que obteve índices mais elevados de aprendizagem - a média 6,0. A média pretendida supõe que o estudante tenha condições de se apropriar de um pouco mais da metade do que é projetado para ser trabalhado nas escolas.

A segunda reflexão é que na média são incluídas escolas públicas e privadas, esperando-se, portanto, que a soma das duas comprove que no geral os estudantes conseguiram reter 60% do que aprenderam. Nesse sentido, destaca-se que em 2017, as escolas públicas obtiveram como média 5,8 (6,0 nas estaduais e 5,6 nas municipais), enquanto nas privadas a média foi de 7,1, conforme pode ser observado na Tabela 1. Apesar da diferença, a elevação da média geral do país com a contribuição das privadas não representa um salto significativo.

**Tabela 1** – Médias observadas e médias projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: INEP (2018)

Ainda mais problemática é a realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. Conforme pode ser observado nas Tabelas 2 e 3, nem mesmo a rede privada e tampouco a pública atingiram as médias esperadas para o ano de 2017.

**Tabela 2** – Médias observadas e médias projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP (2018)

**Tabela 3** – Médias observadas e médias projetadas para o Ensino Médio

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: INEP (2018)

Como as questões das provas do processo avaliativo externo acentuam a necessidade da capacidade interpretativa dos estudantes, além do domínio dos conteúdos específicos das áreas aferidas (Língua Portuguesa e Matemática), destaca-se a relevância de superar um ensino centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos. Essa necessidade se justifica em função das implicações que envolvem o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos estudantes.

A primeira competência prevista na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), faz referência a essa dinâmica, quando propõe que os estudantes valorizem e também utilizem conhecimentos historicamente construídos para entender, explicar e transformar a realidade e continuar aprendendo. A segunda faz referência à reflexão, à análise crítica, bem como à imaginação e à criatividade e sua exploração na investigação de causas, elaboração e testagem de hipóteses, formulação e resolução de problemas, bem como na criação de soluções.

Além dessas competências, indica-se que o estudante utilize diferentes linguagens e conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar tanto informações como experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentido e promovendo o entendimento mútuo. Na mesma direção, o documento aponta a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, explorando-as para a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, bem como para a produção de conhecimentos, resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva.

Apesar de ser atribuído ao componente curricular 'Língua Portuguesa' parte substancial da responsabilidade sobre o desenvolvimento das referidas competências, seu desenvolvimento efetivo depende de uma visão mais sistêmica. Portanto, a interdependência entre as diferentes áreas de conhecimentos e, portanto, dos diferentes componentes curriculares, é indispensável para que o desenvolvimento da interpretação se fortaleça em articulação com a leitura e a produção textual.

### **2.1.1 A competência leitora**

A leitura representa um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (SOARES, 2012 apud SCHWARZBOLD, 2011). Já "A compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1989, p. 9).

Sabemos que não basta juntarmos sons ou letras para formarmos palavras com significado. Se não construirmos sentido, o texto se distancia do contexto e, portanto, não basta juntarmos e+r+v+a--+m+a+t+e, se não associarmos essas combinações à imagem e ao significado do objeto. Portanto, ler vai além da decifração de signos, pois não basta exercitar a leitura se o texto não for criticamente lido, por isso, Freire (1989) defende que a compreensão crítica da alfabetização envolve a compreensão igualmente crítica da leitura.

O processo de leitura deve, portanto, formar um leitor competente, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitem fazê-lo (BRASIL, 1998, p.41).

Esse processo nem sempre é priorizado nas salas de aula, por isso, é essencial desenvolver atividades de leitura que contribuam para que o estudante desenvolva a habilidade de ler enquanto também é estimulado para compreender o texto lido. Formar leitores competentes é uma das prioridades das aulas de linguagem, ou seja, nas aulas de Língua Portuguesa, mas também precisa ser estimulada em outras áreas.

Nesse sentido, vale ressaltar que as crianças desenvolvem uma das mais importantes competências que é a fala antes de aprender a ler e escrever, e, mesmo que ainda existam comunidades onde não se escreve formalmente, vivemos numa sociedade letrada, em que saber ler e escrever consiste em uma competência fundamental não somente para o âmbito profissional, mas também o convívio de modo geral (SCHWARZBOLD, 2011). Esta autora reforça que a capacidade de ler de modo crítico tornou-se indispensável aos seres humanos, sendo um exercício implicado em muitas das tarefas diárias mais simples, como ler um panfleto de propaganda ou cozinhar usando uma receita, até as mais difíceis como a leitura de um livro.

Ao traçar uma linha relacionada à evolução da escrita, a autora destaca momentos determinantes que são sistematizados na sequência:

- meados do século XVI: o surgimento e o advento da imprensa, a partir de Gutenberg, contribuíram para o livro se transformar na principal fonte de textos escritos disponíveis para parte da população. Dessa forma, a leitura não se constituía em uma atividade acessível para todos que gostariam de desenvolvê-la;
- séculos XVI e XIX: as práticas de leitura ficaram condicionadas às práticas escolares, às opções religiosas e ao crescente ritmo de industrialização, condições que determinavam o que deveria ser lido;
- século XIX: período de ampliação no volume dos modelos de leitura em decorrência do crescimento geral da alfabetização e do uso da cultura impressa por uma população formada por mulheres, crianças e operários que antes não tinham acesso;

- décadas de 60, 70 e 80 do século XX: a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, provocando um distanciamento entre os que dominavam e os que não dominavam a prática da leitura.

Dessa forma, podemos perceber a real importância do trabalho com a leitura em sala de aula, por esta ser uma prática fundamental para a formação de um estudante letrado e consciente, figura essencial no atual contexto globalizado. Nesse sentido, Josgrilberg e Nizael (2015) reforçam que a formação do leitor exige um complexo processo de formação que vai além da capacidade intelectual de cada um, passando por determinantes estabelecidos pela sociedade, pela família e pela escola. Esse processo envolve possibilidades de lazer e de prazer, de apropriação de conhecimentos, de enriquecimento cultural, da ampliação das condições de convívio social e de interação (SOARES, 1999).

Para que essa ênfase de leitura se viabilize é necessário mobilizar estratégias que motivem um processo consciente e deliberado e que envolva as crianças desde o início da escolaridade e até antes dela, sendo que “[...] tudo que não conduzir diretamente a este resultado não pode pretender ser uma aprendizagem de leitura” (CHARMEUX, 1995,p. 88-89). Portanto, ler é um desafio, é um ato complexo, é profundo e, por isso, exige competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil e que perduram por toda trajetória da criança não somente na escola, mas no seio familiar e social, como indica documento de orientação à educação no contexto nacional.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Para outros, é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo [...] (BRASIL, 2008, p. 40).

Freire (1989, p. 18) já defendia que “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Isso implica que a leitura se transforme em “[...] uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (BRASIL, 2008, p. 40).



### 2.1.2 A escrita e a interpretação textual

Além de superar a simplificação do processo de leitura, é necessário investir na produção e na interpretação do texto. As competências implicadas nesses processos precisam articular-se à compreensão e à valorização das funções sociais da escrita.

Contudo, “Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita [...]”. Por isso, “[...] esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais” (BRASIL, 2008, p. 20-21).

Da mesma forma, as possibilidades de interpretação precisam ser permeadas por iniciativas que estimulam a compreensão do texto lido. Por isso, a escrita precisa ser acompanhada pela superação da leitura mecânica, especialmente porque “Muitas crianças chegarão à escola sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve” (BRASIL, 2008, p. 48).

O processo de escrita, portanto, é complexo. Estudos utilizando informações fornecidas pela gênese do texto (*genèsedutexte*) mostraram que, até mesmo entre uma palavra e outra, existe, por parte de quem escreve, uma pausa que pode ser mais curta ou mais longa, fazendo o cursor ser movimentado para uma linha abaixo e, retornando em seguida ao ponto inicial. Isso suscitou um grande número de “[...] hipóteses referentes às pausas e modificações identificadas ou mesmo atribuir intenções ao escrevente referentes ao que ele pode ter pensando quando escolhia uma palavra ao invés de outra, ou enquanto fazia uma pausa mais longa do que outra” (CALIL, 2016, p. 531).

