



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**MARCIA BIANCO**

**ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO:  
A LINGUAGEM EM PERSPECTIVAS INTER E TRANSDICCIPLINAR**

Tubarão (SC)  
2019



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**MARCIA BIANCO**

**ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO:  
A LINGUAGEM EM PERSPECTIVAS INTER E TRANSDICCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jussara Bittencourt de Sá

Tubarão (SC)

2019

**MARCIA BIANCO**

**ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO:  
A LINGUAGEM EM PERSPECTIVAS INTER E TRANSDICIPLINAR**

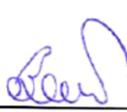
Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão (SC), 25 de junho de 2019.



---

Professora Jussara Bitencourt de Sá, Doutora  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Marlene Zwierewicz, Doutora  
Centro Universitário Barriga Verde



---

Professor Mário Abel Bressan Júnior, Doutor  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Bianco, Marcia, 1976-

B47      Arte literária e a ecoformação : a linguagem em perspectivas  
inter e transdisciplinar / Marcia Bianco ; -- 2019.  
90 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Jussara Bittencourt de Sá.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2019.  
Inclui bibliografias.

1. Arte e literatura - Estudo e ensino. 2. Atividades criativas  
na sala de aula. 3. Ensino criativo - Santa Catarina. 4. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. 5. Paradigmas  
(Ciências sociais). I. Sá, Jussara Bittencourt de. II. Universidade  
do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Ciências da Linguagem.  
III. Título.

CDD (21. ed.) 371.32

Aos meus eixos norteadores: Luna, Yago e André.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PAI, por me proporcionar forças físicas e psicológicas para seguir estudando.

Ao Unibave, pela confiança e parceria em me auxiliar em todos os momentos.

A Marlene Zwierewicz, que sempre valorizou meu empenho em transformar a educação em algo mais criativo e menos excludente. Também me incentivou a aprofundar meus conhecimentos e a valorizar as pesquisas científicas.

À minha professora e orientadora querida, Jussara Bittencourt de Sá, sempre tão gentil e humana, por sua colaboração diante de tantas indagações que lhe fiz. Pelos passos que percorremos juntas ao *Fio de Ariadne*, buscando um ensino literário transdisciplinar.

A Unisul, pelo reconhecimento da importância da minha pesquisa e a bolsa de estudos a mim concedidas, serei eternamente grata.

Ao meu amado e paciente marido, André Massucco, por compreender a minha constante ausência, por dedicar-se em tempo integral aos nossos filhos, lar e trabalho para que eu pudesse realizar mais esse sonho, agradeço de coração!

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que dela se faz (Roland Barthes).

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado consiste em um estudo sobre a arte literária como integradora e promotora da inter e transdisciplinaridade. Seu objetivo foi analisar a utilização inter e transdisciplinar, dentro de uma perspectiva ecossistêmica, da obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, pelos docentes do 5º ano, da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto, do município de Braço do Norte (SC). A pesquisa é qualitativa, configurando-se como pesquisa-ação, com intenção de auxiliar na produção de novos conhecimentos pelos sujeitos envolvidos. Tem como eixos teóricos: considerações sobre a arte e a linguagem literária, com ênfase na narrativa, e reflexões acerca da influência dos paradigmas, contemplando o paradigma ecossistêmico e as tendências pedagógicas, com destaque para as considerações de Edgar Morin. Na realização da pesquisa-ação foram utilizados procedimentos dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). O estudo desenvolvido evidenciou a relevância da referida metodologia, na medida em que a análise dos dados evidenciou um caráter inter e transdisciplinar no planejamento e no desenvolvimento das disciplinas, o caráter inter e transdisciplinar articulado pela obra literária de Guimarães Rosa, atribuindo-lhe o papel de “*Fio de Ariadne*”, a partir do contexto escolar.

Palavras-chave: Arte literária 1. Projetos Criativos Ecoformadores 2. Paradigmas 3.

## ABSTRACT

This dissertation proposes a study on literary art as an integrator and promoter of inter and transdisciplinarity. In order to do so, the objective is to analyze the interdisciplinary and transdisciplinary utilization, from an ecosystem perspective, of the work *Fita Verde no pelo*, from Guimarães Rosa, by the 5th grade teachers, from the Engenheiro Annes Gualberto State Public School, from Braço do Norte. The research is a qualitative approach, configuring itself as action research, with the intention of assisting in the transformation and production of new knowledge of the subjects involved. It has as theoretical axes: considerations about art and literary language, with emphasis on narrative and reflections on the influence of paradigms, contemplating the ecosystem paradigm and pedagogical trends, highlighting the considerations of Edgar Morin. As instruments for action research were used procedures of the Ecoformadores Creative Projects (PCE). The study developed evidenced its relevance, inasmuch as the data analysis and the use of the Ecoformadores Creative Project methodology, both in the planning and development of the disciplines, the inter and transdisciplinary character of the literary work of Guimarães Rosa was reiterated, assigning him the role of "Ariadne's Wire", from the school context.

Keywords: Literary Art 1. Creative Projects Ecoformers 2. Paradigms 3.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Paradigmas educacionais e seu enfoque.....	42
Figura 2 – Alguns parâmetros das Escolas Criativas.....	49
Figura 3 – Acta de Construcción de la RED Internacional de Escolas Criativas .....	51
Figura 4 – Ata de constituição da Associação de Escolas Criativas – ADEC .....	51

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 2 – RIEC e Núcleos RIEC .....	52
--------------------------------------	----

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A ARTE LITERÁRIA.....</b>	<b>21</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E ARTE.....	21
2.2 LITERATURA: A ARTE COMO TRANSFORMAÇÃO.....	24
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS.....	27
2.3.1 Enredo.....	30
2.3.2 Espaço.....	31
2.3.3 Tempo.....	32
2.3.4 Personagens.....	33
2.4 ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA COMO FIO DE ARIADNE.....	34
2.5 GUIMARÃES ROSA E O CONTO FITA VERDE NO CABELO.....	37
<b>3 DO PLANEJAMENTO AOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>41</b>
3.1 PARADIGMA POSITIVISTA.....	43
3.2 PARADIGMA INTERPRETATIVO.....	43
3.3 PARADIGMA SOCIOCRÍTICO.....	44
3.4 PARADIGMA ECOSISTÊMICO.....	45
<b>4 ESCOLAS CRIATIVAS E OS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE).....</b>	<b>47</b>
<b>5 ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO: A LINGUAGEM EM PERSPECTIVAS INTER E TRANSDISCIPLINAR.....</b>	<b>53</b>
5.1 METODOLOGIA.....	53
5.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	54
5.3 PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR DA SEMENTE AO RESÍDUO: <i>FITA VERDE NO CABELO</i> DE JOÃO GUIMARÃES ROSA.....	56
5.3.1 Pensamento Organizador/Apresentação do Desenvolvimento do Projeto.....	56
5.3.2 Epítome.....	56
5.3.3 Legitimação Teórica.....	57
5.3.4 Legitimação Pragmática.....	58
5.3.5 Disciplinas vinculadas ao Projeto: Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Matemática e Arte.....	63
5.3.6 Perguntas geradoras.....	64
5.3.7 Metas.....	64
5.3.8 Eixos Norteadores.....	65
5.3.9 Itinerários.....	65
5.3.10 Coordenadas Temporais.....	65
5.3.11 Avaliação Emergente.....	65
5.3.12 Polinização.....	66

5.4	ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EDUCADORES ENVOLVIDOS NO PROJETO.....	66
5.4.1	Sobre o Questionário I.....	66
5.4.2	Sobre o Questionário II.....	70
6	CONCLUSÃO.....	74
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICES.....	83
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA QUE ANTECEDE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “DA SEMENTE AO RESÍDUO: ‘FITA VERDE NO CABELO’ DE JOÃO GUIMARÃES ROSA.....	84
	APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA APÓS O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DA SEMENTE AO RESÍDUO: ‘FITA VERDE NO CABELO’ DE JOÃO GUIMARÃES ROSA.....	86
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	88



## APRESENTAÇÃO

Com histórico familiar de educadores resolvi seguir esta profissão, começando a lecionar com 18 anos em uma escola multisseriada no município de Orleans (SC), quando ainda cursava o ensino médio profissionalizante no curso de Magistério. Graduei-me em Letras Português e Espanhol pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), no ano de 2002, onde, por intermédio desta universidade, pude fazer um intercâmbio de estudos com a Universidade de León (ESP), o que só fez crescer meu amor pela língua espanhola e pela literatura, podendo conhecer o berço de “Don Quijote de la Mancha”.

No mesmo ano me efetivei como professora de Língua Espanhola no município de Balneário Arroio do Silva (SC). Ali fui aprimorando minhas técnicas de ensino, e percebi que a realidade socioeconômica e cultural de cada comunidade influencia diretamente no desenvolvimento da aprendizagem. Muitas inquietações foram surgindo a partir dessa experiência profissional.

Em 2007, iniciei o Doutorado em Educação na Universidade de Jaén (Espanha). Foi a partir dessa etapa que conheci a professora Marlene Zwierewicz, a qual tinha contato direto com o Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático (Giad) da Universidade de Barcelona, cujo coordenador foi mentor da proposta pedagógica chamada Escolas Criativas. Zwierewicz, incentivadora das estratégias inovadoras de ensino, reconheceu meu potencial e a vontade de fazer a diferença na educação.

A troca de experiências, a inovação educacional e a vontade dos alunos de aprender mais, de conhecer e explorar, fez aflorar com mais intensidade o prazer em ensinar. Sempre gostei de quebrar as barreiras em dias de prova, de usar fantasias na sala de aula, de provocar e instigar os alunos para buscarem o conhecimento, aprimoramento e, principalmente, de auxiliar no desenvolvimento cognitivo-criativo.

Fazer parte do trabalho das Escolas Criativas e conhecer os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), de autoria de Torre e Zwierewicz (2009) foi um grande passo para minha realização pessoal e profissional, tendo oportunidade de aprofundar os conhecimentos em uma metodologia de ensino que visa estimular o aprendizado a partir da realidade do aluno, seu entorno social e cultural e priorizar o cuidado com o meio ambiente.

Conhecer o criador da proposta das Escolas Criativas, Saturnino de La Torre, e, compreender como inspiradoras são suas palavras, repletas de amor e de sabedoria quando o

tema em questão é “ensinar e aprender”, fez com que a busca por compreender as especificidades de cada um se tornassem um bom motivo para pesquisar e me aprofundar.

Ao participar de capacitações e estudos a respeito do PCE e auxiliar diversos municípios na implantação dessa metodologia, fui tendo a convicção de que esse trabalho se dá de forma colaborativa entre as unidades escolares e seu entorno e, dessa forma, podem desenvolver a ecoformação, a criatividade e a transdisciplinaridade dentro de um ensino contextualizado, produtivo e dinâmico.

Com a troca de experiências e a percepção de como cada unidade escolar ou mesmo cada professor, tanto da Educação Infantil, quanto dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental desenvolve suas aulas, entendi que o ensino da literatura poderia ganhar maior proporção e reconhecimento se desenvolvido com essa mesma convicção.

Em conversa com a coordenação e direção da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto, expus meu interesse em desenvolver juntamente com uma turma de quinto ano dessa escola e seus respectivos professores uma pesquisa-ação, cujo tema central seria a utilização da obra literária *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, como ponto referencial para trabalhar de forma transdisciplinar e ecoformadora.

Tive um retorno positivo da unidade escolar, a qual deu todo o apoio necessário para que todas as etapas do desenvolvimento e aplicabilidade da proposta fosse realizada.

Tendo convicção do potencial criativo e inovador da escola, professores e alunos em questão, encontramos na literatura a fonte de inspiração para o vasto mundo de descobertas e articulações com elementos transformadores do processo formativo, em que o “sentipensar” do mestre Torre alça voos produtivos dentro e fora da sala de aula ao criar problematizações e enfrentar adversidades, polinizando com ações educativas transformadoras.

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade das escolas apresenta ao professor desafios constantes. Ensinar/educar neste século XXI é realizar, muitas vezes, tarefas hercúleas que, paradoxalmente, envolvem obstáculos, dentre eles a inquietude dos alunos que vivenciam a efervescência da era digital. Coisas que antes eram feitas de um modo, agora são realizadas de outro. São transformações na sala de aula, no trabalho e na comunicação em que se adota uma nova configuração em função do uso das tecnologias, acrescenta-nos Moraes (2012).

Diferentes linguagens e canais de comunicação vêm sendo desenhados. Por isso, entendemos que refletir sobre a Educação implica não somente observar diversificadas metodologias, mas também avaliar paradigmas e suas influências na dinâmica educacional.

Especialmente na educação pública, a infraestrutura impõe obstáculos para que a escola acompanhe as mudanças no ritmo que têm se processado. E, ainda nos deparamos com bibliotecas com acervo limitado e ultrapassado, material didático incompatível com as demandas atuais e laboratórios de informática sucateados ou sem nenhuma assistência técnica e sem acesso à internet. Em contrapartida, Moraes (2012, p. 12) afirma que “[...] o computador se tornou um “eletrodoméstico” indispensável: um meio de comunicação, produção e aquisição de conhecimento.”

Durante o período como aluna/pesquisadora, na Universidade de Jaén (Espanha), em contato com o Giad da Universidade de Barcelona, conhecemos as Escolas Criativas, as quais propunham como uma das metodologias de ensino o Projeto Criativo Ecoformador - PCE.

As Escolas Criativas buscam com o desenvolvimento de projetos proporcionar a consciência ecológica, criativa, resiliente e formadora de conceitos éticos que favorecem a dinamização em sala de aula da ecoformação transdisciplinar, sem subestimar a relevância de um processo interdisciplinar e transdisciplinar. Essa forma de ensinar e/ou educar é viabilizada ao considerarmos os valores humanos e sociais, juntamente como contexto sociocultural e ambiental onde os envolvidos estão diretamente inseridos.

Mais adiante, sendo aluna e pesquisadora no PPGCL, em especial nas pesquisas junto ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Estética e Processos Culturais, vinculado à linha de Pesquisa Linguagem e Cultura, tivemos contato com diversas obras, autores e pensadores, já na leitura dos textos ficcionais, *Fita Verde no Cabelo*, nos provocava inquietudes, percebendo nessa obra uma vasta dimensão a ser explorada.

Desde então, surgiu a provocação de refletir sobre a aplicabilidade efetiva das metodologias de ensino ecoformadoras e transdisciplinares e a necessidade de articular uma obra literária às investigações. Atuando com professora e coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica de uma Instituição de Ensino Superior (IES) foi possível associar os conhecimentos prévios à possibilidade de desenvolver uma investigação vinculada a um trabalho efetivo, desenvolvido em uma das escolas atendidas pelo referido núcleo.

Assim, partimos do pressuposto de que a arte literária poderia ser apreendida e desenvolvida por docentes de áreas distintas para redimensionar o planejamento do ensino. Nesse estudo, adotaremos o termo arte literária, por ser concebida como a arte da palavra, da materialização do pensar e das vivências, podendo ser capaz de estabelecer relação entre os leitores e ouvintes.

Nossa hipótese era a de que uma obra literária utilizada a partir dos pressupostos do PCE poderia promover o planejamento das disciplinas, com base em uma metodologia inter e transdisciplinar, articulando-a à ecoformação para atuar efetivamente como um *Fio de Ariadne* no labirinto do ensino. O conto *Fio de Ariadne* aparece neste estudo como uma forma de contextualizar as questões sobre a utilização da literatura sob uma perspectiva diferenciada de ensino, percorrendo caminhos e buscando soluções para desenvolver uma aprendizagem significativa e que faça sentido para os alunos.

Como seria a aplicabilidade e a avaliação diagnóstica dos docentes envolvidos? Questionamentos como este se desdobraram e mereceram ser avaliados com o intuito de obtermos um diagnóstico mais preciso e com o propósito de avaliar nossa hipótese baseadas na metodologia do PCE, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como a obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, atuaria inter e transdisciplinarmente, no planejamento dos docentes do 5º ano da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto.