Dessa forma, confirma-se que as competências implicadas na escrita ultrapassam a habilidade motora. “Escrever envolve trabalho cognitivo ou mental, raciocínio e planejamento” (BRASIL, 2008, p. 22).

Ao recuperar competências leitoras exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Santos (2015) destacou a importância do estudante:

a) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;

- b) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- c) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Ainda que essas competências integrem o perfil do egresso do Ensino Médio, é necessário que o ensino que preceda essa etapa formativa contribua para seu desenvolvimento. Essa articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica e sua relevância na formação do estudante é destacada em documentos governamentais, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Em relação às habilidades motoras, elas são necessárias e precisam ser desenvolvidas. Contudo, a escrita não se restringe ao traçado de letras e ao uso adequado dos suportes para seu registro. Consiste nessa necessidade, a relevância de desenvolver competências de escrita por meio de práticas pedagógicas que superem a perspectiva de ensino linear, fragmentado e descontextualizado.

Tanto quanto a leitura e a escrita, a leitura e interpretação constituem um “[...] imperativo em qualquer nível de aprendizado, já que as habilidades de leitura e compreensão são exigidas constantemente na vida acadêmica, profissional ou pessoal” (CRESTANI, 2014, p. 101).

Em relação à interpretação de textos, destacam-se as novas demandas apresentadas pela BNCC, quando indica a necessidade do trabalho com textos multimodais, acessíveis em decorrência da democratização das tecnologias digitais, bem como as questões que envolvem multiculturalismo, considerando a realidade política contemporânea (BRASIL, 2017). Além disso, as competências e habilidades envolvidas na interpretação de textos são vinculadas as de leitura e escrita. Em decorrência, seu desenvolvimento implica o uso de “[...] textos socialmente concretos, em situações de uso o mais próximo possível do real [...]”, repercutindo no “[...] o uso literário-artístico da linguagem verbal e de outras linguagens artísticas” (FRANÇA, 2013, p. 280).

Portanto, tanto quanto na leitura e na escrita, a interpretação textual deve vincular-se a propostas que valorizem a superação de um ensino mecanizado, centrado no uso de textos que se limitam ao livro didático costumeiramente utilizado na Educação Básica. Essa condição é imprescindível se existe um compromisso em ampliar as possibilidades dos estudantes para transitar e atuar na realidade atual.

## 2.2 O ENSINO TRANSDISCIPLINAR E A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO

A defesa do pressuposto de que a leitura é uma possibilidade para ampliar a compreensão da realidade e nela intervir, implica a superação da escrita centrada na reprodução e interpretação limitada à localização temporal dos fatos e no destaque a características superficiais dos personagens que os mobilizam. Para tanto, é necessário transitar do ensino descontextualizado ao ensino transdisciplinar.

Ensino descontextualizado é aquele que desconecta os conteúdos curriculares da realidade local e global. Sustentado pelo paradigma positivista, este ensino isola cada disciplina das demais e delas em relação à realidade.

O paradigma positivista, também conhecido como tradicional, tem vinculação com os princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e de dicotomia das dualidades, veiculados a partir da difusão dos posicionamentos de Descartes. Essa fragmentação do conhecimento se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional e configura “[...] o modo de ser e de pensar dos sujeitos [...]” (SANTOS, 2009, p. 15).

Ao ser introduzido no contexto educacional, Santos (2009) alerta que o princípio da fragmentação, sustentado pelo paradigma positivista, tende a organizar a prática pedagógica por meio da disjunção dos pares binários, tais como a parte-todo e o local-global. Essa perspectiva subestima a relação entre os acontecimentos, os sujeitos, a realidade sociopolítica e, inclusive, a possibilidade de as instituições de ensino considerarem as demandas de seus contextos na prática pedagógica.

É também a partir desse paradigma que a educação prioriza a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, sem considerar as possibilidades de sua reconstrução ou produção nos próprios contextos educacionais. O que vale é a assimilação desses conhecimentos, por meio da memorização e da reprodução constante (ZWIEREWICZ, 2016).

A autora reforça que na perspectiva pedagógica que privilegia o paradigma positivista, a disciplinaridade entre as áreas do saber é conservada sem propor relação entre as disciplinas e tampouco a articulação entre as disciplinas e a realidade. Evita-se, portanto, o diálogo entre os saberes científicos e entre eles e os outros tipos de conhecimento, priorizando o pensamento reducionista.

Morin (2004, p. 112) destaca que o pensamento reducionista, que é impulsionado pelo paradigma positivista, não apreende a “[...] multidimensionalidade das realidades [...]”. Ao refletir sobre as consequências dessa perspectiva no contexto escolar e nas práticas que envolvem leitura, produção e interpretação, vale lembrar o alerta de Morin (2009, p. 13) ao indicar que existe uma inadequação “[...] ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários”.

Esse paradigma educacional se constitui como o mais influente na educação brasileira e também em realidades internacionais, interferindo na organização curricular, nas metodologias, nos processos avaliativos adotados em sala de aula e em outros aspectos, tais como o relacionamento entre docentes e estudantes. Por se constituir em um paradigma educacional secular, as possibilidades de superação tardam a se efetivar, resultando em práticas excludentes e que privilegiam os estudantes que têm mais facilidade de memorizar (ZWIEREWICZ, 2016).

Superar essa perspectiva implica a adoção de uma nova ênfase paradigmática. Entre as possibilidades, situa-se o paradigma ecossistêmico, também conhecido como emergente, justamente por defender que “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...]. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61). A autora registra que se espera desse paradigma uma importante contribuição no resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade, pois estimula um olhar sistêmico que reconhece a interdependência de todos os fenômenos e o entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Ao contextualizar o referido paradigma, observa-se que sobre ele “[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais, etc. Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles” (MORAES, 2004, p. 21).

O referido paradigma é articulado à visão sistêmica, formulada por Bertalanfly, que para Morin (2009) criou um obstáculo ao conhecimento reducionista a partir da segunda metade do século XX, retomando a ideia de que o significado do todo é mais que um conjunto de partes que o consolidam. Essa concepção auxilia no conhecimento do homem sem isolá-lo do universo e, enquanto ajuda a situá-lo, estimula o conhecimento pertinente, por meio do qual o seu objeto de estudo é contextualizado.

Ao se aproximar da leitura, produção e interpretação, esse paradigma estimula a relação entre texto e contexto. Para González Velasco (2017) o processo que permeia essa condição implica na religação dos conhecimentos.

Para o paradigma ecossistêmico “[...] importam tanto os fatos como sua interpretação, bem com as interações entre os valores dominantes no momento [...]” Diante dessa perspectiva, a educação formal e as ações que a mobilizam conotam uma realidade educacional “[...] complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente” (MORAES, 2004, p. 21), superando a ideia da especialização excessiva e do princípio da fragmentação.

É, portanto, o oposto de uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morin (2001) nomeia como inteligência cega por destruir os conjuntos e a totalidade. No contexto escolar, o referido paradigma influencia na organização de uma prática pedagógica que estimula a autonomia intelectual, contribuindo para que o estudante discuta os problemas, encontre soluções e transforme a realidade (MORAES, 1996), por isso, os textos lidos, produzidos e interpretados acentuam o diálogo com a realidade, seja ela local ou global.

Nesse processo, o paradigma ecossistêmico prioriza a educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009) e sua efetivação promove mudanças nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, no contexto das instituições de ensino e no seu entorno. São mudanças perceptíveis em curto espaço de tempo, tendo em vista que os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir dessa ênfase consideram o contexto social, cultural, econômico, político e ambiental e articulam as diferentes áreas do conhecimento para implantar soluções durante o desenvolvimento do próprio calendário letivo, mediante uma sequência didática que culmina com alguma iniciativa transformadora (ZWIEREWICZ, 2016).

Moraes (2004, p. 43) registra que o paradigma ecossistêmico é “[...] também um modo de pensar que nos leva a perceber que o processo de auto-organização implica em que a organização do nosso mundo exterior está também inscrita dentro de cada um de nós [...]”. As escolas que têm como base esse paradigma, procuram contribuir para a formação de pessoas que acessam, se apropriam, produzem e difundem conhecimentos científicos, analisam criticamente a realidade, fazem projeções sobre possíveis soluções e as utilizam para uma transformação mais imediata do entorno (ZWIEREWICZ, 2016).

A perspectiva transdisciplinar que norteia o programa de formação-ação, objeto desta pesquisa, tem vinculação com o referido paradigma. Valorizada pelo seu potencial para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento (NICOLESCU, 2005), a transdisciplinaridade pode ser definida como a busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) (SANTOS, 2009) e destes como a realidade local e global.

Por isso, a transdisciplinaridade se constitui em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (MORIN, 2009), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares e que dificultam a relação entre texto e contexto. Seu conceito caracteriza essa função, pois nele está implícito o prefixo ‘trans’ que “[...] indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1997, p. 1).

Sua incorporação no ensino contribui para criar métodos educacionais que estimulam uma compreensão mais global do mundo, considerando, nesse processo, o universo interior do ser humano, o universo exterior e a interação que existe entre esses dois universos (NICOLESCU, 2005). Nesse processo, a transdisciplinaridade não subestima a importância da disciplinaridade, contudo diverge em sua finalidade, pois a compreensão do mundo atual não pode ser inscrita na pesquisa disciplinar (NICOLESCU, 1997).

Zwierewicz (2014) registra que, apesar de ter se destacado recentemente, a transdisciplinaridade não é uma visão tão nova como aparenta, já que “[...] o desenvolvimento da ciência ocidental, desde o século XVII, não foi somente um desenvolvimento disciplinar, mas também um desenvolvimento transdisciplinar [...]”

(MORIN, 1999, p. 135). Apesar disso, a educação formal tem costumeiramente optado pelo uso fragmentado dos conhecimentos, isolando as ciências como se não fosse possível e necessário o diálogo entre elas, além de não considerar o que elas mesmas não têm incluído como objetos de estudo (ZWIREWICZ, 2013).

Ao ser utilizado por Piaget, o qual defende “[...] que o desenvolvimento cognitivo não ocorre separado por fronteiras teóricas, mas que depende de interações e reciprocidades ‘entre’ as disciplinas [...]”, a transdisciplinaridade, contudo, passa a ter sentido na área educacional, alavancado por suas percepções ao conceber que as diversidades existentes são “[...] tensões criativas para novas ideias e novas práticas que atravessem o conhecimento simplificador” (NASCIMENTO, 2007, p. 210-211).

A inserção de uma proposta transdisciplinar, em sala de aula, sugere para Santos (2005, p. 2-3) a “[...] superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo”. Portanto, é essa perspectiva de ensino que norteou o programa formativo proposto como intervenção nesta pesquisa.

Pretendia-se estimular que no decorrer da formação os docentes implementassem práticas de leitura, produção e interpretação vinculando texto e contexto e, a partir delas, fossem detectados indicadores que caracterizassem a transdisciplinaridade. Para isso, foi necessário que na formação os docentes elaborassem um projeto, para ser desenvolvido em sala de aula, comprometido com a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado, característico do paradigma positivista.

Por isso, as práticas implementadas em sala de aula a partir do programa formativo precisavam envolver possibilidades de lazer e de prazer, de apropriação de conhecimentos, de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação, conforme indica Soares (1999). Em sua dinamização, deveriam contribuir para superação de condições que, por exemplo, resultam em uma leitura mecânica, suscitando a articulação com a realidade e a valorização pertinência do ensino.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos delimitados para viabilizar o estudo, bem como os procedimentos éticos implicados na pesquisa. Por meio deles, o processo de pesquisa com intervenção foi organizado, favorecendo a construção dos produtos educacionais pretendidos

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

O desenvolvimento do estudo foi centrado na pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental. Em relação à abordagem, foi priorizada a qualitativa, ainda que a quantitativa fez parte de momentos pontuais do estudo.

O uso da pesquisa-ação contribui para instaurar uma dinâmica dialógica e participativa, com a perspectiva de promover mudanças a partir da prática (ZWIEREWICZ, 2014). No caso deste estudo, a mudança na forma de trabalhar a leitura, a produção e a interpretação de textos pretendia ser dinamizada por meio do Programa de Formação-ação em Escolas Criativas, oferecido aos docentes de uma escola vinculada à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande – Santa Catarina.

Essa possibilidade converge com as reflexões de Severino (2007, p. 120) ao afirmar que além de compreender, a pesquisa-ação visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. O autor “[...] conclui que nessa pesquisa o conhecimento visado tem uma articulação com a intenção de alterar a situação pesquisada, fazendo com que, ao mesmo tempo em que se realiza o diagnóstico e a análise da situação, proponha-se mudanças que aprimorem as práticas analisadas” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 39).

A pesquisa documental, por sua vez, foi utilizada para analisar o projeto elaborado pelos docentes durante a participação no programa formativo. Destaca-se que este tipo de pesquisa se caracteriza pela coleta de dados em documentos “[...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106), tal como se pretendia nesta pesquisa.

Quanto à abordagem, a priorização da qualitativa se deve à sua diferenciação em relação à quantitativa, especialmente porque “[...] Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 2015, p. 79). Em contrapartida, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes “[...] dessa forma [...] corresponde a



um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23). A abordagem quantitativa foi explorada somente no levantamento de parte das estratégias didáticas utilizadas pelos docentes antes de participação no programa formativo.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande. Esta escola foi criada pela lei nº 363/98, sendo inaugurada em 24 de abril de mil 1998.

As matrículas são oferecidas a partir de quatro anos de idade, atendendo, dessa forma, desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. No início da pesquisa estudavam na referida escola em torno de 902 alunos, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino. A pesquisa envolveu somente docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o número de implicados é registrado na sequência.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população foi formada por 18 (dezoito) docentes que atuavam no Ensino Fundamental na escola pesquisada, sendo selecionados 12 (doze) profissionais. Quanto aos estudantes, foi selecionada uma turma do quarto ano, formando uma população de 24 estudantes, sendo que 50% participaram da entrevista, correspondendo a 12 sujeitos menores. Essa turma foi selecionada em função de terem estudado no ano anterior o município e pelas possibilidades que o Projeto Criativo Ecoformador – PCE poderia oferecer para aprofundar o conhecimento apropriado; pelo potencial da equipe, mas também pelas dificuldades observadas em relação à leitura, interpretação e produção textual e por ser a que no ano subsequente participará do processo de avaliação externa, definido por Prova Brasil.

### 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos:

- **um questionário:** aplicado aos docentes no início e ao final do programa. O objetivo deste questionário foi avaliar prática pedagógica dos docentes no início do processo formativo e as mudanças implementadas durante seu desenvolvimento;
- **um roteiro de entrevista:** aplicado a estudantes do 4º ano, cujo docente responsável participou do programa formativo. Este roteiro foi aplicado no término da pesquisa e contou com questões que abordaram a prática pedagógica dinamizada em sala de aula, especialmente em função do desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador: Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande', elaborado coletivamente pelos docentes da escola pesquisada.

A turma foi selecionada em função de apresentarem grande potencial, mas também por determinadas dificuldades na leitura, escrita e produção textual, como já mencionado. A turma também participará da Prova Brasil no ano de 2019 e se espera que a forma de trabalhar o conteúdo os auxilie no processo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, com base nos seguintes procedimentos:

- dados coletados com os docentes: os dados coletados no início foram confrontados com os coletados no final do programa formativo, observando a existência de similaridades ou diferenças na prática pedagógica;
- dados coletados com os estudantes: para sistematizar a percepção dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes após sua participação no programa de formação foi utilizado um roteiro de entrevista. Sua estrutura foi composta por questões que consideraram, entre outros aspectos, a relação do que foi trabalhado no decorrer do projeto com a realidade dos estudantes.