Especificamente, propõe-se a atingir os seguintes objetivos: refletir sobre o caráter dialógico (intertextualidade) e polifônico da linguagem literária, em especial da obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa; contextualizar a Escola Engenheiro Annes Gualberto, partindo do seu redimensionamento do planejamento em função da adoção da metodologia de estudo de caso; descrever a experiência de planejamentos elaborado por docentes da Escola Pública Estadual, avaliando sua capacidade para o envolvimento da arte literária em uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Ao provocar as reflexões e a atuação efetiva, com intuito do diagnóstico, evidenciamos que, em meio a tantas mudanças, a linguagem usada na sala de aula não pode ser excludente, ao contrário disso, ela deve aproximar as pessoas. Notoriamente, a comunicação

surge nas mais diversas formas de expressão, sendo uma competência dos seres humanos e desenvolvida pela compreensão, manifestando-se na fala, na dança, na música, na pintura, no teatro e nas mais diversas formas de arte. As narrativas podem ser consideradas relevantes dentro desse processo, pois por intermédio da linguagem verbal tem-se relatos da compreensão do indivíduo perante a própria existência. Logo, a arte literária desliza por meio de suas obras e com seus textos percorre os séculos, podendo ser vinculada aos planejamentos escolares para aguçar aquilo que Zwierewicz (2013) faz referência: as vozes sociais, a criatividade, a inter e a transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade propõe que disciplinas separadas interajam entre si, visando à inovação e proporcionando integração de conteúdos, troca de saberes (BRASIL, 1996). Para tanto, é necessário um planejamento que proporcione essa relação e que aumente as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino menos fragmentado.

Ferioti e Camargo (2007) definem a interdisciplinaridade como um grupo de disciplinas conexas, com finalidades e coordenação no nível superior, caracterizado por interações propriamente ditas, reciprocidade nos intercâmbios que gera enriquecimento para cada disciplina. Além disso, afirmam que ela provoca a incorporação dos resultados das várias especialidades, empréstimo e troca de instrumentos e técnicas metodológicas entre as disciplinas, com o objetivo de religar as fronteiras entre elas, porém assegurando a cada uma a sua especificidade

Transdisciplinaridade consiste na interação, sem disciplinas segmentadas, e traz consigo a ressignificação da vida e do meio, sendo uma relação complexa dos diversos saberes. Nicolescu (1997) destaca que “está relacionada com o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e além de qualquer disciplina.

Usa o viés da criatividade e aponta uma metodologia com propósito de vivenciar descobertas e impulsionar o desenvolvimento da capacidade de criar e imergir no prazer de aprender. Este conceito é defendido por muitos pensadores, sendo Piaget (1978) o primeiro a falar a respeito.

Definida como a busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva (SANTOS, 2009), sua função é a compreensão do mundo, tendo com um dos imperativos a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1997). Essa unidade suscita a religação dos saberes (GONZÁLEZ VELASCO, 2017), condição implicada na articulação entre as disciplinas e destas com a realidade (ZWIEREWICZ, 2017).

Especificamente sobre a linguagem, destacamos as reflexões de Mikhail Bakhtin (1997). Para o filósofo russo, a linguagem, não se limita a um tempo ou espaço, pois está em todos os lugares e se desenvolve sem um movimento dialógico, ou seja, trata com recusa formas fechadas de compreender essas questões, tendo assim um espaço de inter-relações, ultrapassando um contexto interacionista (BAKHTIN, 1997).

A linguagem na arte literária, representada por palavras, está diretamente relacionada aos textos e estes, por sua vez, podem estar articulados ao contexto. A literatura provoca reflexões e indagações dentro de construções que podem percorrer o mundo real e o fictício, gerando variações de efeito e sentido tanto nos que ouvem, quanto nos que leem. Em virtude disso, conhecer a natureza da obra de arte literária pode ser relevante para a compreensão do processo histórico social que esta desempenha (CANDIDO, 2004).

A obra de arte é realidade pensada e vivida, sugerindo que consiste na experiência de vivências ou que a vida imaginada estaria sendo recriada. É possível perceber a literatura como algo que não constitui uma identidade estável, pois permeia os mais diversos contextos sociais e, ainda assim, é expressivamente valorativa.

Consideramos de relevante importância as colocações de Nelly Novaes Coelho (2000), que traz a literatura como eixo transversal das diferentes unidades de ensino e, em meio a tantas discussões a respeito do contexto educacional, das mudanças necessárias, percebe-se a literatura e a arte como pilares capazes de auxiliar positivamente no desenvolvimento de propostas que valorizam as novas metodologias pedagógicas, permitindo a inter e a transdisciplinaridade. O sociólogo francês Edgar Morin (2005) afirma que artes como a literatura, o teatro e o cinema são consideradas escolas da vida, sendo o ambiente onde crianças e adolescentes aprendem a exercitar o autoconhecimento.

A construção ou leitura de textos literários permite adentrar nas mais diversificadas histórias, podendo contemplar o passado, o presente e até mesmo o futuro ao percorrer por um mundo real ou fictício. É possível interagir refletindo, criticando ou se emocionando com os diferentes estilos literários, os quais proporcionam diversificados olhares e constatações.

À soma as considerações, retomam-se documentos relacionados à educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), a qual foi criada para estabelecer uma aproximação curricular uniformizar do sistema educacional brasileiro. Esses documentos tecem considerações a respeito da utilização da literatura no Educação Básica.

Em nossa pesquisa verificamos que a leitura de obras literárias, dentro e fora das salas de aula, possui significativa importância e favorece o desenvolvimento do ser crítico, que consegue se posicionar e superar obstáculos interpretativos. Cabe ressaltar que os procedimentos metodológicos de ensino adotados pelas unidades escolares e pelos seus professores impulsionam esse desenvolvimento cognitivo, cultural e pessoal do aluno.

Destacamos que, no ano de 2017, a então Gerência Regional de Educação (Gered), de Braço do Norte (SC) solicitou uma parceria entre algumas instituições. O principal problema a ser resolvido seria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual estava abaixo da média estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) em muitas escolas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em fevereiro de 2018, um pedido especial foi feito em nome da Escola Engenheiro Annes Gualberto, localizada no município de Braço do Norte (SC). Essa, de acordo com a Gerente Regional, vinha passando por diversos agravantes, além da nota do IDEB: desmotivação de alunos e de parte dos professores, problemas de relacionamento, conflitos, excesso de desperdício de materiais e uma visível necessidade de despertar o interesse dos alunos para a leitura e construção de textos eram situações abordadas nas reuniões.

Para auxiliar na resolução desses problemas foram organizadas formações de professores, construção colaborativa de jogos e demais materiais para o ensino da Matemática e também de Língua Portuguesa. Já a Escola Engenheiro Annes Gualberto recebeu uma atenção especial, sendo que no primeiro encontro com os professores e gestores percebeu-se que seria um lugar adequado para desenvolver um projeto que culminasse com os objetivos da dissertação do mestrado em Ciências da Linguagem. Em junho do corrente ano foi dado início às formações com o propósito de desenvolver a pesquisa e auxiliar no desenvolvimento dessa escola.

Mediante as considerações que a contextualizam, esta dissertação apresenta-se estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo trata das questões introdutórias que situam o tema. Na sequência, questões referentes à linguagem, à arte literária e seus desdobramentos com a utilização do verso e prosa são abordadas, trazendo nesse contexto o escritor Guimarães Rosa e sua obra *Fita Verde no Cabelo*, a qual envolverá a utilização da proposta formulada pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) que reúne pesquisadores que desenvolvem a proposta das Escolas Criativas em diferentes instituições de ensino, visando superar o ensino linear, fragmentado e descontextualizado. Para essa proposta, usa-se a metodologia de projetos, especificamente ado PCE, estimulando o desenvolvimento das práticas pedagógicas que de acordo com Libâneo (1991), devem estar articuladas aos conteúdos do contexto social.

Nesse interim, parte-se do princípio que o planejamento escolar discute os níveis de organização e as políticas educacionais, que são determinados pelo Sistema de Educação. Esse documento tem a participação de toda comunidade escolar e, de acordo com as palavras de Freire (1996), deve estar em conformidade com os valores da sociedade. Como o planejamento e, em decorrência, as metodologias de ensino estão diretamente ligadas aos paradigmas educacionais utilizados pela determinada rede de ensino, inclui-se no capítulo uma análise dos paradigmas positivista, o interpretativo, sociocrítico e o ecossistêmico.

O segundo capítulo aborda as metodologias e estratégias inovadoras de ensino, tendo como referência o PCE, o qual sugere um ensino criativo, interativo e colaborativo, trazendo consigo um referencial que impulsiona para o desenvolvimento integral ao valorizar o estímulo a diferentes dimensões que vão além da intelectual/cognitiva, tendo uma sequência idealizada a partir de um pensamento organizador e conectando seu desenvolvimento ao currículo e à realidade. Discorre-se sobre o dialógico/intertextual, apresentando considerações de Bakhtin (1997), cujo estudo analisa a condição do sentido da linguagem, sendo que todos os textos são dialógicos e resultantes das vozes sociais, trazendo o aspecto da intertextualidade.

Para melhor compreensão a respeito do planejamento e da trajetória dos paradigmas educacionais, o capítulo terceiro conceitua-os, mostrando a diferença entre cada um deles e sua importância dentro de uma perspectiva histórica. No quarto capítulo expõe-se o conceito e formas de atuação das Escolas Criativas, detalhando o desenvolvimento do PCE e sua aplicabilidade.

O capítulo quinto traz os resultados, situando utilização da arte literária na resignificação do planejamento, a percepção do caráter dialógico da obra literária, bem como a exemplificação de atividades realizadas em um projeto transdisciplinar e ecoformador, desenvolvido com a turma do 5º ano matutino da Escola Engenheiro Annes Gualberto. Por fim, no sexto e último capítulo apresentamos as reflexões conclusivas do estudo.

## 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A ARTE LITERÁRIA

Neste capítulo, apresentamos conceitos que norteiam as investigações a respeito da linguagem, da arte literária, com ênfase na narrativa e seus elementos. Pontuamos a narrativa mítica, sublinhando *O Fio de Ariadne*. Também são apresentadas reflexões acerca das metodologias de ensino, dos paradigmas educacionais, desde o positivismo até o Ecológico, destacamos ainda as metodologias de ensino inter e transdisciplinares.

### 2.1 A LINGUAGEM E A ARTE LITERÁRIA

Pensar a linguagem implica em compreender que se existe uma grande diferença entre o indivíduo e os outros animais, que se manifesta, especialmente, por dois importantes fatores relativos à linguagem: um, o indivíduo que se destaca entre os animais que fazem uso de signos; outro, somente o homem poderia dominar *logos*, tendo discurso e pensamento racional (CHAUÍ, 2000).

Para refletir sobre essa questão, é preciso pensar, primeiramente, nos signos utilizados pelo indivíduo. Seja na fala, na escrita, na arte, nos instrumentos de sinalização humana, nos dispositivos de teste, nos diagnósticos médicos, e outros, eles alcançam elaboração e complexidade.

Morris (1976, p. 9) defende que “[...] a civilização humana depende dos sinais e sistemas de signos e a mente humana é inseparável do funcionamento dos sinais, se é que não deva identificar-se com este funcionamento”.

Conforme Bakhtin (1997, p. 108), “[...] a linguagem é algo em constante modificação”. Assim, comunicação e a interação entre os indivíduos são de suma importância para as transformações e adequações, mesmo que cada um ocupe um determinado tempo e lugar perante a sociedade, sendo responsável por seus atos. Isso faz com que cada sujeito envolto por seu contexto social viva em conflitos discursivos, sendo que esses fenômenos são referenciados por Bakhtin (1997) como polifônicos ou heteroglossêmicos.

Tudo o que norteia a vida humana está diretamente relacionado à utilização da língua, sendo que essa evolui em comunhão com a comunicação verbal efetiva, não estando

ligada ao psíquico individual das pessoas e tampouco relacionadas às formas da língua. Bakhtin (1997) esclarece que a língua é uma atividade social em constante movimento e se funda na necessidade de comunicação, sendo, prioritariamente, dialógica, ou seja, que aprendemos com as diferentes formas de se expressar do outro.

A teoria Bakhtiniana descreve que tratar da ciência humana é perceber a multiplicidade, o inacabamento de um texto por ser parte de algo maior. Lançando uma forma de pensamento a qual não está embasada na exatidão dos fatos, dando um novo norte ao conhecimento científico por trazer a importância do discurso da vida para a própria vida e para a arte.

Refletindo os conceitos de linguagem, percebe-se que eles nos conduzem a compreensão da perspectiva histórica do sujeito e suas relações sociais, a ressignificação desse termo é dada a partir das singularidades do existir, mesmo que, muitas vezes, a ciência fragmenta a produção de conhecimentos impulsionados pela vida. Contudo, a questão da linguagem está diretamente ligada à formação da consciência, a qual tem seu fundamento sociológico. Logo, “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica “[...] os gêneros do discurso organizam nossa fala dentro deste todo onde a fala representa o que é de singular [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

A partir dessas perspectivas, pode-se constatar que a linguagem é um exercício que ocorre dentro da singularidade de cada indivíduo, sendo um importante meio de significações das ações humanas. É por intermédio da fala que ocorre a comunicação e, dessa forma, busca-se compreender e ser compreendido para poder estabelecer relações verbais e não verbais.

A linguagem está ligada aos acontecimentos, à história, ao surgimento de novas palavras e ao desuso de outras, o que se permite concordar com a teoria de Bakhtin, afirmando ser impossível separar o contexto das situações concretas. Tamanhas mudanças estabelecem conflitos de linguagem em nossa sociedade, ante a esse pressuposto, Bakhtin (2006, p. 34), ressalta que “[...] a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.”

A educação perpassa por esses caminhos de diferentes grupos, cuja relação social se estabelece nas mais diversas formas de comunicação, em meio a resistências ou a libertações,

porém, sem levar em consideração a linguagem falada pelos alunos, mostrando-nos que está longe de haver uma uniformidade, um padrão (BOURDIEU, 2007).

Julgamentos são feitos a respeito dos diferentes tipos de linguagem, apontando qual deve ser aceito ou não pela sociedade, porém Bakhtin (2006) diz que a fala é composta por sentidos e significados, culturalmente construídos que, por vezes, são violados simbolicamente ao existir normas estabelecidas com base no poder que delimitam seu uso.

O âmbito escolar busca a efetivação de valores estabelecidos culturalmente, travando, de certa forma, uma guerra contra as transformações linguísticas e o surgimento de novos códigos, os quais carregam concepções sociais e valores de determinados grupos sociais, traduzindo a realidade vivenciada pelos alunos. Bourdieu (2007) chama atenção ao fato de que cada vez mais nos distanciamos do que é construído pela simbologia do contexto social, estabelecendo espaços delimitados para a construção do conhecimento.

Barthes (1998) ressalta o fato de que a linguagem é o objeto pelo qual o poder é perpassado e/ou estruturado, logo, a língua carrega consigo uma relação de poder e alienação. Mesmo assim, o sujeito coloca-se como protagonizador das transformações sociais e diante disso também das educacionais, sendo que por intermédio da linguagem somos capazes de fazer uma leitura da vida, dar sentido por meio das palavras a tudo o que nos rodeia, transitando pelas questões sociais, históricas e culturais.

Bakhtin (2004) evidencia que o que ouvimos ou dizemos não são simples palavras, mas sim, meras mentiras ou verdades, coisas boas ou ruins, desejáveis ou não, em que a fala está sempre carregada de vivências e de ideologias. Esse fato ocorre não somente na linguagem formal, também, na linguagem artística, destacamos a literatura. Sobre esta retomaremos as reflexões no item seguinte.

A linguagem exerce no ambiente escolar uma ação interacional, provocando uma relação dialógica e interativa no processo de ensino e de aprendizagem. O real acontecer pedagógico se dá levando em consideração as contribuições de Bakhtin, as quais nos mostram a existência de ações geradoras dos saberes.

A relação existente entre o ensino e a linguagem é evidente, assim, faz-se necessário compreender que “ [...]ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. ” (FREIRE, 1996, p. 21). Dessa importante união se dá a produção de novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem e constituindo sujeitos críticos.

A linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos. Cabe aqui

identificar que a linguagem literária e a arte literária estão diretamente relacionadas a fenômenos culturais e sociais que integram a sua existência. Ostrower (1999) considera a arte uma linguagem universal, sendo que a utilizamos espontaneamente e de variadas maneiras.