Destaca-se também que no sentido de preservar os preceitos éticos da pesquisa, foram utilizados quatro documentos:

- Declaração de Ciência e Concordância das instituições envolvidas;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes;
- Termo de Autorização de uso de imagem.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para facilitar o gerenciamento das informações, os dados foram analisados em três etapas:

- primeira etapa: correspondeu ao confronto dos dados obtidos com a aplicação do questionário no início e ao final da formação dos docentes. No tratamento dos dados, foram observadas as diferenças na percepção dos docentes, condição que comprova ou refuta a relevância do programa formativo;
- segunda etapa: correspondeu à análise da percepção dos estudantes coletada por meio da entrevista;
- terceira etapa: correspondeu à sistematização das condições mencionadas pelos docentes e estudantes que evidenciam uma prática de leitura, produção e interpretação textual transdisciplinar. Identificam-se, portanto, indicadores de práticas de leitura, produção e interpretação transdisciplinar que caracterizam a articulação entre texto e contexto.

Destaca-se que essa forma de tratar os dados pretendia facilitar a análise de condições que atenderam o desenvolvimento de práticas de leitura, produção e interpretação na perspectiva pedagógica norteadora deste estudo, bem como necessidades de adequar a proposta formativa. Dessa forma, estimulou-se que o produto educacional desta pesquisa pudesse se constituir tanto pelo programa formativo como por indicadores que caracterizassem práticas de leitura, interpretação e produção textual transdisciplinar em razão de articular texto e contexto.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendendo o objetivo do estudo, a pesquisa foi desenvolvida na EMEB Gleidis Rodrigues, em Timbó Grande – SC, instituição que vem implementando uma perspectiva teórica e metodológica nutrida pela transdisciplinaridade. As primeiras iniciativas ocorreram em 2017, quando a instituição passou a fazer parte e das Redes Internacionais de Escolas Criativas - RIEC, desenvolvendo projetos comprometidos com a articulação entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes.

Em 2018, o trabalho foi fortalecido com a parceria do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB da UNIARP. Em decorrência, observaram-se mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente, na criação e exploração de cenários de aprendizagem alternativos e na ampliação da implicação da comunidade nas atividades escolares.

Para estimular esse trabalho, foi desenvolvido o Programa de Formação-ação em Escolas Criativas, envolvendo especialmente os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte das atividades realizadas nos encontros são representadas pelas imagens que constituem a Figura 1.

**Figura 1** - Atividades do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas





**Fonte:** acervo da pesquisadora



**Figura 2** – Ambientação de espaços envolvidos nas atividades

Durante a formação, foi elaborado o Projeto Criativo Ecoformador – PCE com o título ‘Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande’, com o intuito de transladar para o processo de ensino e de aprendizagem o que se discutia e propunha durante a formação e, dessa forma, intensificar uma prática pedagógica com sentido para os estudantes e que refletisse em ações transdisciplinares, dinamizadas por um trabalho colaborativo e que ampliasse o engajamento entre família e escola.



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Considerando que é foco desta pesquisa avaliar a influência desse trabalho na leitura, interpretação e produção textual, sistematizam-se, na sequência, os resultados coletados por meio da aplicação do questionário aos docentes e do roteiro de entrevista aos estudantes.

Organizados por categoria de análise, os resultados relacionados com a percepção dos docentes incluem as temáticas definidas para as atividades de produção textual, bem como estratégias utilizadas pelos docentes para sua definição, implicação de mais de uma disciplina na elaboração dos textos, acesso a diferentes textos para a leitura e interpretação, articulação dos conteúdos com as atividades práticas e outras especificidades que dimensionam os resultados alcançados. A sistematização compara as respostas dos docentes registradas no questionário

aplicado no início do programa formativo e ao final dele, elucidando a própria percepção dos profissionais sobre as mudanças nas atividades de leitura, interpretação e produção textual que implementaram durante o ano letivo.

Em relação aos estudantes, foram elencadas categorias específicas, mas que mantiveram certa aproximação com as implicadas na coleta de dados com os docentes. Entre as condições avaliadas, inclui-se o conhecimento dos assuntos trabalhados no projeto, a implicação da realidade do município nas atividades desenvolvidas e a diferença nas aulas ao ser trabalhado o projeto.

#### 4.1 A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA FORMATIVO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Para avaliar a relevância do programa no estímulo à leitura, produção e interpretação transdisciplinar, os docentes que participaram da proposta formativa preencheram um questionário no início e ao final do programa, conforme destacado anteriormente. Os resultados incluem, portanto, especificidades do trabalho efetivado antes e a partir da formação.

##### **- Temáticas envolvidas nas atividades de produção textual**

Os resultados indicam que as temáticas implicadas nas produções textuais antes da participação dos docentes no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e do desenvolvimento do 'Projeto Criativo Ecoformador: Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande' implicavam, especialmente, na seleção de datas comemorativas ou representavam conteúdos curriculares, sem vinculá-los à realidade dos estudantes. Um dos exemplos foi o tema Festa Junina, que a docente trabalhou em sala de aula, de acordo uma sequência de cronograma mensal, sem aprofundar o conhecimento e a realidade dos estudantes.

Eles escreveram o que vivenciaram na escola, mas como alguns estudantes não participaram de tais festas por motivos religiosos ou derivados de outras questões particulares, acabaram demonstrando, segundo uma das docentes, certa frustração em desenvolver tal atividade. Além disso, por meio das respostas dos docentes registradas no questionário, observou-se que geralmente ficada exclusivamente para a Língua Portuguesa a responsabilidade de desenvolver textos. Dessa forma, além



do distanciamento entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes, a produção priorizava a perspectiva disciplinar.

Com a formação, ficou evidenciada a mudança nas temáticas, pois envolviam a realidade local, estimulando a inclusão de histórias de vida e atividades do cotidiano e sua articulação com o conhecimento curricular, conforme pode ser observado na Figura 3. O exemplo destacado converge com a resposta da D1, ao afirmar que os temas passaram a se relacionar aos conhecimentos prévios dos estudantes e, ao serem aprofundados por meio de pesquisas, debates, aulas de campo e outras estratégias, estimulavam a um repertório de informações que facilitava a produção textual. Esse tipo de iniciativa converge com o proposto por Freire (1989, p. 18) ao tratar do processo de alfabetização,

especialmente quando defende que a leitura e a escrita devem se dar “[...] a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.”

**Figura 3** – Produção textual a partir da proposta formativa



Fonte: Acervo da pesquisadora

### **- Estratégias para definir temáticas implicadas nas produções textuais**

Os docentes destacaram que antes da formação, a escolha das temáticas para as produções textuais era motivada pela possibilidade que ofereciam para trabalhar a escrita em si e não a relação entre texto e contexto. Contudo, foram unânimes ao responder que a medida em que participavam da formação e das discussões complementares, as temáticas passaram a considerar o interesse dos estudantes, sendo selecionadas a partir dos estudos que realizaram, das pesquisas e até mesmo das intervenções familiares.

Para exemplificar essa mudança, destacam-se entre as temáticas utilizadas antes da formação, além da festa junina, a Páscoa e o dia das mães e dos pais.

A partir da formação, foram exploradas temáticas como o plantio e a colheita da erva-mate, cuidados com a planta, clima e vegetação propícios para a erva-mate, mão de obra, industrialização, consumo, entre outros.

**Figura 4** – Produção textual a partir da proposta formativa



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

A opção de temáticas pertinentes converge com as demandas apontadas por Geraldi (2004) para superar práticas mediante as quais a leitura, a escrita e a produção textual têm se constituído em um exercício pesado para os estudantes e para os docentes. Para tanto, destaca que a prática deve dar espaço à palavra e, nesse sentido, deve destinar uma atenção à história de vida contada e não contada dos estudantes, especialmente os menos favorecidos socialmente, já que é no texto que a língua se revela, remetendo-se a uma relação intersubjetiva que se caracteriza no processo de enunciação.