Candido conceitua arte dizendo que a mesma é “social” e, dependendo dos fatores e dos meios em que se enseja na sociedade, uma influencia a outra. O mesmo cita que “a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em seus graus diversos de sublimação: e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.” (CANDIDO, 2000, p. 20).

A vida acontece na e pela linguagem. No cotidiano ou na arte, a linguagem manifesta-se de variadas maneiras e dá forma a diferentes vidas. A literatura, por sua vez, está relacionada à produção conversacional e diversificada dos tipos de linguagem e da influência social da arte. Essa temática tomará configuração mais ampla no item a seguir.

## 2.2 LITERATURA: A ARTE COMO TRANSFORMAÇÃO

Existe variedade de conceitos acerca do termo literatura, sendo que pesquisadores e estudiosos se incumbiram, no passar dos séculos, de levar para os dicionários características e explicações que pudessem esclarecer o significado desse termo, que, passou a ser utilizado a partir do século XVIII, indicando no *Vocabulario portuguez & latino* de Rapahel Bluteau (1728), dizendo que a literatura é Erudição, referindo-se à valorização do sujeito letrado.

Os textos verbais estão relacionados à arte literária e seu potencial diferenciado, associado ao conhecimento de culturas variadas e à diversidade de leituras, e por ser sintático, semântico e sonoro é quem se encarrega de fazer a interlocução. Aristóteles (1959, p. 287) designava que a "Arte literária é mimese (imitação); é a arte que imita pela palavra". A arte enquanto representação da realidade.

A visão eminente a respeito do termo literatura traz consigo a transformação social, a qual todos somos submetidos, mesmo que nesse espaço se dê asas à imaginação para a sua transcrição formal, regras linguísticas precisam ser seguidas. Barthes (1977, p. 8) diz que a arte literária possui seu viés de liberdade, que é o uso da linguagem desvinculada das regras de

estruturção, dizendo: “essa trapaça, salutar, essa esquiva [...], eu a chamo, quanto a mim: literatura”.

Buscando uma concepção mais distante, Afrânio Coutinho (2005) aponta duas qualificações para o termo literatura, em uma trata como base para a representação dos acontecimentos e transformações históricas, sendo culturais e sociais, estando destacados pela constituição da essência da obra. Em uma segunda perspectiva, retrata a literatura como a exteriorização da obra, com cunho totalmente estético, ou seja, um objeto artístico.

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, cuja finalidade é despejar no leitor ou ouvinte o prazer estético. Tem, portanto, um valor em si, e um objetivo, que não seria de comunicar ou servir de instrumento a outros valores-políticos, religiosos, morais, filosóficos. Dotada de uma composição específica, que elementos intrínsecos lhe fornecem, tem um desenvolvimento autônomo. (COUTINHO, 2005, p. 71).

A literatura é a recriação da realidade transmitida por meio da linguagem escrita ou falada, é a arte que toma corpo baseando-se na imaginação, cria uma identidade livre de conceitos estruturados, assim como já dizia Guimarães Rosa, “Literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano.” (COUTINHO, 1991, p. 64).

Candido (2006) aponta as duas faces de construção e transformação literária, dizendo que a sociedade é tão influenciada pela literatura quanto a literatura é pela sociedade. Tem-se nesse sentido a percepção de evolução conjunta, tanto em um parâmetro estético quanto estrutural. Perante a existência desse prisma sociológico, o autor dá ênfase à composição estética e estrutural da obra literária, tratando-a especificamente nesse caso como um fato cultural.

Diante desse conceito, Candido (2006) estipula basicamente três atribuições relevantes à literatura: a social, a qual por meio das obras literárias o leitor pode identificar-se e encontrar sua percepção de mundo; a função formadora, que pela estrutura criativa e por vez imaginária, demonstra a realidade por muitos conhecida ou vivida; logo, por último, tem-se a função psicológica, a qual se dá em virtude do potencial de imaginação de cada indivíduo.

Percebe-se que, para Candido (2006), a literatura vai muito além da sua abordagem imaginária e estética, pois trata-se da exteriorização da humanidade, sendo que por sua vez consegue mexer com os sentimentos e emoções, impactando por suas abordagens estruturais, criativas e polidoras. Tem-se então a visão de que a arte literária perpassa aos elementos que a constitui esteticamente, pautando-se também em uma relação entre o tempo e o espaço, cujos

fatos se desenvolvem e, muitas vezes, representam características usuais do autor, retratando sua preferência nas abordagens e distinguindo fatos sociais ou literários.

Na sua concepção, Bosi (1975) retrata seu entendimento dizendo que a literatura é arte constituída com ideais especialmente estéticos. Desenvolve nesse momento a contextualização da literatura brasileira, organizando as obras literárias de acordo com a sua caracterização estética e, logo, inserindo-as no seu período histórico, sem fazer considerações pertinentes à realidade social ou a outros fatores correlacionados. Esse mesmo autor destaca que a literatura é um resultado individual que aponta os vínculos existentes entre as letras e a sociedade (BOSI, 2010).

Olhares diferenciados se cruzam e fazem referência à literatura e à arte literária. Coutinho (2008) conceitua a literatura como um retrato representativo da realidade social, que conjuga da significância dada por boa parte dos dicionários ao ressaltar a essência artística, a autonomia literária, pois esta é “um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético.” (COUTINHO, 2008, p. 71).

O texto literário tanto é capaz de transportar o leitor para um mundo fictício, imaginário e criativo, como também pode aproximá-lo da realidade por sua inesgotável imensidão de obras. Para melhor compreender o texto literário, sua diversidade e transformações, traz-se algumas considerações de Barthes (2004) a respeito, enfatizando que esse considera que todas as disciplinas curriculares estão contidas dentro de um texto literário.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2004, p. 6).

Compreendendo as observações de Barthes (2004), em que o texto é um tecido que se entrelaça e constitui formas diversas, pode-se ressaltar algumas características que também são relevantes diante desse cenário, como a linguagem utilizada na sua constituição, a qual pode causar emoções, ter função poética e estética, por vezes, utilizar-se da musicalidade. Essas características se dão de forma a retratar a originalidade e características próprias do autor.

Todorov (2003) diz que a principal relevância de uma criação literária está na sua capacidade de externar, de transmitir o desejável e não se a sua composição é feita em prosa ou verso. Esses são recursos que auxiliam no processo de iniciar ou concluir uma obra.

Normalmente os textos literários se apropriam de recursos variados que dão ênfase à mensagem transmitida, utilizando-se de uma linguagem expressiva ou emotiva, complementa Todorov (2003).

Consideramos que o ato de definir a literatura pode ser visto como uma arte literária, sendo que a complexidade da definição de ambos os termos nos faz pensar e repensar tal questão, levando em consideração que cada grupo social apontará uma definição e entenderá como correta.

O tópico que segue trará considerações a respeito da narrativa, sua trajetória história construída e ancorada no desenvolvimento do pensamento humano.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS

Entendemos que a arte literária é a capacidade de se comunicar de forma artística, apresentando um teor estético, criativo, e, por vezes imaginário. Esta pesquisa se concentra em abordar principalmente um estudo sobre as narrativas e sua utilização no viés pedagógico.

A narrativa é considerada um discurso figurativo inscrito em coordenadas espaço-temporais, a qual está representada como uma linguagem verbal ou não verbal, que consiste primordialmente em narrar uma ação, seja ela fictícia ou não. As narrativas podem se dar de diferentes formas, sendo orais, escritas, por linguagens de sinais, dentre outras manifestações. Barthes (1988) diz que não existe nenhum povo sem narrativa.

Para Barthes (1988), a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, 1988).

O ato de narrar é uma ação que perpassa de geração a geração, organizando-se de forma sequencial e lógica. Narramos consciente ou inconscientemente acontecimentos fatos e/ou histórias, as quais aproximam o narrador de quem as ouve, assiste ou lê, cabendo ao

narrador determinar o momento em que irá transmitir a informação e qual canal será utilizado (PELLEGRINI *et al.*, 2003).

Existem várias formas de narrativas, cada uma delas com características que as diferem, sendo classificadas por gêneros narrativos. Bakhtin (1992, p. 286), defende que gêneros são os tipos de textos que articulam entre o emissor e receptor em uma interlocução subjetiva. Afirma ainda que, por vezes, as características podem ser alteradas ou sofrerem transformações, porém não perde sua classificação inicial. Bakhtin entende que “Quando há estilo há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero. ”

São muitas as maneiras de narrar, porém cada uma delas tem um objetivo ou uma peculiaridade. De qualquer modo, o texto narrativo perpetua por alguns itens que são fundamentais para sua contextualização, sendo eles: o espaço, o tempo, os personagens, o narrador e o enredo. Narrar fenômenos históricos requer uma preocupação com a veracidade dos fatos, sendo necessária uma busca dos fatos passados, para assim poder alcançar uma maneira de retratar fidedignamente o algo que já ocorreu (DUARTE, 2018).

Faz-se necessário olhar o passado tentando se aproximar por intermédio da reconstituição, sendo que questões de cunho econômico, político e social já passaram por transformações. Contudo, é necessário ver o passado com o conhecimento da atualidade, para assim poder remontá-lo pelo uso das palavras. Transmitir as histórias dos povos, seus mitos, compreende muitas narrativas. Gancho (2002) destaca que muitas são as maneiras de narrar, sendo de forma oral, ou escrita, com ou sem imagens, em prosa ou verso.

Para Gancho (2002), as narrativas se ramificam em vários tipos, sendo a prosa distribuída em novelas, romances, contos e as crônicas. A novela é um romance não muito longo, os fatos ocorrem com certa rapidez, tendo um número delimitado de personagens, espaços e conflitos. A novela escrita se difere da novela televisiva em virtude da quantidade de fatos e acontecimentos que norteiam o enredo.

O romance é uma narrativa que tem um número considerável de personagens, manifesta-se apresentando muitos conflitos, os quais, por vezes, são apresentados de forma mais ampla no que diz respeito ao tempo e espaço onde ocorrem os fatos. Gancho (2002) também destaca que o romance pode ser apresentado em narrativas pornográficas, policial, de aventura, ficção científica ou de amor.

A crônica, por vezes, é uma narrativa incompleta, ou seja, pode tecer comentários, descrever alguma situação ou fazer análises. Logo, geralmente é apresentada por meio de pequenos textos, que, por vezes, são relatos de fatos do dia a dia (GANCHO, 2002).

O conto, termo que vem do latim *computare*, mais precisamente contar, se dá pelo ato de reproduzir oralmente ou em forma de registro histórias ou acontecimentos, os quais “ [...] não tem compromisso com o evento real. Nele a realidade e ficção não tem limites precisos.” (GOTLIB, 2006, p.12).

Em suas contribuições, Candido (2011) fala que o conto está distribuído em situações que vão desde a terna simplicidade dos atos reais ou imaginários, como também traçam percursos com ação e sentimentos diversos, convergindo entre pessoas e os signos por elas utilizados para se manifestarem ou darem forma à sua representação.

As reflexões sobre o conto permitem o ultrapassar das fronteiras, das culturas, pois a diversidade de considerações dos mais diversos autores nos mostra uma constante na evolução e na sua concepção. O escritor Júlio Cortázar reforça trazendo alguns aspectos do conto:

É preciso chegar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixa-la e categorizá-la. Mas, se não possuímos uma vida do que é conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo: e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 1974, p. 147).

Essa reflexão de Cortázar (1974) faz uma análise a respeito do que é o conto e sua importância enquanto forma criativa de escrever. Ressalta também, que o gênero literário conto se fixou em diferentes correntes contemporâneas com o transcorrer do tempo. Por vezes, o conto também é tido como uma extensão da narrativa (BOSI, 2015).

Contextualizando os fatos citados, entende-se que a narrativa possui elementos fundamentais para sua constituição. O narrador institui-se de um papel fundamental de organizador dos demais componentes do conto, do romance ou das novelas, apontando, por vezes, a contextualização dos fatos no tempo e espaço.

Entre as caracterizações do conto, tem-se a apresentação de poucos personagens, os quais estão vinculados a uma narrativa curta, em que o tempo e o espaço estão representados de maneira reduzida. Sua apresentação ou introdução constitui o início da história, espaço onde geralmente o narrador apresenta personagens e os situa no local e em que época se passa. Na sequência vem o desenvolvimento, onde aparecem os conflitos, os quais são direcionados para

o momento de clímax do texto, para, em seguida, acontecer o desfecho dos fatos e a conclusão ou fechamento da narrativa (BOSI, 2015).

São vários os autores que tratam da importância dos gêneros narrativos, os quais se destinam a todos os âmbitos sociais, do mesmo modo Bakhtin (1992) cita que é necessário perceber a narrativa na sua íntegra, verificando os elementos utilizados, o tema, estilo, a relação entre os personagens, o tempo e espaço em que ocorre, o enredo e demais elementos estruturantes os quais dão sentido a construção em questão.

Nesse estudo, embora não tenhamos como objetivo analisar o texto literário, consideramos relevante apresentar os conceitos dos elementos da narrativa. Uma vez que esses nos permitem elucidar alguns aspectos.

### 2.3.1 Enredo

A sequência de acontecimentos que ocorrem dentro de uma história é denominada de enredo, em que os personagens participam e dão sentido aos fatos. Candido (2007) destaca que o que dá sentido ao enredo são os personagens, em virtude de fazerem parte da realidade a qual é apresentada dentro do determinado tempo e espaço da história, dando significância e o devido valor aos atos. “Enredo e Personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam.” (CANDIDO, 2007, p. 54).

Gancho (2004) apresenta o que ele chama de *enredo psicológico*, o qual por meio das tramas vividas pelos personagens são identificadas as diversas personalidades, ou seja, os fatos são evidenciados a partir das atitudes percebidas no discurso narrativo exemplificando que [...] o enredo psicológico se estrutura como o enredo de ação; isto equivale a dizer que tem um conflito, apresenta partes, verossimilhança.” (GANCHO, 2004, p. 13).

Aprendemos desde as séries iniciais que toda história deve ter começo, meio e fim para estruturar o corpo do texto, diante desse fato entendemos que o elemento responsável por essa sequência lógica é o enredo, o qual tem o poder de despertar a inquietação, emoções e ideias, tanto no leitor, quanto no ouvinte.

### 2.3.2 Espaço

O espaço é um importante elemento da narrativa, sendo o lugar onde se passa a história, situando os personagens e demais elementos que a compõe. Este se destaca por ter o poder despertar ou causar emoção, angústia, atitudes e pensamentos diversos. Gancho concorda nos dizendo que:

O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens. Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em textos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qualquer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural, e assim por diante. (GANCHO, 2004, p. 23).

Gancho complementa essa definição de espaço mostrando que existe uma diferença singular entre os termos ‘espaço’ e ‘lugar’. O espaço seria um lugar determinado onde ocorrem as tramas da narrativa. Com relação ao espaço psicológico pode ser utilizado o termo ambiente, aquele que está relacionado a questão social e econômica (GANCHO, 2004).

De acordo com as análises da autora “[...] o ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um *clima*.” (GANCHO, 2004, p. 23). O termo ‘clima’ anteriormente usado, refere-se as questões religiosas, econômicas, sociais e morais.

A caracterização do espaço, tanto o físico, quanto o psicológico contribuem diretamente para a compreensão e aproximação do leitor/ouvinte com os personagens envolvidos, com as questões culturais e sociais que os entrelaçam dentro dos elementos que constituem cada narrativa.

### 2.3.3 Tempo

Quando em uma narrativa nos referimos a questões que nos remetem às estações do ano, aos anos, meses, dias, horas ou ainda expressões que estão vinculadas às épocas, tem-se a demonstração de quando ocorrem os fatos, sendo esses apresentados dentro de um padrão cronológico ou não (SOARES, 1989).

Diante das concepções de Gancho (2004), existem diversificados estilos de tempo, ou seja, classificações que o determinam. Iniciamos com o tempo histórico, sendo aquele que retrata a época em que se passa a narrativa, está diretamente ligado ao relógio e às transformações e movimentos da natureza. As trocas de estações, de meses, o dia e a noite e tantos outros fatores que influenciam diretamente nas atitudes dos personagens.

Tempo cronológico é aquele que direciona de forma natural o desenrolar dos fatos no contexto do enredo da narrativa. Mostra o tempo em que se dão os acontecimentos, estabelecendo sequência lógica de começo, meio e fim, desse modo, segue uma ordem cronológica, “mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos.” (GANCHO, 2004, p. 21).

O tempo psicológico desmistifica o comportamento, mesmo que fictício. Apresenta o tempo ou a ordem dos acontecimentos, relacionando diretamente com o desfecho da história ou enredo em questão. Aqui, as emoções, sentimentos e a personalidade dos personagens envolvidos condizem com o que o autor almeja, podendo ir e vir no tempo e alternando visivelmente o tempo psicológico (GANCHO, 2004).

Na concepção de Schüller (1989), quem determina todo o desenrolar do tempo na narrativa é o autor, conseguindo apresentar um efeito de aproximação ou distanciamento entre os fatos. Esse mesmo autor esclarece que existe além dos tempos citados anteriormente, o tempo em que é feita a leitura ou que se ouve o texto, o qual é interpretado e/ou compreendido de diferentes formas, levando em consideração que o vocabulário utilizado geralmente é condizente com a época em que foi escrito, o que, muitas vezes, pode causar estranheza ou mesmo dificuldade na interpretação dependendo do distanciamento temporal. Schüller complementa dizendo que “cada geração lê diferentemente os mesmos textos.” (1989, p. 58).

Podemos dessa forma fazer longas viagens, percorrer anos ou décadas em minutos por intermédio da leitura e da capacidade individual de interpretação dos fatos.

### 2.3.4 Personagens

As personagens são elementos fundamentais que constituem uma narrativa, são seres fictícios criados e orientados pelo autor de determinada obra para darem vida, ação e movimento. Cardoso define o personagem como um elemento intertextual que busca de um objeto, partindo desse conceito, o mesmo autor explica e interroga fazendo considerações acerca de: Quem são os personagens? Em que atuam? Quais características os evidenciam? Como e onde agem ou atuam? Em que tempo se passa? Tem algum motivo específico? – Essas indagações dão forma ao contexto social, histórico e psicológico atuando sobre os personagens de ficção ou do mundo sensível (CARDOSO, 2001).

Candido também faz alguns questionamentos para desmistificar o *ser* ou *não ser* da personagem, elementos que apontam as circunstâncias em que se dá o quadro narrado:

A personagem é um ser fictício, — expressão que soa como um paradoxo. De fato, como pode uma ficção *ser*? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação de fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste. (CANDIDO, 2009, p. 55).

Gancho (2004, p. 14) evidencia que “uma personagem só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala.” Considerando que quem não interfere diretamente nos acontecimentos, mesmo que citados nas narrativas não devem ser considerados personagens, sendo esses classificados como figurantes ou elementos da composição estrutural. Gancho complementa esclarecendo que “por mais real que pareça, o personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais.” (GANCHO, 2004, p.14).

Compartilhando desse mesmo entendimento, Candido (2009) defende a ideia de que “...neste mundo fictício, diferente, as personagens obedecem a uma lei própria. São mais nítidas, mais conscientes, tem um contorno definido - ao contrário do caos da vida - pois há nelas uma lógica pré-estabelecida pelo autor, que as torna paradigmas e eficazes.” (CANDIDO, 2009, p. 67).

Entendemos que a composição de um enredo é construída pelo desenrolar dos fatos que ocorrem, os quais se dão pela participação efetiva dos personagens envolvidos, Barthes

(2001) complementa dizendo que não há narrativas sem que haja personagens, sendo que esses são os agentes capazes de dar continuidade ou de modificar o percurso o qual levará ao final da história. De maneira geral o personagem tem o importante papel de alcançar um determinado objetivo e superar vários obstáculos para ir de encontro com o propósito do autor da narrativa, sua caracterização se torna plena quando o enredo flui e as funções são desempenhadas de maneira verossímil.

Dentre tantos conceitos e classificações quanto as funções e características da literatura, abordamo-las nessa pesquisa como parâmetro de um ensino, buscando para justificar a utilização das metáforas do labirinto, as quais percorrem o caminho traçado diante de uma trajetória literária, imaginária, que se contrasta a fatos reais, frente aos perigos, dos riscos que corremos diariamente. Tais metáforas fazem parte da estruturação de concepções epistemológicas, tecendo forte relação com o conhecimento em rede, aquele que deve unificar as atividades, utilizando a inter e a transdisciplinaridade, assim como o *Fio de Ariadne* percorre o labirinto onde se encontraria o Minotauro.

#### 2.4 ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA COMO FIO DE ARIADNE

A proposta de investigação que é traçada por esta pesquisa faz uma analogia entre o labirinto do Minotauro, da mitologia grega e a perspectiva de ensino adotada na concepção de ensino inter e transdisciplinar, sendo guiado pela metodologia de projetos.

Para melhor entender essa ligação, traz-se de forma bem resumida a história de Ariadne, esta era filha de Minos, rei de Creta. Segundo o mito, Teseu era considerado um herói e decidiu livrar Atenas das dívidas tributárias anuais devidas a Creta, para onde eram enviados sete homens e sete mulheres para serem devorados pelo Minotauro, monstro temido com o corpo parte homem, parte touro (BRANDÃO, 1987).

Após Teseu convencer seu pai, o rei Egeu de que iria fazer isso, foi até Creta; lá chegando, Ariadne o viu e se apaixonou, e, antes que seu amado entrasse no temido e grandioso labirinto, deu a Teseu um novelo de linha para que pudesse ir soltando e se guiar na volta, podendo assim sair do labirinto. Teseu conseguiu lutar e matar o Minotauro, e, com o auxílio do fio dado por Ariadne encontrou o caminho de volta e sobreviveu.

Essa união entre o mito *Fio de Ariadne* e o ensino da literatura é feita de modo a compreender os percursos realizados no decorrer do projeto, o acompanhamento das atividades e acontecimentos que, nesse caso, por intermédio da literatura, desenvolvem-se mediante a exploração da metodologia de ensino transdisciplinar ecoformadora.

Coelho (2000) faz importantes reflexões a respeito do “exercício da vida” desenvolvido pela linguagem, lembrando que por meio da literatura se estrutura diversas ligações entre as disciplinas curriculares. A mesma autora ressalta a importância de articular as áreas do saber de modo que uma auxilie a outra no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, indicada como tema transversal, fazendo o elo entre as disciplinas:

[...] a Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de *eixo* ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2000, p. 24).

O *Fio de Ariadne*, mesmo que de forma alusiva, traça caminhos para a estruturação de uma metodologia de ensino, pois, segundo Coelho (2000), citando Morin nos diz que:

Faz-se necessário um sistema que articule entre si as diferentes áreas do saber, hoje dissociadas, tais como a história, a geografia, a sociologia, a ciência das crenças, uma vez que as realidades imaginárias são extremamente importantes para conhecermos o ser humano. (p. 25).

A discussão sobre as metodologias utilizadas no ensino vem sendo feita pelas autoridades educacionais, em documentos que estão sendo adaptados ou totalmente reformulados, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Essas reformas precisam ser projetadas, levando em consideração as transformações da sociedade, pois esse “*período de mutação*” percorre um longo labirinto, cujo fio poderia ser organizador e transformador.

Conforme ainda o mesmo autor, assuntos relacionados ao ensino da literatura no Brasil apontam os paradigmas que estão surgindo e os antigos que ainda resistem. Trazem consigo as concepções defendidas por Edgar Morin, grande defensor da complexidade e da transdisciplinaridade, culminando entre eles a ideia de que a literatura possa se tornar um dos eixos da transformação.

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia [...]. Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos. (COELHO, 2000, p. 24-25).

A perspectiva da autora ressalta que a literatura é um dos objetos de conhecimento fundamentais para esse processo de transformação, tanto humana quanto educacional. A literatura faz um paralelo entre o fictício e a realidade e traça um verdadeiro enredamento entre inúmeros conceitos e teorias, provocando discussões e aprendizado. Nesse sentido, Morin (2005) afirma que:

É no romance, no filme, no poema, que a existência humana revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer a cada um sobre sua própria vida. (p.17)

A literatura provoca o sentimento de liberdade, provoca o “pensar” e interpretar, ao mobilizar o leitor ou ouvinte a percorrer as mais diversas áreas do conhecimento, promover o pensamento complexo, as dúvidas que levam o homem a desatar noz, tendo em vista que “[...] navegamos em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas locais.” (MORIN, 2009, p. 59).

Esse vai e vem, o constante movimento da aprendizagem e das técnicas abordadas é o que impulsiona o desenvolvimento do estudo em questão, alinhavando caminhos pela literatura e tecendo relações com os autores que culminam com pensamento crítico e inovador, sempre buscando a melhor saída, assim como no mito do labirinto.

Candido (2004) evidencia que o entrelaçar dos *fios* da arte e da literatura é concebido como um direito, como uma necessidade de equilíbrio entre a sociedade e o sujeito, sendo segundo o mesmo autor “[...] fator indispensável de humanização.” (CANDIDO, 2004, p. 176). Para sustentar essa afirmação diz:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004. p. 180).

Considerando ainda os efeitos advindos da literatura, o autor destaca que esta é uma importante forma de manifestação das visões de mundo e das emoções, conscientes ou inconscientes amparada pelo poder da palavra organizada, podendo acentuar a percepção de mundo e auxiliar no desenvolvimento da formação humana. Reforça ainda que esse é um legado a que todos têm direito. Alegando ainda que:

[...] há um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, como uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2004, p. 176).

Por conseguinte, Candido (2004) justifica suas palavras argumentando a ideia de que a literatura deve sim estar inclusa nos direitos humanos. Perrone-Moisés (2005) complementa que este é um estudo considerado democrático, cabendo a todos os alfabetizados e, por vez, tendo auxílio de um professor, o qual auxilia na formação dos leitores, e, por meio das obras literárias se contata com a vida, com suas histórias e verdades eternas, o mesmo entendia que a literatura é, entre tantas, uma das formas de expressão artística, que tem por objetivo trabalhar do real ao imaginário, retratando contextos históricos e culturais.

Os textos verbais estão relacionados à arte literária a qual entende-se que é construída por palavras, podendo provocar diferentes sentidos nos leitores ou em ouvintes, em que o seu potencial, sintático, semântico e sonoro é quem se encarrega de fazer a interlocução. Diante disso, a construção ou leitura de textos literários permite adentrar nas mais diversificadas histórias, podendo contemplar o passado, o presente e até mesmo o futuro, percorrendo por um mundo real ou fictício.

É possível interagir refletindo, criticando ou mesmo se emocionando com as diferentes obras literárias. Para dar consistência a esse estudo apresentaremos as narrativas, as quais se contextualizam e se personificam dentro de variados tipos e gêneros textuais.

## 2.5 GUIMARÃES ROSA E O CONTO FITA VERDE NO CABELO

De acordo com o livro *Relembrações: João Guimarães Rosa, meu pai*, escrito no ano de 2008 pela filha do escritor Vilma Guimarães Rosa, tem-se então seu histórico. João

Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais, no dia 27 de junho de 1908, e como dizia o próprio Guimarães Rosa, esse era um lugar “[...] tão de repente bonito.” (FRAGATA, 2016, p. 16). Ainda pequeno já gostava de estudar línguas estrangeiras, aprendeu francês, holandês e alemão.

Com tanta vontade de aprender, Cordisburgo já não tinha mais o que lhe oferecer, com uma memória tão prodigiosa precisava de um ambiente com mais informações culturais e educacionais. “De repente, Cordisburgo ficou muito pequena para a vontade grande de saber e aprender de Joãozinho.” (FRAGATA, 2016, p. 29). Partiu ao encontro do que atendia aos seus anseios, partindo para Belo Horizonte para viver com seu avô e estudar em uma escola de padres.

Sendo um rapaz muito dedicado aos estudos, matricula-se na Universidade de Medicina de Minas Gerais, no ano de 1925. Seus primeiros contos literários tiveram destaque quando participou de um concurso organizado pela revista *O Cruzeiro*, vindo ele a ser o ganhador. Nesse período suas obras ainda não tinham a linguagem literária a qual viria a tomar grande proporção (ROSA, 2008).

Seguindo com os dados de Rosa (2008), Guimarães Rosa formou-se em medicina em 1930 e começou a trabalhar percorrendo diversas cidades mineiras. Passou a presenciar as dificuldades e precariedades do interior, onde convivia com o sofrimento e morte das pessoas as quais não podia tratar adequadamente em virtude da falta de condições médicas e hospitalares.

Trabalhou como médico do 9º Batalhão de Infantaria durante alguns anos e, mesmo com as transformações políticas dessa época, não se ateu a essas questões e dedicou-se cada vez mais a escrever seus contos, vindo a desistir da medicina. Tendo o conhecimento em várias línguas, prestou concurso para carreira diplomática, exercendo a nova função em países como a Alemanha, Colômbia e França (ROSA, 2008).

Nos anos seguintes participou de concursos literários, e em 1936 ganhou o prêmio da Academia Brasileira de Letras, pela coletânea de poemas intitulada *Magma*. Um ano depois se destacou com o livro “Contos”, o qual passou a chamar de *Sagarana*. Outros prêmios vieram e juntamente sua popularidade por tratar em suas obras do regionalismo de Minas Gerais.

Em 1938, foi preso na Alemanha em virtude do rompimento das relações políticas com o Brasil. Quando fora solto tornou-se secretário da Embaixada de Bogotá, na Colômbia, onde permaneceu por muitos anos, retornando ao Brasil somente em 1951, com intuito de pesquisar a vida, costumes e tradições dos sertanejos. Dessa investigação nasceu o livro “Corpo de Baile (ROSA, 2008).

Guimarães Rosa apropriou-se do neologismo, da criação de termos linguísticos e expressões populares que deram luz ao seu trabalho. Estudou a cultura popular brasileira e escreveu muitos contos, novelas e romances, tais trabalhos estão expostos no Projeto Releituras de Arnaldo Nogueira Junior, criado no ano de 1996.

Ainda de acordo com os recortes do Projeto Releituras, sua grande obra nasceu em seguida, no ano de 1956, “Grande Sertão: veredas”, passando a ser ainda mais reconhecido em virtude da sua forma de se expressar e expor o misticismo poético e toda a sua inovação, abraçando as crenças politeístas, espiritismo, dentre outras. Estabeleceu uma relação entre o regionalismo e a inovação nas falas dos seus personagens (NOGUEIRA JUNIOR, 2018).

O autor passou a ser reconhecido como por sua desenvoltura dentro da 3ª geração pós-modernista, destacando-se por sua habilidade literária e frases marcantes, como a que segue, dita em depoimento ao crítico alemão Günter Lorenz, no ano de 1965:

Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens. (ROSA, 2008, p. 74)

Consagrado por várias obras de grande importância para a literatura brasileira, no ano de 1964, precisamente no dia 8 de fevereiro foi publicado no jornal O Estado de São Paulo o conto Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória, texto que chamou a atenção dos leitores, causando estranheza em virtude de ser algo fictício que ocupava o lugar onde estariam notícias da política, por deveras, conturbada naquela ocasião (NOGUEIRA JUNIOR, 2018).

O mesmo autor ainda menciona que tardou vinte e oito anos para que postumamente tal obra viesse a ter uma edição própria, isso em 1992, publicada pela editora Nova Fronteira e com ilustrações de Roger Mello. Fita Verde no Cabelo traz consigo uma versão nova para Chapeuzinho Vermelho, história marcante, cujas inocência e infantilidade já não são tão evidentes. Na narrativa, a personagem percorre uma trajetória da infância à adolescência, com sentimentos como o medo, a alegria, o desejo e a solidão, cruzando-se.

Guimarães Rosa reproduz nesse conto um caminho que confronta a veracidade dos fatos com a fantasia de uma menina, e cita o lobo que já não existe, quiçá sejam eles lenhadores, a morte da avó é verdadeira, o que causa espanto e a assusta “ [...] como se fosse ter juízo pela primeira vez.” (ROSA, 1992, p. 77). A presteza e obediência da Chapeuzinho é substituída pela

liberdade de escolhas de Fita Verde. O tempo e o espaço já não são os mesmos, é nítido o estilo persuasivo do autor, reinventando a narrativa tradicional.