#### **- Envolvimento de várias disciplinas nas produções textuais**

Nas respostas registradas na aplicação do questionário no início do programa formativo observou-se que o envolvimento de mais de uma disciplina na produção textual era realizado quando as condições favoreciam essa perspectiva interdisciplinar. Mesmo assim, destacaram que a Língua Portuguesa era considerada a disciplina responsável por esse processo, sendo também a que mais estimulava a produção de textos.

Já nas respostas emitidas ao final da formação, todos os docentes alegaram implicar diferentes disciplinas na produção de textos. A D2 sistematizou essa implicação com os seguintes exemplos:



- História: história da erva-mate e suas implicações no contexto local;
- Ciências: cuidados com a planta, desde o plantio até a colheita;
- Geografia: clima e vegetação propício para a erva-mate, mão de obra, industrialização e consumo;
- Religião: mandamentos da erva-mate, valorização do ser humano e natureza.
- Matemática: sistema monetário, medidas e receitas;
- Língua Portuguesa: gêneros textuais (textos informativos, lendas, parlendas, músicas, provérbios, etc.);
- Arte: letras de músicas e textos dinamizados por meio de colagens, desenhos, dobraduras, apresentações, etc;
- Educação Física: relatos de aulas de campo e trilhas e letras implicadas em danças.

**Figura 5** – Implicação de diferentes disciplinas na produção textual



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Apesar de implicar conteúdos vinculados a cada uma das disciplinas, a produção implicava um processo interdisciplinar (quando mobilizava conhecimentos de diferentes áreas) e transdisciplinar (quando os textos produzidos implicavam a realidade dos estudantes). Nesse sentido, converge com as preocupações de Barreto e Guimarães (2015) ao destacam a relevância de que o contexto educacional favoreça a “[...] produção de propostas plurais, historicamente situadas [...]” ancoradas nas condições concretas de realização do trabalho docente”.

### - Utilização de diferentes materiais didáticos para produção textual

As respostas emitidas ao início e ao final do programa de formação desataram o livro didático como principal material utilizado sistematicamente. Contudo, no segundo momento registraram exemplos de novos recursos que passaram a utilizar no decorrer do ano, entre os quais, o celular e os computadores do laboratório para pesquisas que fortaleceram a produção textual, recursos tecnológicos para criação de vídeos envolvendo as famílias em relatos sobre conceitos e conteúdos que estavam estudando em sala de aula, bem como ampliação no acesso a diferentes textos.

**Figura 6** – Uso de materiais diversificados para produção textual



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em relação a essa condição, destaca-se a relevância das preocupações de documentos governamentais, especialmente quando indicam que “Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita [...]”. Por isso, “[...] esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais” (BRASIL, 2008, p. 20-21).

### - Envolvimento de textos diferenciados para a atividade de produção textual

Esta foi a questão que apresentou mais semelhança entre ambas as respostas, pois os docentes relataram que sempre utilizam leituras diversificadas para desenvolver a produção textual. Ainda assim, os docentes destacaram a utilização de diferentes gêneros textuais, como infográficos que sistematizam dados de pesquisas, além de produções dos próprios estudantes sistematizando dados coletados em entrevistas, condição que favorece a produção de textos mais contextualizados.

### - Articulação teórico-prática

As respostas evidenciaram que antes da formação os docentes desenvolviam iniciativas que estimulavam a articulação entre teoria e prática, mas limitavam esse movimento à sala de aula. A partir da implicação na formação, todos os docentes relataram a realização de aulas práticas dentro e fora da sala de aula, situando como exemplos: a realização da roda de chimarrão em sala de aula, aulas de campo em propriedades que cultivam a erva-mate, observação do processo de colheita da erva-mate, entrevista com ervateiros, elaboração de alimentos a partir de receitas com alimentos implicados no projeto.

**Figura 7** – Atividades teórico-práticas para articulação entre texto e contexto



**Fonte:** acervo da pesquisadora

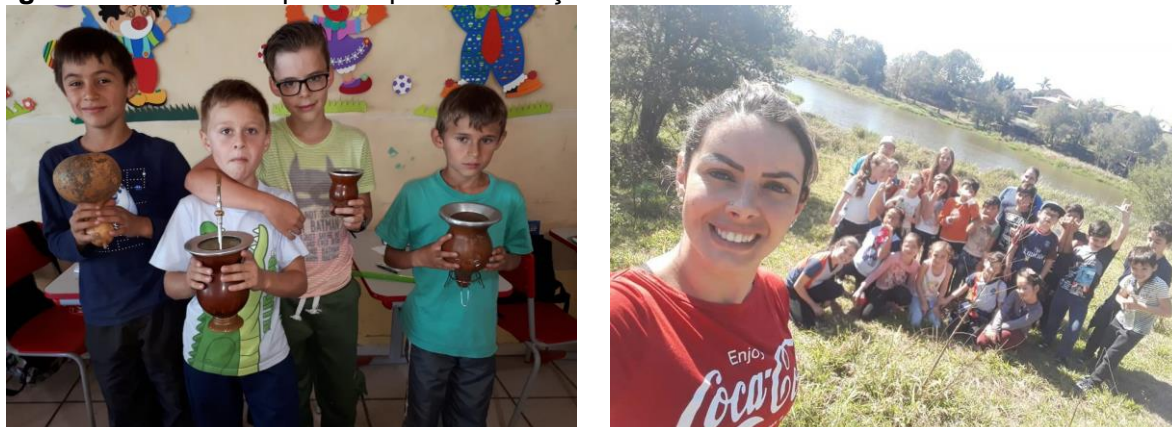
Destacaram também que as atividades práticas eram implicadas na produção textual. Dessa forma, os estudantes disponibilizavam de um repertório mais amplo para a produção de textos, o que favorecia a relação entre texto e contexto. Essa condição converge com o desenvolvimento de competências priorizadas na BNCC (BRASIL, 2017) e valoriza que em seu desenvolvimento estejam vinculados à exploração de “[...] textos socialmente concretos, em situações de uso o mais próximo possível do real [...]”, conforme defende França (2013, p. 280).



### - Interações que permearam as atividades de produção textual

Os docentes relataram que as produções textuais realizadas antes da formação acentuavam a produção individual. No decorrer do processo formativo, contudo, transitaram entre o individual e o coletivo, o que favoreceu a ampliação da interação entre os estudantes.

**Figura 8** – Atividades para ampliar a interação



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Observou-se também que as respostas do segundo questionário evidenciaram que as atividades de elaboração dos textos coletivos, motivadas pelo projeto, favoreceram o diálogo entre docentes e estudantes. Nesse processo, os docentes contribuíram com questionamentos e orientações, o que ampliou a troca de informações, instigando também os estudantes a pesquisar possíveis respostas, evitando o repasse de informações padronizadas.

Além do acesso a diferentes níveis de conhecimento, essa interação favoreceu a exploração de diferentes pontos de vista, o que ampliou a capacidade de escuta e o repertório de conhecimentos, sendo também detectados vários modos de melhorar os textos.

Destaca-se que essa interação pode resultar na ampliação de condições individuais indispensáveis para a produção textual. No coletivo, portanto, também são tecidas condições individuais de autoria.

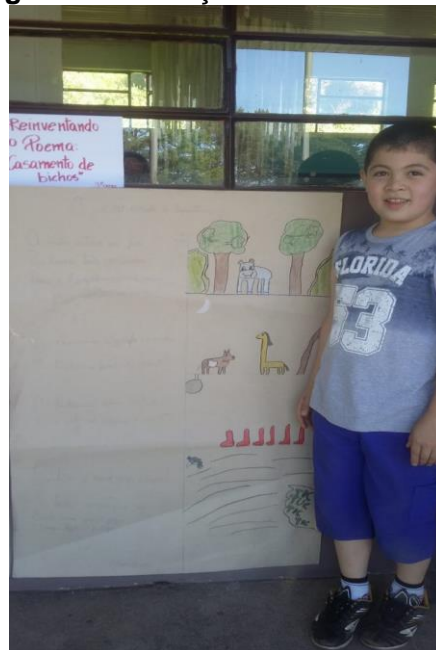
### - Interpretação a partir dos textos produzidos pelos alunos

Em relação à interpretação de textos produzidos pelos próprios estudantes, os docentes indicaram que realizavam atividades com essa finalidade antes da participação na formação. Contudo, as respostas emitidas ao final do processo

formativo, evidenciaram, além da preocupação de todos os docentes com a interpretação dos textos elaborados pelos estudantes, a utilização de diferentes estratégias para estimular o processo interpretativo.