Partindo desse cenário, Guimarães Rosa, que segundo Bosi (2015) foi um grande mestre na passagem do bruto ao fenômeno vivido, descreve com clareza, mesmo que por vezes fazendo analogias que conduzem o leitor à reflexão, imaginando e viajando nas entrelinhas do seu conto. Esse, por sua vez, alinhado as perspectivas da utilização da arte literária como objeto de estudo e desenvolvimento de um conhecimento que abrace as disciplinas curriculares, torna-se chave principal para o planejamento e desenvolvimento de PCE.

### 3 DO PLANEJAMENTO AOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo aborda uma discussão a respeito do significado e utilização do planejamento, bem como o surgimento e a trajetória percorrida pelos paradigmas educacionais que norteiam a concepção pedagógica, a metodologia do ensino e os processos avaliativos.

O ato de planejar faz parte do cotidiano das pessoas e das organizações. No âmbito escolar, o planejamento é um processo desenvolvido de forma sistematizada para organizar a prática pedagógica, articulando os conteúdos do contexto social com a atividade escolar (LIBÂNEO, 1991).

Libâneo (2009, p. 222) conceitua o planejamento como “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Existem outros autores que conceituam e dão novos significados ao termo ‘planejamento’ que, em síntese, é uma forma de organizar pedagogicamente os processos de ensino e de aprendizagem, o que implica um constante ir e vir dos conceitos, como um processo que se assemelha ao fio de Ariadne, mesmo que por vezes inconscientemente.

O planejamento educacional é configurado por vários níveis de organização, englobando o Sistema de Educação, que organiza e administra a educação em âmbito nacional, estadual e municipal. Já o planejamento escolar é aquele que tem a participação da comunidade escolar e pode fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE).

Independentemente do planejamento, Freire (1986) lembra da relevância de que mantenha uma convergência com os valores da sociedade.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental (p. 23).

A concepção pedagógica que define os valores implicados nos processos de ensino e de aprendizagem, deve estar clara no planejamento. Essa concepção é sempre vinculada a um paradigma educacional.

Os paradigmas educacionais refletem uma trajetória histórica que remete a determinadas épocas e realidades da educação brasileira. Mas o que se compreende por

paradigmas? Uma das primeiras definições concebia os paradigmas como “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (KUHN, 1991, p. 13).

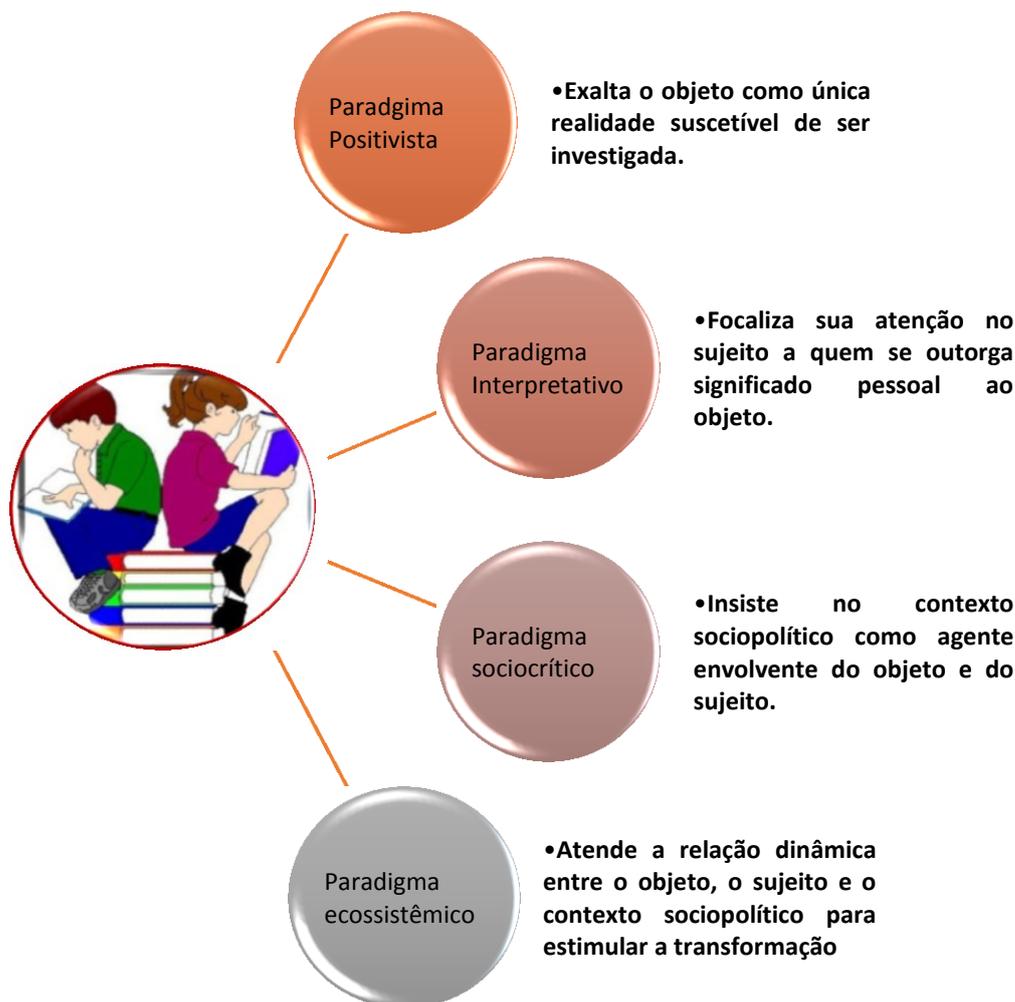
Para Zwierewicz (2015) a perspectiva de paradigma de Thomas Kuhn está ligada à evolução das ciências, centrando-se, portanto, no conhecimento. Para a autora, esse viés de paradigma tem base na especialização, se diferenciando do conceito proposto por Morin (1996) que amplia os horizontes conceituais para o campo das relações que se estabelecem em meio à adoção de referenciais paradigmáticos.

Para ela é possível perceber a diferença quando Morin (1996) registra que um paradigma comporta um número de relações lógicas entre conceitos que governam o discurso. Indica, também, que o paradigma impõe conceitos soberanos, além de relações entre os conceitos, as quais podem ser de conjunção ou de disjunção, valorizando algumas relações em detrimento de outras, sendo que é a relação dominadora a que determina a trajetória das teorias, ou seja, de todos os discursos articulados ao paradigma (ZWIEREWICZ, 2015).

As demarcações indicadas pelo surgimento de cada paradigma refletem as transformações ocorridas, as quais evidenciam as mudanças no âmbito das questões ambientais, sociais, econômicas e ainda culturais. Essas mudanças também impulsionam para o surgimento de novos e significativos paradigmas.

Como relatado anteriormente, cada paradigma corresponde a um determinado período e tem um enfoque específico. Moraes (2004) identifica quatro paradigmas e contextualiza as necessidades que apresentam e que são sistematizadas na Figura 1.

Figura 1 – Paradigmas educacionais e seu enfoque



Fonte: Adaptado de Moraes (2004, p. 21).

### 3.1 PARADIGMA POSITIVISTA

Esse paradigma também é chamado de tradicional, por estar relacionado aos princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento, tanto social, quanto educacional, configurando segundo Santos (2009), a maneira de pensar e de ser. Essa perspectiva dá ênfase ao repasse de informações e conhecimentos que foram construídos com o passar dos anos, desconsiderando a possibilidade de uma reformulação de conceitos ou teorias apropriadas aos novos contextos educacionais.

De acordo com esse paradigma, cabe aos estudantes a memorização de conteúdos e a presteza na reprodução, condição que se transformou em base na educação brasileira e em

outros países. Essa perspectiva perpetua-se atualmente, interferindo diretamente nas metodologias de ensino e na constituição dos currículos escolares, sendo, por vezes, excludente e voltada a privilegiar os alunos considerados com maior capacidade de aprendizagem (SANTOS, 2009).

Considerando a perspectiva educacional, a qual prioriza diretamente a pura transmissão de conhecimento, o positivismo age a partir da fragmentação, desconsiderando a ligação existente entre a realidade social, os sujeitos, os acontecimentos diários e, principalmente, o contexto de cada instituição pedagógica.

### 3.2 PARADIGMA INTERPRETATIVO

O paradigma interpretativo não foca diretamente no autoconhecimento ou em um determinado objeto de estudo, mas sim na subjetividade, estimulando a compreensão que parte da experiência subjetiva do indivíduo. Santos Filho (2002) afirma que a partir disso, novas possibilidades de estudo e aprendizagem se deram, tendo a valorização do pensamento dos indivíduos preservada.

Os acontecimentos no paradigma interpretativo somente têm sentido se estiverem comparados a consciência do indivíduo. De certa forma, o paradigma possibilitou avanços em alguns aspectos em relação ao positivismo, provocando análises críticas e buscando realizar intervenções de forma a fortalecer e superar obstáculos comuns (MORAES, 2004).

Esse paradigma representa um avanço, porém subestima a potencialidade de interferir no meio sociocultural de forma crítica e consciente. Zwerewicz (2015) complementa, afirmando que, apesar dos avanços, o paradigma interpretativo não possibilita processos emancipatórios, indispensáveis para qualquer realidade social.

### 3.3 PARADIGMA SOCIOCRTICO

Esse paradigma ultrapassa as limitações dos paradigmas positivista e interpretativo, pois sua finalidade é contribuir para a emancipação. Para tanto, compromete-se com a autorreflexão crítica dentro dos processos de conhecimento (ALVARADO; GARCÍA, 2008).

O paradigma sociocrítico busca a promoção de transformações sociais, dando respostas aos problemas que estão presentes nas comunidades em geral. Isso se dá com a participação dos que nela estão inseridos. Para Arnal (1992) sua contribuição vai muito além do empírico e do interpretativo, originando-se dos estudos comunitários e da investigação participante.

No âmbito educacional, entende-se que esse paradigma é dimensionado pela concepção histórico-crítica, ou seja, aquela que reconhece o papel da educação enquanto transformadora social. Colunga, García Ruiz e Blanco (2013) mencionam que entre as peculiaridades que se destacam nesse paradigma, sobressai-se a propensão em incitar o conhecimento da própria realidade.

Libâneo (2010), pesquisador do campo educacional e pai da expressão *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, descreve em seu livro *Democratização da Escola Pública*, que ao se considerar essa perspectiva se oferecem possibilidades para criar condições nas quais:

[...] há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (74).

O paradigma sociocrítico, representa, portanto, um avanço em relação aos dois anteriores. Contudo, as demandas surgidas especialmente a partir da década de 1990 demonstram a emergência de um quarto paradigma, o qual é abordado na sequência.

### 3.4 PARADIGMA ECOSSISTÊMICO

O paradigma ecossistêmico é articulado à visão sistêmica, formulada por Bertalanffy, 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. Corroborando com o autor, Zwierewicz (2015)

destaca que essa concepção auxilia no conhecimento do homem sem o isolar do universo e, enquanto ajuda a situá-lo, estimula o conhecimento pertinente, por meio do qual o seu objeto de estudo é contextualizado.

Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, “[...] 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 ele 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.

A partir do paradigma ecossistêmico, “[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais [...] Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles.” Para ele, “[...] importam tanto os fatos como sua interpretação, bem com as interações entre os valores dominantes no momento [...]” Diante dessa perspectiva, “[...] a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente.” (MORAES, 2004, p. 21), superando a ideia da especialização desarticulada e do princípio da fragmentação que isola o conhecimento curricular da realidade que interfere no “[...] modo de ser e de pensar dos sujeitos [...]” (SANTOS, 2009, p. 15).

Moraes (2004, p. 43) registra ainda 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 [...]” Em decorrência, Zwierewicz (2014) reforça que as escolas que têm como base esse paradigma procuram contribuir para a formação de pessoas que acessem, apropriem-se, produzam e difundam conhecimentos científicos, analisando criticamente a realidade, além de projetar e implementar soluções para os problemas do entorno.

Por isso, quem nutre a prática pedagógica pelo paradigma ecossistêmico prioriza a educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). 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. Contrapõe-se, portanto, ao paradigma positivista, que prioriza a transmissão de conhecimentos de forma disciplinar, como pode ser observado na Figura 1, sem considerar as possibilidades de sua reconstrução ou produção nos próprios contextos educacionais (ZWIEREWICZ, 2014).

Essa linha de trabalho permeia sobre a construção de uma visão complexa, que permite uma aproximação dinâmica entre os processos de transformação cognitiva, afetiva e ambiental. A perspectiva seguida pelas Escolas Criativas e norteadoras de muitos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, está diretamente ligada ao paradigma ecossistêmico, e esse assunto será retomado e aprofundado na sequência desse trabalho.

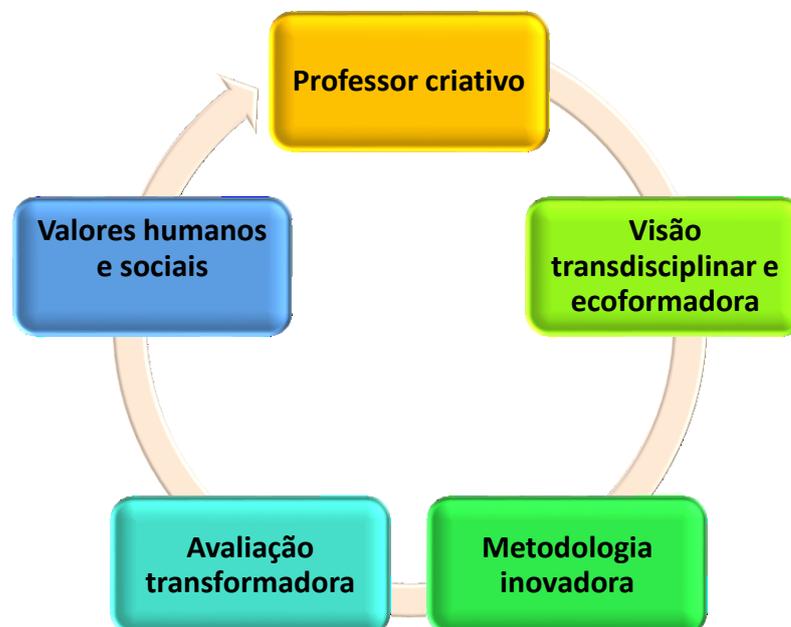
#### 4 ESCOLAS CRIATIVAS E OS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

Durante a coordenação do Grupo de Investigação e Assessoria Didática (GIAD) da Universidade de Barcelona, Saturnino de la Torre percebeu a necessidade e a possibilidade de criar uma proposta pedagógica que definiu como Escolas Criativas (TORRE et al. 2019), conceituando-as como escolas que:

[...] vão mais adiante do lugar do qual partem (**transcendem**), que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera (**recriam**), que reconhecem o melhor de seus estudantes e professores (**valorizam**), que crescem por dentro e por fora, buscando em tudo a qualidade e a melhora (**transformam**) (TORRE, 2013, p. 13).

As Escolas Criativas possuem parâmetros que indicam a concepção pedagógica que as norteiam. Destacamos na Figura 3 as que consideramos de extrema relevância para a sua culminação metodológica.

**Figura 3** – Alguns parâmetros das Escolas Criativas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Esses parâmetros dialogam com a perspectiva da transdisciplinaridade e da ecoformação e colaboram para articular currículo escolar e realidade e teoria e prática.

Brevemente contextualizados na sequência, os dois conceitos mobilizam a proposta das Escolas Criativas e norteiam a metodologia que as dinamizam em diferentes contextos.

A transdisciplinaridade, especificamente, repousa de início sobre as disciplinas, mas as transcende, expressando sua essência na relação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, fortalece “[...] a construção de uma nova epistemologia capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 244), condição imprescindível para o reencontro consigo, com o outro e com a natureza.

Essa condição significa não separar o humano do universo, o que implica que as áreas do conhecimento se orientem pela condição humana (MORIN, 2009), superando a crença de que os conhecimentos científicos, por si mesmos, são capazes de solucionar os problemas da realidade atual e enfrentar as incertezas em relação ao futuro (ZWIEREWICZ, 2017). Por isso, é necessário recorrer ao que está entre as disciplinas, através e além delas (NICOLESCU, 2014).

Da mesma forma, as possibilidades para religação se ampliam quando a transdisciplinaridade se articula com a ecoformação, em razão de esta se constituir em “[...] um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural nos termos do que Morin [...]” caracteriza com a expressão “[...] compreender a humanidade da humanidade”. Nesse sentido, “[...] os fundamentos da ecoformação são um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros”. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

Esse processo se acentua na indissociabilidade entre transdisciplinaridade e ecoformação. Em decorrência, as implicações de ambos os conceitos e suas implicações na prática pedagógica ampliam possibilidades para que os estudantes acessem, aprofundem, construam e difundam conhecimentos e soluções na sua conexão com a realidade (ZWIEREWICZ, 2019).

Após as tentativas frustradas para despertar o interesse pela proposta das Escolas Criativas na Espanha, mobilizada pelos referidos conceitos, Torre (2013, p. 147) destacou que era “[...] preciso esperar e voltar o olhar sobre outros lugares, outras terras, outras instituições mais lúdicas e dispostas a comprometer-se com a educação transformadora”. A possibilidade ocorreu, de acordo com o autor, a partir dos diálogos com Marlene Zwierewicz.

A partir desse diálogo, os dois organizaram a primeira proposta de formação das Escolas Criativas. A iniciativa foi realizada em 2008 e envolveu docentes da Escola Barriga Verde (cidade de Orleans), uma instituição vinculada à Fundação Educacional Barriga Verde - FEBAVE, que é também mantenedora do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE TORRE et al. 2013).

Da primeira experiência, considerada um projeto piloto, até a realidade atual,, mais de dez municípios desenvolveram a proposta em Santa Catarina. Em alguns locais envolveram todas as escolas do município e em outros algumas das suas instituições.

Iniciativas como essas, além de alternativas criadas em outros estados brasileiros e em outros países, contribuíram para que em 2012 fosse criada a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, registrando a iniciativa na ‘Acta de Constitución’, apresentada na Figura 3. A RIEC foi criada durante o ‘VI Forum Internacional sobre Innovación y Creatividad: adversidade y escuelas creativas’, realizado na Universidade de Barcelona, em junho de 2012.

**Figura 3** – Trecho de abertura da Ata de Constituição da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

### ACTA DE CONSTITUCIÓN DE LA RED INTERNACIONAL DE ESCUELAS CREATIVAS (RIEC)

Con motivo del IV Forum Internacional sobre *Innovación y Creatividad: Adversidad y escuelas creativas*, realizado en Barcelona los días 27 y 28 de junio de 2012, Saturnino de la Torre propone en el acto de clausura, como una de las conclusiones, la creación de un **Red Internacional de Escuelas creativas (RIEC)**. Esta propuesta tiene sus antecedentes en una línea de trabajo e investigación en torno a la Red de Ecología de Saberes, Red de Formación Universitaria Transdisciplinar (REDFUT) y a la Red de escuelas creativas iniciada en Barcelona en 2007 y con experiencias pioneras en la ciudad de Orleans (Brasil).

#### **Sede de la Red RIEC**

La Red de Escuelas Creativas fija su sede inicialmente en la Universidad de Barcelona, vinculada al grupo de trabajo *Escuelas Creativas* del ICE y al grupo GIAD. Pº Vall d’Hebron 171, Edifici Llevant – 08035 Barcelona. Cada país, sin embargo, puede establecer diferentes grupos y sedes siempre que exista conexión entre todas ellas.

Fonte: RIEC (2012)

No ano de 2017, foi criada a *Asociación de Escuelas Creativas – ADEC*, como demonstra a ata na Figura 4.



<b>RIEC IESF AMARARANTE</b>	Enrique Vázquez-Justo	Amarante, Portugal
<b>RIEC UNICENTRO</b>	Juliana Berg	Guarapuava, Paraná, Brasil

Fonte: Torre et al. (2019)

Além desses Núcleos, outros estão em processo de constituição, comprovando a capilarização da proposta das Escolas Criativas e a ramificação dos itinerários de acolhimento da proposta das Escolas Criativas (TORRE et al., 2019).

Em sua dinamização, a proposta atende a perspectiva da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2005) e da ecoformação (MALLART, 2009), conceitos que se vinculam ao pensamento complexo (MORIN, 2005). Para transitar da concepção pedagógica, às práticas em sala de aula, Torre e Zwierewicz (2009) propuseram uma metodologia que nomearam por Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Essa metodologia se tornou um referencial para o desenvolvimento de projetos de acordo com a concepção das Escolas Criativas e que estimulasse a criatividade e a consciência ambiental. A metodologia dos PCE tem seu ponto de partida “[...] ancorado na vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]”. Para tanto, estimula a “[...] construção, em sala de aula, de propostas e/ou produtos que contribuam para qualificar as próprias condições de vida e de seus entornos, fomentando a resiliência dos que se implicam no desenvolvimento de cada PCE” (ZWIEREWICZ, 2013, p. 166).

A metodologia não tem sua diferença determinada, especificamente, pela capacidade de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e de gerar novos conhecimentos, porque isso já o fazem os que propuseram outros tipos de projeto. Sua diferença consiste no potencial que oferece para trabalhar o ensino a partir da vida, voltando-se a esta com soluções projetadas no contexto de aplicação, por meio do auxílio de situações e de recursos que vão além da simples reprodução do conhecimento científico (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Resumidamente, apresentam-se, a seguir, os organizadores conceituais que compõem a estrutura do PCE, tendo como base a descrição feita no livro ‘Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação’ (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009). Antes, contudo, destaca-se, que as ações vinculadas aos organizadores conceituais são elaboradas depois de diagnosticada a situação mobilizadora, ou seja, depois de delimitado o pensamento organizador, justificando, assim, a proposta e constituindo itinerários que formam a sequência didática do PCE (ZWIEREWICZ; TORRE, 2019).

- **Epítome:** é o ponto de partida, a âncora, o entorno de interação entre teoria e prática e, portanto, entre ciência e realidade, seus valores, problemas e avanços. Como momento fundamental para criar o clima propício para a aprendizagem, a situação se caracteriza como um movimento em que os estudantes interagem com a realidade atual e projetam perspectivas de futuro, percebendo desafios e possibilidades a partir de uma situação-problema ou de um estudo de caso. Enquanto se efetiva, esse momento deve provocar um encantamento em relação à aprendizagem, para que os estudantes se sintam impactados pela realidade conectada por meio do projeto.
- **Legitimação teórica:** refere-se à justificativa sobre a importância, o interesse, a atualidade, a relevância e o impacto do projeto em função dos conhecimentos já disseminados e implicados nos conteúdos curriculares.
- **Legitimação pragmática:** diz da consideração das necessidades e potencialidades da realidade atual e futura, evitando a cegueira do conhecimento mencionada por Morin (2001). Ao atuar de forma articulada à legitimação teórica, a legitimação pragmática auxilia na identificação de situações emergenciais que justifiquem possíveis intervenções, situando a importância da relação entre os conteúdos curriculares e a realidade local e global.
- **Perguntas geradoras:** são fundamentais para estimular a criatividade e a própria atitude indagadora, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: reconhecer, identificar, observar, analisar, avaliar, criar, transformar e difundir. Elas colaboram também para incluir outras dimensões além das cognitivas, estimulando o desenvolvimento integral.
- **Metas:** são os resultados fortemente desejados e marcam a direção, o sentido dentro de uma determinada visão de ser humano e de concepção educativa. Elas têm um valor para quem as propõem e, por isso, estão dentro de cada um, da mesma forma que estão os sonhos, as aspirações. É um termo que se diferencia quando comparado aos objetivos, que geralmente são definidos de fora para dentro, ou seja, do sistema para a pessoa.
- **Eixos norteadores:** formam-se por objetivos, conceitos e conteúdos. Eles têm a tarefa de ajudar na sensibilização e na tomada de consciência em relação ao papel de cada um diante do que se trabalha no projeto e que, de alguma forma, está conectado à vida. Não são, portanto, relações de conteúdos previstos pelo sistema e trabalhados sem uma contextualização em relação às demandas da realidade, tampouco são elementos sem

vinculação com as metas e com os outros organizadores conceituais desta sequência didática.

- **Itinerários:** constituem-se por atividades organizadas desde uma perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformadora. Sua organização está ligada aos outros organizadores conceituais e, por isso, eles mantêm uma vinculação permanente com as perguntas geradoras, os objetivos e os outros aspectos que constituem o projeto.
- **Coordenadas temporais:** referem-se ao tempo disponível para o desenvolvimento do projeto, prevendo o período necessário para alcançar as metas e possibilitar a satisfação das necessidades individuais e coletivas – que podem ser intelectuais, emocionais, físicas, relacionais ou de outra ordem –, bem como o tempo necessário para o despertar da consciência diante da realidade estudada – traçar, viabilizar e difundir as intervenções.
- **Avaliação emergente:** é uma atividade formativa fundamental para comprovar os resultados das práticas e, sobretudo, para acompanhar, revisar, compartilhar e potencializar as ações, assim como intervir e avançar nelas. Por isso, seu foco não deve ser somente o planejado, mas também o não previsto, o emergente e o que, por algum motivo, passou a fazer parte do processo, tal como a tomada de consciência, a sensibilidade, os valores, os hábitos, as relações.
- **Polinização:** é o momento de fecundação do projeto no entorno em que foi desenvolvido e em outros contextos, dando vida à proposta matricial, de tal modo que as ideias e os valores sigam ativos após o término do projeto, diferenciando-se das grandes ideias que têm vida curta porque não germinam em um sistema que possibilita sua continuidade. Por isso, é importante compartilhar o projeto e os resultados em entornos que estimulem sua sequência, entendendo-se, portanto, que é preciso polinizar para seguir adiante. É, então, o que fica depois do encerramento do projeto.

Os organizadores conceituais formam uma sequência didática que tem no epítome a etapa de abertura da prática pedagógica e na polinização o seu encerramento. Sua utilização colabora para superar práticas pedagógicas centradas na simples reprodução dos conhecimentos e no distanciamento do currículo em relação à realidade (ZWIEREWICZ, 2017).

## **5 ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO: A LINGUAGEM EM PERSPECTIVAS INTER E TRANSDICIPLINAR**

Neste capítulo apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, o cenário de investigação, a caracterização dos sujeitos participantes e as categorias de análise na aplicação do PCE, cuja criação e desenvolvimento está ligada aos pressupostos da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, tendo embasamento do referencial teórico, elo entre a arte literária e o contexto educacional.

### **5.1 METODOLOGIA**

A pesquisa realizada caracteriza-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem. O autor destaca que ela funciona melhor com cooperação das pessoas do entorno, tanto escolar, quanto familiar e da comunidade, podendo alcançar um resultado mais significativo nesse processo.

Dessa forma, o pesquisador além de planejar e aplicar uma metodologia na prática educativa infere sua ação sobre ela, investigando-a à luz dos pressupostos teóricos para apresentar resultados do envolvimento direto do pesquisador e dos pesquisados. A observação também foi utilizada como uma técnica, para assim poder justificar o relato de algumas situações percebidas no decorrer do PCE.

Para Rauen (2015, p. 565), a metodologia de pesquisa intitulada de pesquisa-ação “[...] tem como principal ator aquele que faz ou está efetivamente vinculado a ação [...].” O mesmo autor também salienta que esta pesquisa “[...] é definida por seus participantes a cada passo, pois há uma íntima relação entre pesquisadores e o objeto de investigação. ”

A importância principal da pesquisa-ação no campo educacional, especificamente como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, é que possibilita utilizar a pesquisa em contextos concretos para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. A pesquisa-ação como foco em ação e investigação segue o seguinte

trajeto: agir, monitorar e descrever, avaliar e planejar, formando um ciclo básico para sua realização (TRIP, 2005).

A sala de aula representa um importante lócus na produção e aperfeiçoamento do conhecimento. Assim, o setor educacional é um rico e amplo espaço de pesquisa, onde buscaremos constatar a eficácia do PCE e da inserção literária em qualquer etapa da construção do conhecimento. Esta é uma pesquisa qualitativa por se enquadrar perfeitamente no quesito que se refere ao envolvimento do pesquisador no processo de aplicabilidade e desenvolvimento da investigação.

## 5.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto<sup>1</sup>. No final do primeiro semestre de 2018, efetuamos um encontro com todos os professores da escola para uma primeira conversa sobre a formação.

A formação de professores ocorreu durante um dia todo, iniciando com a visualização de um vídeo que conceitua e descreve todas as características das tendências pedagógicas que constituíram a educação brasileira no decorrer dos anos, até o momento.

Realizou-se, na sequência, um aprofundamento teórico/prático sobre as Escolas Criativas e a metodologia do PCE, em que se pôde, com a colaboração de todos os participantes, tanto do corpo docente, quanto coordenação, elaborar um projeto macro para a escola, considerando, nesse processo, a inclusão de projeto que já vinham sendo desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica do Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2. Contudo, os projetos já existentes pouco se articulavam aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para elaboração de um projeto envolvendo toda a escola, utilizou-se a sequência organizacional do PCE, priorizando a visão sistêmica, colaborativa, criativa e sustentável para servir de referência das atividades propostas.

A seguir, foi selecionado o 5º ano para aplicação efetiva da pesquisa. Como critério para seleção consideramos de relevante importância o fato de estarem concluindo um ciclo que

---

<sup>1</sup> Localizada no Município de Braço do Norte, Estado de Santa Catarina, escola do Sistema Estadual de Educação, possui Ensino Fundamental 1 e 2, nos turnos matutino e vespertino, correspondendo a uma população total de 571 alunos. A coordenação pedagógica conta com o trabalho de 4 profissionais, além de 1 diretora e 1 assessora.

os direcionaria aos anos finais do Ensino Fundamental 1. Esta é uma fase de transição, tanto no quesito de maturidade do aluno, quanto do processo educativo, requisitando um trabalho atento às demandas que enfrentariam subsequentemente.

Por fim, foi aplicado o Questionário 01, somente com os professores e coordenação do 5º ano, os quais participaram diretamente da pesquisa-ação. O instrumento situou o objetivo da pesquisa e foi composto por sete (7) perguntas abertas e fechadas relacionadas à utilização ou não da arte literária em sala de aula e, ainda, o entendimento dos professores sobre a metodologia de ensino das Escolas Criativas a partir da utilização do PCE, o qual faz referência ao ensino inter e transdisciplinar de acordo com o paradigma educacional ecossistêmico.

As respostas possibilitaram um diagnóstico e o desenvolvimento de ações que verificaram se nossa hipótese estava reiterada por meio de tal metodologia. Especificamente com os professores do 5º ano e a coordenação pedagógica, desenvolveu-se um projeto onde elegemos a arte literária, especificamente, a obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, como texto articulador para o desenvolvimento das atividades curriculares no período de junho a setembro de 2018.

Nesse percurso, por meio da obra de Guimarães Rosa, foram desenvolvidas as aulas das disciplinas de acordo com o planejamento curricular. Os professores envolvidos e a pesquisadora foram registrando o processo de desenvolvimento das atividades, bem como os pontos relevantes, positivos ou negativos deparados pelos próprios professores e alunos.

Ao findar o período de desenvolvimento do projeto, a pesquisadora aplicou o Questionário 02, o qual buscou verificar se houve a utilização da arte literária no PCE de forma transdisciplinar e ecoformadora, buscando ter dados concretos para análise e constatação dos resultados da pesquisa.

Como a arte literária pode ser explorada pelos docentes da Escola Engenheiro Annes Gualberto para redimensionar o planejamento do ensino a partir de uma metodologia inter e transdisciplinar? Esta foi a indagação norteadora para o percurso da investigação que se deu com base na temática proposta.

O próximo tópico traz a sequência metodológica e o desenvolvimento das atividades do projeto de formação-ação desenvolvido na escola participante, em parceria com os professores dessa instituição e demais profissionais que se dispuseram a auxiliar nas ações realizadas.