Entre as referidas estratégias, destaca-se o uso de um código de correção elaborado coletivamente, trocas de textos em sala de aula para leituras e correções, interpretação dos textos produzidos antes de sua leitura junto à família e em outras turmas, além de discussões sobre os textos lidos. Como exemplo dessa diversificação, a D3 relatou que após as apresentações das produções, os estudantes compararam as informações contidas nos diferentes textos lidos, evidenciando as semelhanças e especificidades, além de debater também o que poderia ser melhorado.

**Figura 9** – Produção e revisão do texto



**Fonte:** acervo da pesquisadora

## 4.2 OS REFLEXOS DO PROGRAMA FORMATIVO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Para conhecer a percepção dos estudantes em relação ao reflexo do programa formativo nas atividades de leitura, produção e interpretação, foi realizada uma entrevista estruturada, utilizando um roteiro com questões definidas com antecedência. O roteiro foi aplicado no término da pesquisa, implicando aspectos categorizados na sequência e considerados no decorrer do desenvolvimento do programa de formação docente e alinhados no Projeto Criativo Ecoformador– PCE desenvolvido durante o ano letivo com os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### - Conhecimento dos assuntos trabalhados no projeto

As respostas dos estudantes transpareceram que grande parte não dominava conhecimentos aprofundados sobre o assunto mobilizador do projeto desenvolvido a

partir da formação docente, objeto desta pesquisa. Em contrapartida, afirmaram que o conhecimento que detinham antes do projeto era resultado do contato com o chimarrão em função da tradição de seus familiares.

A convivência com o chimarrão os aproximava do assunto, sem, contudo, conhecer as implicações do processo de produção, industrialização e comercialização. Também demonstraram que não conheciam muito da tradição em outros contextos, além de não compreender os motivos do hábito de tomar chimarrão. Dessa forma, apesar do chimarrão fazer parte da cultura dos estudantes, nunca haviam estudado o assunto na escola e tampouco faziam grandes reflexões sobre o assunto em casa.

Além da oportunidade de se familiarizar com o assunto, relataram que se apropriaram de novos conhecimentos. Destacaram que antes só conheciam o chimarrão, algo comum para todos, mas durante o desenvolvimento do 'Projeto Criativo Ecoformador: Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande' passaram a conhecer questões relacionadas, por exemplo, ao cultivo, ao manejo da terra e ao processo de industrialização.

Essa condição evidencia a relevância do programa formativo e do projeto desenvolvido em sala de aula a partir da formação, especialmente porque a superação práticas pedagógicas tradicionais, implica, conforme alerta Orlandi (1987), um posicionamento crítico em relação ao que se lê e ao que se produz, questionando as intencionalidades implícitas e explícitas na produção dos discursos no contexto escolar e para além dele.

#### **- Ampliação do conhecimento sobre a realidade de Timbó Grande com o projeto**

Os estudantes destacaram que tiveram oportunidade de refletir e aprofundar conhecimentos acerca do município por meio de diferentes atividades. Entre esses conhecimentos foram destaque as técnicas utilizadas pelos ervateiros no cultivo e na

**Figura 10** – Diálogo com um produtor de erva-mate



**Fonte:** acervo da pesquisadora

poda da erva-mate e a diferença dos valores obtidos na venda da erva-mate pelos produtores e o cobrado pelo comércio após o processo de industrialização.

Também destacaram conteúdos como o clima e o relevo, demonstrando uma maior compreensão em função de ser trabalhado de forma articulada à realidade do município e de suas famílias, ajudando a dar sentido ao que estudavam.

#### - Diferença das aulas anteriores em relação às realizadas durante o projeto

As respostas foram unânimes, ficando perceptível que todos notaram muita diferença, pois segundo eles as aulas ficaram muito divertidas. O E1 destacou que “[...] nem parecia aula; parecia que todo dia estava se divertindo [...]”. Como exemplo, mencionou o dia da roda de chimarrão dentro da sala e a atividade que iniciava com o estudo das mudas da erva-mate e o subsequente plantio. Além disso, lembraram das aulas de campo em propriedades que produzem erva-mate para observar como era feita a colheita, além de ir ao supermercado para fazer pesquisas de preço.

O E2 relatou que ia animado para escola, pois “[...] a cada dia tinha coisas diferentes [...]”. Este estudante registrou que até a escola passou a ser diferente, pois haviam embelezado alguns de seus espaços por meio de atividades vinculadas ao projeto.

**Figura 11** – Estratégias didáticas inovadoras para estímulo à leitura, produção e interpretação textual



**Fonte:** acervo da pesquisadora



Nas respostas dos estudantes, observam-se as preocupações de Josgrilberg e Nizael (2015) quando afirmam que a formação do leitor exige um complexo processo de formação que vai além da capacidade intelectual de cada um, passando por determinantes estabelecidos pela sociedade, pela família e pela escola. Para Soares (1999) esse processo envolve possibilidades de lazer e de prazer, de apropriação de conhecimentos, de enriquecimento cultural, da ampliação das condições de convívio social e de interação.

**Figura 12** – Atividades diversificadas para estímulo à leitura, escrita e produção textual



**Fonte:** acervo da pesquisadora

### - Aulas de campo

Na questão que indagava sobre a relevância das aulas de campo, os estudantes valorizaram, especialmente, a atividade que envolveu ao cesso a uma propriedade em que tiveram o contato com todos os estágios da erva-mate. O E3 lembrou que foi nessa propriedade cada estudante da turma teve a oportunidade de plantar uma muda de erva-mate.

Outra atividade destacada nas respostas foi a saída de ônibus para observar o processo de poda da erva-mate e como ela é preparada na propriedade antes de ser enviada para industrialização e posterior comercialização. Nesse processo, se aproximaram do cotidiano de parte dos estudantes que são filhos de ervateiros.

**Figura 13** – Locomoção para as aulas de campo



**Fonte:** acervo da pesquisadora



Uma terceira atividade destacada pelos estudantes foi a saída da sala para revitalização do próprio pátio da escola. As respostas evidenciaram a satisfação com a possibilidade e o compromisso em criar cenários alternativos de aprendizagem que podem ser explorados pelas diferentes áreas do conhecimento.

**Figura 14** – Locomoção para as aulas de campo



**Fonte:** Hoffmann (2019)

#### **- Leituras que mais chamaram a atenção e textos produzidos pela turma**

Os estudantes relataram que realizaram várias leituras sobre o assunto central do projeto. Contudo, indicaram que as mais atrativas para eles foram a história da erva-mate, os mandamentos do chimarrão e as letras das músicas que liam e cantavam.

Os estudantes também indicaram a produção de vários textos relacionados ao projeto. Segundo eles, as produções foram tanto individuais como coletivas e exploraram as pesquisas, os conceitos evidenciados pelos docentes e as vivências oportunizadas no decorrer do ano letivo. Como exemplo, E4 comentou a exploração dos conhecimentos apropriados nas aulas de campo, entre elas, os que envolveram o contato com as propriedades que cultivam a erva-mate. Além de descrever todo o percurso da visita, puderam expor o que aprenderam ou aprofundaram, além de fortalecer o texto com argumentos baseados nas trajetórias de vida e em resultados das pesquisas realizadas e das discussões realizadas dentro e fora de sala de aula.

**Figura 15** – Atividades alternativas para leitura, produção e interpretação textual



**Fonte:** acervo da pesquisadora

### - Facilidade em interpretar textos

Ao serem questionados sobre a interpretação dos textos trabalhados no decorrer do projeto, os estudantes acentuaram que tiveram facilidade, pois eram compreensíveis. Supõe-se que a articulação teórico-prática, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes, por meio das pesquisas, dos diálogos dos estudantes com os docentes e a comunidade favoreceu a ampliação dos conhecimentos acerca dos assuntos que veiculavam nos textos, condição que facilita sua interpretação.