### 5.3 PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR DA SEMENTE AO RESÍDUO: *FITA VERDE NO CABELO* DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Partindo da composição de um projeto no qual se deu em um cenário estudantil, pautado nos valores, no encanto da aprendizagem prazerosa e na dedicação de todos envolvidos. Os tópicos a seguir apresentam a partir do Epítome, ou seja, do ponto de partida dessa pesquisa-ação, todos os organizados conceituais do PCE, identificando as ações desenvolvidas.

#### **5.3.1 Pensamento Organizador/Apresentação do Desenvolvimento do Projeto**

O PCE tem como premissa a ampliação do conhecimento acerca do compromisso com as questões ambientais e sociais, por meio de atividades que envolvem a articulação entre os conteúdos curriculares e as demandas da realidade, condição que pode colaborar para o estímulo à leitura, produção e interpretação textual, na resolução de situações-problema e em outras especificidades que integram o processo de ensino e de aprendizagem. No caso desta pesquisa, essa condição se articulou à utilização da arte literária, mais precisamente o conto *Fita Verde no Cabelo*, de João Guimarães Rosa, base do desenvolvimento das atividades inter e transdisciplinares.

O PCE da Semente ao Resíduo: *Fita Verde no Cabelo* surge no encontro realizado na Escola Engenheiro Annes Gualberto, com o intuito de desenvolver o acompanhamento anual dessa escola em parceria com uma Instituição de Ensino Superior (IES) e a RIEC, promovendo uma Formação-Ação em Escolas Criativas para todos os professores, gestores, coordenadores e demais funcionários, proporcionando também oficinas diversificadas para os alunos dessa unidade escolar. Em uma conversa com a direção, propomo-nos a desenvolver especificamente com uma turma de 5º ano e seus professores esse projeto, enquanto os demais alunos desenvolviam outros com seus respectivos professores.

#### **5.3.2 Epítome**

Para impactar os alunos foi criado um cenário para a contação da história de Guimarães Rosa<sup>2</sup>, *Fita Verde no Cabelo*.

A primeira etapa foi a contação da história. Cabe destacar que durante a leitura do conto os alunos permaneceram com os olhos fechados. Consideramos que haveria possibilidade de aguçar a imaginação dos mesmos e acompanhar o desenrolar dos fatos. Em seguida, foram orientados a prestarem atenção em dois vídeos disponibilizados no YouTube e desenvolvidos por alunos de outras escolas. A ideia era de que, ao assistirem os vídeos, percebessem as diferenças existentes na apresentação e representação do mesmo conto.

Após a realização das apresentações, efetuou-se uma roda de conversas para associar a história com os dias atuais, a vida, “*Do nascimento a morte*” (projeto macro desta unidade escolar). Muitas indagações surgiram, histórias familiares foram contadas, a participação espontânea dos alunos tornou as atividades muito prazerosas, pois houve uma troca de experiências juntamente com a construção do saber e conhecer literário.

Sobre o enredo da *Fita Verde no Cabelo*, tivemos a oportunidade de falar sobre o que significa a palavra literatura, qual seu conceito no dicionário. Citaram nomes de livros que já haviam lido e que fazem parte da literatura infantil e juvenil. Relataram suas vivências e o contato ou não com o mundo literário.

Incentivados pela professora regente, levaram diferentes tipos de fruta para as atividades desse dia, a qual estava relacionada à ‘cesta de frutas que a *Fita Verde* levava para sua vó’. Com auxílio das merendeiras, uma salada de frutas foi servida para todos os envolvidos e proporcionou um debate relacionado às frutas que são cultivadas em nossa região e as que não são, abrindo portas para um conhecimento transdisciplinar sobre o consumo, cultivo, plantio e preservação do meio ambiente.

### **5.3.3 Legitimação Teórica**

Esse PCE envolveu diretamente todos os alunos do 5º ano do período matutino, seus respectivos professores, a coordenação, direção escolar e a pesquisadora. Tivemos a

---

<sup>2</sup> Foi solicitado aos alunos que levassem para escola toalha de banho, almofadas ou travesseiros para que pudessem deitar ou sentar no chão para participar das atividades de forma mais confortável possível.

colaboração de uma professora e Engenheira Agrônoma residente na mesma comunidade, que se dispôs a auxiliar em diversas atividades referentes a sua área de atuação.

Para o desenvolvimento das atividades didáticas, dentro e fora da sala de aula, foram utilizados os seguintes recursos: Livro: *Fita Verde no Cabelo* de Guimarães Rosa; Vídeos referentes ao tema (YouTube); Materiais de referência da Educação Básica; Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); Livros de Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa; Google Heart e Google Maps e demais complementações bibliográficas referentes ao desenvolvimento de PCE sobre a formação de professores e metodologias avaliativas.

### **5.3.4 Legitimação Pragmática**

Para o desenvolvimento das atividades foi verificado com a professora regente da classe quais os conteúdos curriculares, livros didáticos e demais propostas pedagógicas referentes ao 5º ano deveriam ser contempladas durante o desenvolvimento do projeto, pois esses deveriam culminar com a proposta metodológica das Escolas Criativas, dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Zwierewicz (2012), esclarece que essa metodologia visa transformar não só o ensino tradicional em práticas criativas, mas também, auxiliar no desenvolvimento integral do aluno e do seu entorno. Na sequência, registram-se algumas das ações que colaboraram para legitimar essa intencionalidade na prática

### **5.3.5 Disciplinas vinculadas ao Projeto: Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Matemática e Arte**

É importante ressaltar que, de acordo com a metodologia adotada para essa pesquisa-ação, os conteúdos programáticos foram vinculados a todas atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, não estando separadas por horários pré-determinados. As únicas

disciplinas que seguiram o horário de acordo com o cronograma escolar foram a de Educação Física e Arte, as quais não são lecionadas pelo professor regente da classe, e sim, por profissionais da área, e que também se dispuseram a realizar atividades voltadas ao tema *Fita Verde no Cabelo*.

Primeiramente, os alunos fizeram a releitura do conto para se aprofundar no contexto da narrativa. Em seguida, desenvolveram pesquisas para verificar a existência ou não de fatos que se aproximavam da história da Chapeuzinho Vermelho, a qual os alunos tiveram o interesse de relembrar a história, e, para isso, fizeram a leitura.

Foi elaborado em conjunto com os alunos e professores um questionário para ser respondido com a família sobre questões do livro de literatura e a realidade local, buscando verificar se o conto se aproxima em algum momento da realidade ambiental e familiar dos alunos.

Também produziram relatos de experiência das aulas práticas realizadas dentro e fora da escola. Todos os conteúdos curriculares foram contemplados no decorrer das aulas. Eram eles: Substantivo coletivo, simples, composto e grau; Adjetivo, grau e número; Verbos e seu uso no imperativo. Nesse processo, disciplina de **Língua Portuguesa** surgiu como mediadora de várias atividades, inclusive na criação de um varal literário, onde cada aluno expôs a sua narrativa.

Cabe destacar que a edição do conto analisado também mostra em suas imagens algumas plantas, uma floresta. Tal aspecto permitiu-nos associar a um lugar com diversas espécies de animais. Procuramos também uma relação com o ensino de **Ciências**. Partiu-se desse diálogo para agendar uma visita ao Laboratório de Saúde Animal e ao Hospital Veterinário de uma IES.

Ao fazerem a aula de campo os alunos puderam compreender as especificidades de diversos animais, tanto de domésticos, quanto de marinhos e selvagens. Tiveram a oportunidade de tocar nos animais empalhados e sentir as diferentes texturas, visualizar a formação óssea em esqueletos de diversas espécies, de pequeno e grande porte. No Hospital Veterinário conheceram as alas de atendimento, sala de anestesia e recuperação, sala de cirurgia, entre outros espaços.

Com as explicações da professora e veterinária da instituição visitada, compreenderam a importância de se pensar no bem-estar animal, de prestar atendimento quando estão doentes, de fazer as vacinas e receberem a devida atenção e cuidado<sup>3</sup>.

A última etapa dessa visita de estudos foi no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel<sup>4</sup>, lá acompanhados por um museólogo tiveram acesso ao acervo que resguarda documentos, simbologias e utensílios da industrialização e do desenvolvimento de diversos grupos étnicos.

Começaram essa expedição histórica por tocar em objetos que pertenciam aos Xokleng, grupo indígena dos tupi-guarani que vivia nessa região e eram conhecidos como “bugres”. Os alunos ficaram assustados ao saberem que o desaparecimento desses índios se deu principalmente por matanças de caráter genocida.

Conheceram o acervo industrial da época da imigração, entre eles os meios de transporte e maquinários que eram usados pelos imigrantes que povoaram a região da Colônia de Grão-Pará, diante desse contexto cultural e histórico. Ficaram admirados ao verificarem a quantidade de máquinas que eram usadas para suprir as necessidades dos imigrantes, aprenderam que primeiramente era usada somente a força humana, depois foram sendo criadas as máquinas que usavam como meio de tração a água e alguns animais, como bois e cavalos (SOUZA, 2002).

Ainda dentro do museu conheceram a Capela, uma pequena amostra de um templo religioso a qual dispunha de um mobiliário específico. Foram até o Engenho para fabricação de farinha de mandioca, a Estrebaria, Casa do Colono e seu Galpão de Serviços Domésticos, Cantina de Fabricação de Vinho, Galpão de Meios de Transporte, Engenho para Fabricação de Açúcar, Olaria, Oficinas artesanais com carpintaria manual, sapataria e tecelagem, Marcenaria, Galpão de Beneficiamento de Cereais, Ferraria, Monjolo e, por último, fizeram a travessia de um lago em uma Balsa, método utilizado para transportar pessoas e mantimentos de um lado a outro dos grandes rios antes de existir pontes.

Dando continuidade no âmbito escolar, convidamos uma professora e Engenheira Agrônoma para ministrar uma palestra sobre a importância das plantas e o cuidado que devemos ter com o meio ambiente. Visualizaram diversos tipos de plantas, lembraram que existem

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que a professora regente do 5º ano relatou à pesquisadora sobre a emoção/comoção dos alunos ao verem animais com alguma enfermidade sendo tratados.

<sup>4</sup> O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel está localizado no município de Orleans, foi criado em 1980, possui no seu interior quatorze unidades contendo acervos históricos com referência a colonização europeia que chegou ao Sul de Santa Catarina por volta de 1882.

animais domésticos e animais selvagens, suas características, do que se alimentam, dentre outros.

Conversaram e assistiram vídeos a respeito das diferenças entre os meios urbano e rural e para melhor compreensão percorreram com o ônibus escolar alguns quilômetros em torno do município onde residem, podendo constatar pessoalmente as diferenças existentes.

Ainda pensando na relação entre o conto e o meio ambiente, foi realizada a revitalização do jardim escolar, com o preparo dos canteiros, cuidado com a terra e plantio de mudas de hortaliças e verduras. Para a revitalização no interior da escola foram criadas equipes, as quais os alunos escolheram nomes relacionados à natureza. Confeccionamos pequenas placas para serem colocadas em cada canteiro onde plantaram sementes de girassol.

Durante a preparação de canteiros e plantio de flores para revitalização escolar, os alunos mediram os canteiros, perceberam aí a **Matemática** presente nas atividades, fizeram os registros das medidas e da quantidade de mudas e sementes plantadas. Isso serviu para o estudo das frações, metros e centímetros e ainda as quatro operações matemáticas. A professora criou problemas usando a vivência dos alunos, facilitando assim a compreensão da linguagem matemática.

Para complementar tal dinâmica, os alunos foram levados a um laboratório de saúde animal, onde tiveram contato com esqueletos e animais empalhados de várias espécies. Também visitaram e compreenderam a rotina das atividades realizadas em um hospital veterinário. Por fim, utilizaram o laboratório de análises, mais precisamente os microscópios, para visualização de fungos, bactérias e pequenos insetos.

Dando continuidade, convidamos um profissional da saúde para que entrevistassem e ampliassem o seu conhecimento a respeito das fazes da vida, saúde e higiene. Os alunos foram muito participativos, outros assuntos foram levantados e fizeram parte das discussões.

Pensando no entrelaçar do *Fio de Ariadne*, o ensino seguiu tomando forma e se ligando aos conteúdos e atividades, as quais contemplaram conteúdos das disciplinas de **Geografia e Ciências**.

Os alunos do 5º ano foram levados ao laboratório de tecnologias de informação para o reconhecimento espacial/geográfico por intermédio do Google Heart/ Google Maps, podendo verificar lugares onde existem lobos, onde são cultivadas framboesas, fatos que estão relacionados ao conto e demais produtos do desenvolvimento econômico e agrícola, bem como o ciclo do café e do ouro, estando de acordo com os conteúdos curriculares de **História**.

Moraes (2012, p. 15) ressalta que “quando trazemos meios que possibilitam a interação com diversos interlocutores, locais de busca, inserções culturais, necessidade de

seleção/escolha, ampliação de trocas, parece que se pode incentivar/estimular o processo de aprendizagem”. Esse pensamento converge com a didática abordada.

Com a utilização dos programas utilizados via Internet, os alunos fizeram várias viagens pré-estabelecidas. Verificaram onde está localizada a cidade de Braço do Norte (SC), sendo a cidade onde residem e logo onde fica Cordisburgo- MG, cidade natal de Guimarães Rosa, escritor do conto o qual se tornou objeto de estudo. Na sequência, com a utilização Google Heart, encontraram a cidade na qual o escritor morava quando veio a falecer em 1967, sendo essa o Rio de Janeiro.

Com essa dinâmica a professora regente da classe e seus alunos tiveram momentos de aprendizagem coletiva, ficou evidente a satisfação de todos ao poderem ter acesso a recursos que os aproximam de algo que somente pela leitura parecia tão distante. Seguindo com o auxílio da Internet, verificaram imagens da história da Chapeuzinho Vermelho e também da *Fita Verde no Cabelo* e buscaram as diferenças e semelhanças existentes nos dois contos. Analisaram os animais, personagens e suas vestimentas, se havia possibilidade de constatar o período em que ocorrem os fatos e local onde se passa, se existe proximidade de detalhes entre o campo e a cidade.

Na disciplina de **Arte** a professora auxiliou os alunos no desenvolvimento de duas atividades, uma delas foi a confecção de máscaras de animais com a utilização de materiais recicláveis. Partindo do princípio de que o conto se passa em meio a uma mata e lá é o habitat natural de várias espécies, relacionaram alguns nomes e, individualmente, realizaram esta prazerosa atividade que contou com o recorte dos materiais, colagem, pintura e muita criatividade.

A segunda atividade, a qual se deu no decorrer de várias aulas foi a elaboração de gibis. Para essa atividade a professora apresentou por meio de vídeos de curta duração vários clássicos da literatura infantil, e ressaltou que, assim como o conto usado como tema do projeto, os demais também são relevantes e fazem parte tanto da literatura brasileira como de outros países.

A partir da visualização de vídeos, equipes formadas por quatro alunos discutiram a respeito de qual conto literário apresentado seria usado como base para elaboração do gibi, sendo que para isso criaram um novo ambiente e novos personagens. Deram um título e desenharam cada etapa da história. Após o término todos os gibis foram expostos no corredor da escola para que alunos de outras turmas pudessem ver.

Segundo a professora, muitos trabalhos superaram as expectativas, sendo feitos com muita atenção e responsabilidade, afirmou ainda que a articulação entre as disciplinas fez com que compreendessem o motivo e a importância dos trabalhos realizados.

A disciplina de **Educação Física** é esperada pela maioria dos alunos como um momento de extravasar, de realizar atividades descontraídas e que envolvam movimento e atenção. Por isso, a professora do 5º ano planejou sua participação no PCE, envolvendo todas essas características e adaptando alguns requisitos. Deu uma cesta a cada equipe para que em forma de competição procurassem pelo pátio da escola laços de fita verde que estavam escondidos, ao finalizar essa atividade foi lembrado o conto da *Fita Verde no Cabelo* e outros jogos foram realizados utilizando materiais que tinham relação com a história.

### 5.3.6 Perguntas geradoras

Em conjunto, todos os responsáveis pela elaboração do PCE organizaram as perguntas geradoras de parte de suas atividades, elas englobam todas as disciplinas e fazem jus à sequência organizacional do projeto.