**Figura 16** – Atividades de interpretação com articulação entre texto e contexto



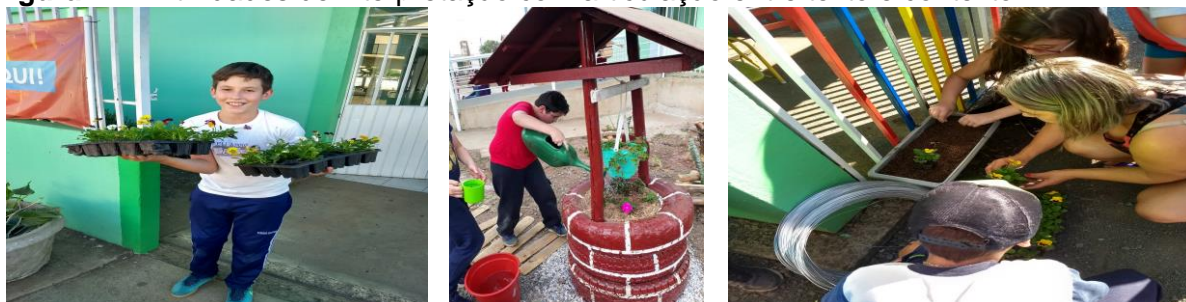
**Fonte:** acervo da pesquisadora

Ainda assim, a E5 relatou que teve certa dificuldade, em função de algumas demandas que apresentava. Contudo, destacou que a docente responsável estimulava o trabalho coletivo, o que lhe ampliava as possibilidades para compreender o texto lido.

### - Contribuição para melhorar a realidade local durante o projeto

Os estudantes destacaram que no decorrer do projeto foram criadas várias possibilidades para melhorar o local em que estão inseridos. Como destaque, o E6 mencionou a primeira Gincana Criativa Ecoformadora.

**Figura 17** – Atividades de interpretação com articulação entre texto e contexto



**Fonte:** Hoffmann (2019)

Na referida gincana, toda a escola se mobilizou para revitalizar o pátio. Além disso, plantaram mudas de árvore em um terreno próximo à praça central da cidade de Timbó Grande. Na opinião a respeito das atividades, relataram que queriam contribuir para que a cidade ficasse mais bonita, destacando também a ampliação da consciência em relação ao ambiente.

## 5.3 INDICADORES DE PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Nas respostas emitidas por docentes e estudantes perpassaram condições que evidenciaram práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação ao articular texto e contexto. Essas condições são sistematizadas na Figura 18, acompanhadas dos indicadores que caracterizam a superação da perspectiva de ensino linear, fragmentado e descontextualizado.

- **vinculação das temáticas textuais à realidade local/global:** estímulo às que se vinculam aos interesses dos estudantes e à realidade local, valorizando histórias de vida e atividades do cotidiano dos estudantes, das suas famílias, da realidade do município e de contextos mais amplos, estimulando sua articulação com o conhecimento curricular;
- **suportes que articulam texto e contexto:** especialmente os contêm informações reais e que estimulam a relação entre o local e o global, tais como

os infográficos, textos contendo dados de pesquisas produzidos pelos próprios estudantes e documentos legais e técnicos como os referentes ao cultivo, industrialização e comercialização da erva-mate;

- **utilização de cenários alternativos de aprendizagem:** as aulas de campo em propriedades agrícolas e terrenos da comunidade, bem como a criação e/ou exploração de diferentes espaços na escola que favorecem a aplicabilidade do conhecimento;

- **ampliação do conhecimento sobre a realidade próxima:** o envolvimento de questões vivenciadas cotidianamente pelos estudantes como estímulo à aprendizagem;

- **articulação teórico-prática:** quando os conteúdos transitam nas atividades práticas, proporcionadas em aulas de campo, exploração de cenários alternativos de aprendizagem, pesquisas e sistematizações e outras possibilidades;

- **valorização de conteúdos vivos:** valorização do conhecimento aplicado enquanto a apropriação de conceitos se processa no contato com a realidade;

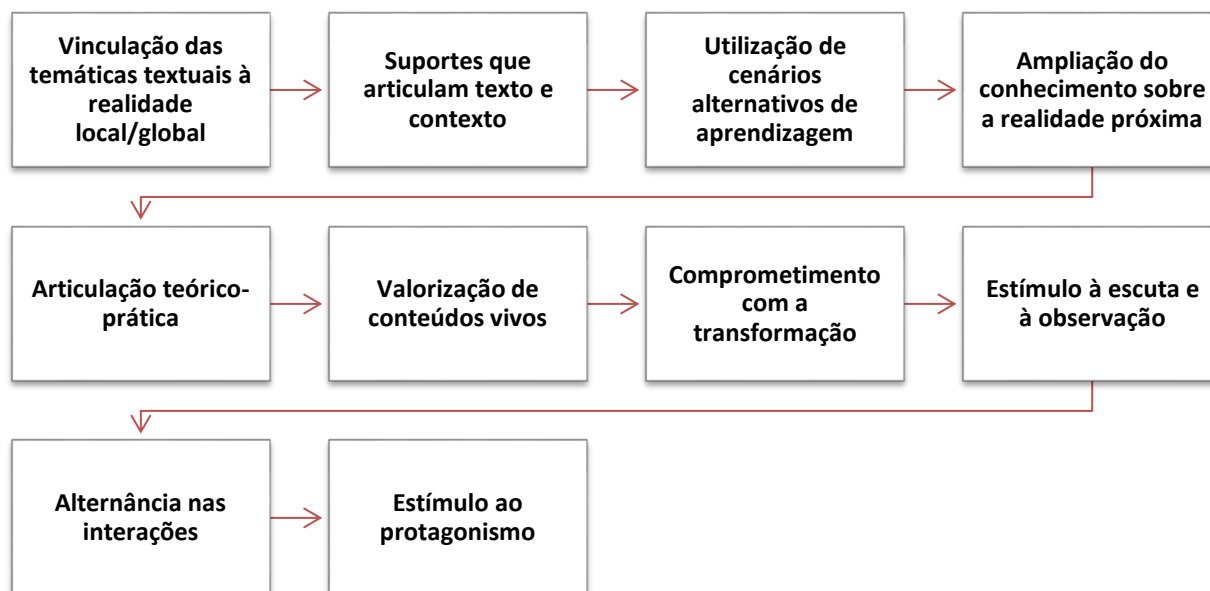
- **comprometimento com a transformação:** especialmente aquela que melhora a realidade individual, social e ambiental;

- **estímulo à escuta e à observação:** ampliando a visão sobre a realidade individual, social e ambiental e seu confronto com a de outros contextos;

- **alternância nas interações:** envolvendo alternativamente os pares, estudantes de outras turmas, docentes, gestores, profissionais técnicos, familiares, profissionais de diferentes áreas, autoridades públicas e membros da comunidade em geral;

- **estímulo ao protagonismo:** favorecido quando as possibilidades não são totalmente pré-determinadas e oportunizam o olhar atento à realidade local/global, seja ela social ou ambiental, e estimulam o diálogo e a criação de possíveis soluções para os problemas diagnosticados.

**Figura 18** – Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, interpretação e produção textual



Esses indicadores caracterizam que a leitura, produção e interpretação ultrapassaram as barreiras da interdisciplinaridade para dar vazão à transdisciplinaridade. A implicação dos referidos indicadores nas atividades desenvolvidas favorece a articulação entre texto e contexto, pois valorizam o que está além, através e entre as disciplinas, condição que converge com o conceito de transdisciplinaridade, anunciado por Nicolescu (1997, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender o objetivo de sistematizar indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual, propôs-se, nesta pesquisa, o desenvolvimento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, envolvendo docentes da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, vinculada à Rede Municipal de Timbó Grande, em Santa Catarina. A implicação da pesquisa-ação na coleta de dados, que caracterizassem os reflexos do referido programa no ensino e na aprendizagem, possibilitou conhecer a percepção dos docentes e dos estudantes acerca dos resultados alcançados, além de situar nas respostas que emitiram os indicadores pretendidos no estudo.

Especificamente em relação ao programa formativo, o fato de estimular que os docentes se mobilizassem na elaboração e implantação de um Projeto Criativo Ecoformador – PCE, o qual recebeu o título ‘Roda de chimarrão - do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande’, resultou em possibilidades para que os docentes valorizassem o diálogo com a realidade local e a explorassem na apropriação dos conceitos/conteúdos curriculares. Ao desenvolver práticas de leitura, produção e interpretação textual, essa condição facilitou a relação entre texto e contexto e mediou a superação de um ensino linear, fragmentado e descontextualizado, costumeiramente vinculado ao paradigma positivista.

Essa condição fica perceptível no posicionamento dos docentes quando mencionaram que no decorrer da formação ficou evidenciada a mudança nas temáticas implicadas nas práticas de leitura, produção e interpretação textual, pois envolviam a realidade local, estimulando a inclusão de histórias de vida e atividades do cotidiano e sua articulação com o conhecimento curricular. Também transpareceu quando foram unânimes ao responder que a medida em que participavam da formação e das discussões complementares, as temáticas passaram a considerar o interesse dos estudantes, sendo selecionadas a partir dos estudos que realizaram, das pesquisas e até mesmo das intervenções familiares.

Observou-se, também, que a transdisciplinaridade se fez presente quando, além de mobilizar conhecimentos de diferentes (interdisciplinaridade), os textos produzidos implicavam a realidade dos estudantes, bem como na utilização de diferentes suportes que fortaleceram a produção textual, entre os quais, os recursos



tecnológicos para criação de vídeos envolvendo as famílias em relatos sobre conceitos e conteúdos que estavam estudando em sala de aula, bem como ampliação no acesso a diferentes gêneros textuais.

Da mesma forma, foram cruciais as atividades práticas ampliando o repertório de conhecimentos que favoreciam a relação entre texto e contexto, e a interação favorecendo a exploração de diferentes pontos de vista, o que ampliou a capacidade de escuta e o repertório de conhecimentos, sendo também detectados vários modos de melhorar os textos. Essas condições se complementam com a possibilidade que criaram para interpretação dos textos produzidos pelos próprios estudantes, em função de que os conteúdos neles disponibilizados expressavam conhecimentos vinculados ao currículo e à realidade.

Em relação à percepção dos estudantes, as possibilidades transdisciplinares se caracterizaram quando mencionaram que passaram ter acesso a conhecimentos não previstos no currículo do Ensino Fundamental. Entre esses conhecimentos, foram destaque as técnicas utilizadas pelos ervateiros no cultivo e na poda da erva-mate e a diferença dos valores obtidos na venda da erva-mate pelos produtores e o cobrado pelo comércio após o processo de industrialização.

De acordo com o que relataram, essas práticas ampliaram o conhecimento sobre a realidade local, sendo fundamentais, nesse processo, as aulas de campo, especialmente as realizadas em propriedades que produzem erva-mate para observar como era feita a colheita, além de ir ao supermercado para fazer pesquisas de preço. Também destacaram as possibilidades criadas para que compartilhassem o que aprenderam ou aprofundaram, condição que fortaleceu a elaboração de textos com argumentos baseados nas trajetórias de vida e em resultados das pesquisas e das discussões realizadas dentro e fora de sala de aula.

As possibilidades para as práticas transdisciplinares também se fortaleceram com a implicação dos estudantes na revitalização do espaço escolar, quando puderam aplicar e/ou aprofundar os conteúdos do currículo, incluindo os que se fizeram presentes nos textos lidos, produzidos e interpretados.

As percepções dos docentes e dos estudantes em relação aos resultados da aplicação do Projeto Criativo Ecoformador – PCE, elaborado durante o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, possibilitaram que se identificassem dez indicadores de práticas transdisciplinares de escrita, produção e interpretação textual. São elas: a) vinculação das temáticas textuais à realidade local/global; b) suportes

que articulam texto e contexto; c) utilização de cenários alternativos de aprendizagem; d) ampliação do conhecimento sobre a realidade próxima; e) articulação teórico-prática; f) valorização de conteúdos vivos; g) comprometimento com a transformação; h) estímulo à escuta e à observação; i) alternância nas interações; j) estímulo ao protagonismo. Esses indicadores se constituem no produto educacional delimitado por meio desta pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa atende as premissas do Mestrado Profissional, ao oferecer à Educação Básica uma série de indicadores que podem estimular o desenvolvimento de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual. Também se destaca que no decorrer do processo, a pesquisa oportunizou aos docentes e estudantes vivenciarem práticas comprometidas com as premissas epistemológicas que permearam este estudo.

Em relação às limitações da pesquisa, destaca-se a incipiência de publicações que façam referência à transdisciplinaridade nos processos de leitura, interpretação e produção textual, ainda que o conceito esteja implícito naquelas que tratam da articulação entre texto e contexto. Além disso, circunstâncias pessoais impactaram no tempo dedicado ao estudo, apesar da motivação ser retomada para conclusão da pesquisa.

Em relação a estudos futuros, indica-se a possibilidade de utilizar os indicadores na construção de instrumentos de pesquisa para avaliar outras práticas desenvolvidas na Educação Básica. Estas pesquisas podem ter como embrião o próprio Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e o desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, mas também pode explorar outras alternativas formativas e metodológicas.



## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos. O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646065>.
- BARROS, Mônica Garcia. **As habilidades de leitura**: Muito além de uma simples decodificação. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp84.htm>. Acesso em: 10 out. /2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília: Brasil, 1996.
- CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0531.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 5, n.2, p.81-90. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- DOURADO, Luiz Ferandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novosmarcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00291.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**São Paulo. 23ª edição. Autores associados, Cortez. 1989.
- GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias.**Ensaio: Avaliação**

**e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39- 46.

JOSGRILBERG, Rute; NIZAEI, Flores de Almeida. **Leitura dramatizada**: formação de leitores de textos literários no Ensino Médio em Dourados-MS. INTERLETRAS, v. 3, n. 20, 2015. p. 1-12. Disponível em:

[http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n20/artigos/12.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n20/artigos/12.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.).

**Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 70, abr-jun, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. Tradução de Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. 284 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba - UFPB , 2007.

NICOLESCU, Basarab. A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. In: Congresso International A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade, 1997. **Anais...** Bangkok: International Association of Universities, Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <<http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinarity: past, present and future. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2, 2005, Vila Velha/Vitória. **Anais...** Vila Velha/Vitória, 2005. Disponível em:

<[http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab\\_Nicolescu.pdf](http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab_Nicolescu.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, maio 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PUKALL, Jeane Pitz; SILVA, Vera Lúcia de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene. Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores. **Professare**, Caçador. v. 6, n. 1, p. 89-110, 2017. Disponível em: <<http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/1204>>. Acesso em: 10 set. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMANN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade. **Rural Semanal**, Rio de Janeiro, n. 31, v. 28 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O\\_QUE\\_e\\_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf](http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora**: desafio ao professor do ensino fundamental, Programa de pós-graduação em lingüística aplicada - especialização, Universidade federal de Pelotas – Faculdade de letras, Pelotas, 2011.

TEJADA, José. Núcleos temáticos, intenciones y competencias docentes y discentes ante los nuevos planes de estudio. In: MEDINA, Antonio; SEVILLANO, Maria Luisa; TORRE, Saturnino de la (Coord.). (Org.). **Una universidad para el S. XXI**: espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural. Madri: Universitas, 2009. p. 93-108.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

UNIARP. **Mestrado Profissional em Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2016. Disponível em: <<http://www.uniarp.edu.br/home/ensino/mestrado/mestrado-profissional-educacao-basica/o-programa/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

UNIVERSIDADE DE BORÃS. **Objectives and Visions**. Borås: Universidade de Borås, 2012.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Polyphonía**, Goiânia, v. 27/1, p. 393-413, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42320>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, Maria Gloria et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.