- Vocês sabem o que é literatura?
- Conhecem algumas historinhas infantis? Quais?
- Alguém lê ou já leu histórias para vocês em casa? Quem? Com que frequência?
- Que tipo de histórias mais gostam?
- Conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho? e da Fita Verde no Cabelo?
- Quais animais aparecem nessas histórias?
- Em que local ocorre a história da Fita Verde no Cabelo?
- Vocês percebem que a maior parte desses contos literários ocorrem em meio a natureza.
- Como é a paisagem da nossa cidade? E da escola?
- Como é descartado o lixo na sua casa? E o da escola?
- Podemos reaproveitar alguns objetos que seriam descartados?
- Vocês gostam de plantas?
- Sabem o que significa meio ambiente?
- Se pudessemos melhorar o jardim da escola, o que fariam?

- Que flores vocês conhecem? Que cuidados devemos ter com as plantas?
- Vocês têm animais em casa? Quais?
- Na nossa cidade tem animais abandonados?
- Vocês sabiam que os animais possuem características diferentes uns dos outros?
- Conhecem algum hospital veterinário? Gostariam de conhecer pessoalmente?
- Quais são as etapas da vida dos animais? E dos seres humanos?
- Será que os animais são utilizados como meio de transporte? E para desenvolver trabalhos pesados na agricultura e em engenhos?
- Existe alguma lei de proteção aos animais?

### 5.3.7 Metas

As metas são as tarefas propostas as quais foram cumpridas para que o objetivo desse trabalho fosse alcançado. Elas são temporais, estando ligadas ao planejamento pedagógico.

- Realizar atividades de leitura, interpretação e dramatização, utilizando a arte literária como fonte provedora do conhecimento e fazendo *link* com o conteúdo curricular;
- Desenvolver máscaras que possam ser utilizadas nas contações de histórias e como fonte criativa para a produção textual;
- Revitalizar o jardim escolar;
- Construir jogos com a utilização de material reciclável para facilitar a aprendizagem de problematizações matemáticas.

### 5.3.8 Eixos Norteadores

Ampliar o conhecimento acerca da arte literária, por meio de atividades que envolvem a articulação entre os conteúdos curriculares e as demandas da realidade e colaborem no estímulo à leitura, produção e interpretação textual, na resolução de situações-problema e no desenvolvimento de ações sustentáveis e ecoformadoras.

- Utilização de material reciclável para confecção das máscaras de animais;
- Livros de literatura infantil;
- Aparelhos de som e vídeo;
- Ferramentas para preparo e plantio das mudas e sementes.

### **5.3.9 Itinerários**

Apresenta-se neste espaço a organização de uma sequência das atividades as quais devem ser desenvolvidas no decorrer do projeto. É relevante ressaltar que mudanças podem ocorrer durante esse percurso, tanto para acrescentar algo importante a ser feito, como retirar aquilo que se tornou por algum motivo inviável ou desnecessário.

- Visitas orientadas de estudo em um hospital veterinário;
- Visita aos laboratórios de saúde humana e animal;
- Limpeza e revitalização do jardim escolar;
- Ida a um laboratório de informática para utilizar os computadores e Internet;
- Contextualização histórica e piquenique no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.

### **5.3.10 Coordenadas Temporais**

O PCE foi desenvolvido durante os meses de junho a setembro de 2018, durante o horário de expediente escolar.

### **5.3.11 Avaliação Emergente**

Na avaliação foram observados aspectos envolvidos no desenvolvimento dos estudantes. Nesse ínterim, pretendeu-se conhecer as necessidades dos estudantes, propondo, a partir delas, estratégias que facilitaram a aprendizagem. Da mesma forma, foram observados os potenciais individuais e coletivos, valorizando os alunos a partir das especificidades que apresentaram. Para tanto, o processo contou com:

- Avaliação diagnóstica com simulados para analisar os conhecimentos prévios, potenciais e necessidades individuais e coletivas dos alunos;
- Avaliação formativa, observando os resultados dos trabalhos e avaliações, individuais e em grupos, e interferindo no desenvolvimento durante o processo;
- Autoavaliação para ampliar o autoconhecimento individual.

### **5.3.12 Polinização**

Considerando que a polinização é a fecundação do PCE no entorno em que foi desenvolvido e, dando vida à proposta matricial, de tal modo que as ideias e valores sigam ativos após seu término, ficou de concreto para a escola e alunos:

- Criação Gibis (desenhos/pinturas, construção de falas, uso de recursos gráficos);
- Máscaras de material reciclável para contação de histórias;
- Revitalização das floreiras e canteiros do pátio escolar;
- Contos no varal literário.

## **5.4 ARTE LITERÁRIA E A ECOFORMAÇÃO: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EDUCADORES ENVOLVIDOS NO PROJETO**

### **5.4.1 Sobre o Questionário I**

O Questionário I antecedeu à formação de professores e nos trouxe a percepção e entendimento dos 4 professores e de 1 coordenador pedagógico do 5º ano da escola Engenheiro Annes Gualberto, totalizando 5 participantes.

O uso de projetos nessa escola é algo que já vinha acontecendo há algum tempo, porém existe uma rotatividade de professores na unidade escolar em virtude de contratos temporários, para verificar a compreensão dos professores a respeito desse assunto, o primeiro questionamento remete ao ter conhecimento ou não da metodologia de projetos. Por ser uma pergunta fechada, coube somente duas opções de resposta, sim ou não.

Todos os sujeitos responderam que sim, que tinham conhecimento da metodologia de projetos. Em virtude de terem participado de alguns encontros formativos para professores no ano anterior, muitos conheceram a proposta das Escolas Criativas e a metodologia de projetos e, especificamente, do PCE, porém, nem todos passaram a utilizar essa proposta. Quanto aos profissionais, também não foram todos os mesmos que fizeram a formação em virtude da existência de contratação temporária de professores, ocasionando uma rotatividade anual na escola em questão.

Os requisitos que norteiam os projetos dão significância à educação, buscando torná-la relevante, permeando-a pela resolução de problemas, por motivações e fazendo conexões entre as memórias e os acontecimentos atuais. Morin (2004) nos faz refletir sobre a importância de se ter uma visão holística e multidimensional, alertando-nos sobre a responsabilidade da escola de promover mudanças.

Ao serem questionados acerca da percepção sobre a utilização do PCE no desenvolvimento das aulas, quatro dos entrevistados responderam que sua utilização em sala de aula é excelente, e um entrevistado respondeu que é boa. Zwierewicz (2009, p. 47) salienta que para a utilização do PCE é:

[...] necessário pensar em uma escola diferente da configurada e disseminada mundialmente nos séculos anteriores. É preciso pensar e estruturar a escola para o século XXI, compatível com as necessidades individuais e coletivas e potencializadora do bem-estar pessoal, social e planetário. Ou seja, a escola criativa que priorize, entre outras questões, a necessidade de fomentar a resiliência por meio de uma oferta intensiva de fatores de proteção que contribuam para segurança, autonomia e criatividade daqueles que nelas se inserem.

As respostas foram consideradas satisfatórias, sendo que essa proposta está pautada nas práticas que evidenciam os valores e potencialidades dos alunos, visando uma formação inclusiva e resiliente. Isso, contudo, é um processo e mobilizar uma escola com as

características mencionadas na citação requisita tempo e predisposição, por isso, a importância da percepção dos docentes no uso da metodologia.

Quando questionados sobre a relevância da interdisciplinaridade no desenvolvimento das atividades curriculares, todos os colaboradores responderam que ela é considerada relevante e ampliadora de conhecimentos. Apontaram afirmações que comprovaram essas afirmações, dizendo que o elo entre as disciplinas torna o aprender mais prazeroso e significativo, fazendo com que se relacionem em forma de teia, organizando uma construção contínua do saber.

As colocações feitas vêm ao encontro com o que foi explanado no decorrer dessa pesquisa, trazendo conceitualizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o entendimento da importância do planejamento que proporcione um aprendizado sem fragmentações, que impulse a criatividade e a inovação (BRASIL, 1999).

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...]. (BRASIL, 1999, p. 88).

Em relação à questão sobre o desenvolvimento de atividades transdisciplinares, os docentes responderam que sim, confirmando a utilização dos projetos em conformidade com a metodologia dos PCE. Suanno (2014) corrobora com essa perspectiva reforçando que a transdisciplinaridade dirige-se para a educação com um olhar voltado para a escola e para a vida, visando à valorização das relações interpessoais, sustentabilidade, criatividade, o cuidado com o meio ambiente, entre outros aspectos que nos faz repensar a sociedade e tudo o que está no seu entorno.

A vinculação da escola na formação de um cidadão consciente de sua participação no mundo em que vive continua em pauta. A consciência ecoformadora, transdisciplinar e criativa são suportes para ações, intervenções e transformações pessoais, sociais e planetárias baseadas na ética e na corresponsabilidade, na construção de um presente que interferirá, consideravelmente na organização de dias melhores, mais generosos e agradáveis para as gerações futuras. (SUANNO, 2014, p. 180).

Essa relação positiva estabelecida entre a Escola Annes Gualberto, seus professores e alunos, em especial aqui nos referimos ao 5º ano, aponta a utilização do ensino transdisciplinar como provedor da ampliação da formação e transformação humana, deixando aberto o espaço para a interação a respeito do pensamento complexo, articulando e/ou acrescentando à formação

humana além de conhecimentos científicos a responsabilidade ética planetária conduzida pela razão e também pela emoção

Com relação à compreensão do significado de ecoformação educacional, as respostas de todos foram positivas, que compreendem. Trouxeram explicações esclarecedoras quanto ao entendimento do assunto dizendo que a ecoformação educacional amplia o fazer pedagógico, ressignificando o ato de ensinar com práticas que envolvem os alunos dentro dos conteúdos trabalhados.

Relataram que esta metodologia prepara os alunos para o futuro, preservando o que temos no meio ambiente, com atitudes sustentáveis e consciência ecológica, promovendo amplitude de conhecimento em seu entorno. Nesse processo o aluno desenvolve seu conhecimento para além da sala de aula, dinamizando o cuidado com o eu e o meio ambiente.

Percebemos com as respostas que compreendem o significado do termo ecoformação e sua relevância nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. As atividades e propostas ecoformadoras aconteceram partindo da percepção e utilização do conhecimento transdisciplinar. Em Torre (2008) encontramos a sustentação para as respostas dadas:

[...] ecoformação é uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formativas, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e a natureza. O caráter de sustentabilidade somente é possível quando se estabelece relação entre todos os elementos humanos. A partir do enfoque transdisciplinar nós a entendemos como sendo um olhar diferente da realidade e de seus diversos níveis. (TORRE, 2008, p. 21).

Os resultados alcançados nessa pesquisa nos mostram que a ecoformação leva a construção de conhecimentos subsidiada pelas estratégias didáticas inovadoras, dinâmicas e sustentáveis que abrangem o mundo contemporâneo.

Com relação à frequência do uso da literatura nas atividades escolares, três pesquisados responderam que é usada com frequência e dois disseram que somente às vezes. Constatou-se que a literatura não está esquecida nos livros da biblioteca e, mesmo que não seja algo diário ela circula pelas atividades escolares.

Compreende-se que algumas disciplinas não têm uma ligação direta com a arte literária, isso se dá geralmente naquelas que englobam as comunicações oral e visual, como Língua Portuguesa e Arte. Porém, ao se utilizar da metodologia de projetos com foco literário, essa perspectiva de ensino vai muito além dessas disciplinas, sendo entrelaçada como o *Fio de Ariadne*, em um vai e vem curricular e, assim como como nos diz Ferreira (1999) que no jogo literário, as pessoas entram de uma forma e saem de outra, o leitor sempre se altera”, da mesma

forma ocorre com todos os envolvidos que abraçam a arte literária a fim de tornar os sujeitos ativos, criativos e autônomos.

Quando os colaboradores foram indagados sobre terem ou não utilizado a literatura de forma transdisciplinar, todos responderam que não haviam trabalhado dessa forma. Essa resposta confirmou que o uso da literatura ainda está voltada prioritariamente para leitura e interpretação.

Cabe-nos lembrar que a escola foi organizada com disciplinas separadas, sem haver conexão entre elas. Partindo desse princípio, mesmo que os conteúdos sejam didaticamente planejados, a relação existente entre eles não é pensada. E, para ligar a literatura com a transdisciplinaridade é necessário compreender que existirá uma fusão disciplinar e será analisado o que “[...] está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além delas.” (SUANNO, 2014, p. 69).

#### **5.4.2 Sobre o Questionário II**

Após a formação dos professores e a aplicação do projeto *Da Semente ao Resíduo: Fita Verde no Cabelo*, elaborado pelos professores do quinto ano, juntamente com a pesquisadora, um novo questionário foi aplicado, contendo seis perguntas, que estão distribuídas em fechadas, semiabertas e abertas. Em virtude da importância dessa devolutiva para a pesquisa realizada, consideramos que as respostas deveriam ser citadas com intuito de discutir e analisar os resultados obtidos.

A primeira questão indagou se foi possível articular a Arte Literária com os conteúdos curriculares no decorrer do projeto. Essa era uma pergunta fechada em que todos os cinco colaboradores responderam sim, que conseguiram trabalhar fazendo a articulação entre a proposta didática e os conteúdos.

Esta devolutiva foi satisfatória, estabelecendo relação com o propósito da transdisciplinaridade. Entende-se que foi possível criar um vínculo entre as disciplinas e amadurecer a compreensão a respeito dos cuidados com o meio e com o outro. Morin (2009) traz suas considerações dizendo que a transdisciplinaridade está constituída por laços cognitivos que podem atravessar as disciplinas.

As respostas mostram que, após a participação na formação direcionada a metodologia de ensino das Escolas Criativas e o incentivo e criação de um PCE voltado à utilização da arte literária, os professores conseguiram elaborar de forma relevante o planejamento das atividades. Essa sequência didática com propostas diversificadas ficou evidenciada na proposta organizacional exposta no projeto *Da Semente ao Resíduo: Fita Verde no Cabelo*.

A pergunta dois indagou quanto ao nível de aproveitamento dos alunos com a utilização da Arte Literária no PCE. Três pesquisados responderam que o aproveitamento foi bom e dois disseram que foi excelente. Por perceber a relevância desse retorno para a pesquisa, consideramos de grande valia citar as respostas que nos foram dadas:

- P1: Compartilharam momentos de alegria e aprendizagem ao desenvolverem as atividades propostas.
- P 2: O envolvimento e a motivação deram sentido aos estudos.
- P 3: Tiveram inspiração para criar e interpretar diversos tipos de textos orais e escritos.
- P 4: Desenvolveram atividades de maneira entusiasmada, usando a criatividade.
- P 5: Trabalharam com diversos gêneros textuais.

Percebemos que essas respostas podem representar um fazer pedagógico bem elaborado, constituído de práticas pedagógicas que atraem de forma significativa os alunos, fazendo com que mergulhem no contexto das atividades literárias elaboradas com apoio do PCE.

A pergunta três visou detectar se houve alguma dificuldade por parte dos alunos em relação ao desenvolvimento das aulas transdisciplinares. Somente um pesquisado disse que às vezes os alunos tiveram dificuldade de compreender; os demais disseram que não tiveram problemas:

- P1: Gostaram desse conhecimento unificado, fizeram alguns questionamentos, porém reconheceram a possibilidade de trabalhar de forma diferente.
- P 2: Dificuldade em compreender que havia conteúdos de ciências, história, geografia, matemática, sendo abordado e trabalhados em um único caderno, sem precisar realizar a troca.
- P 3: Se expressaram bastante e aprenderam de diversas formas.
- P 4: Conseguiram compreender que em todas as disciplinas precisam ter o conhecimento de outras áreas, de criatividade, de leitura e compreensão dos textos.
- P 5: As atividades desenvolvidas vieram ao encontro da realidade dos alunos, construção coletiva de conhecimento e diversas atividades relacionando teoria e prática.

Esse posicionamento mostrou que nem sempre é fácil quebrar uma rotina estabelecida pelas normas educacionais de ter um caderno para cada disciplina e em um determinado momento passar a fazer atividades transdisciplinares.

Os demais responderam que os alunos foram receptivos a novas metodologias de trabalho, conseguiram compreender que precisam da leitura, do conhecimento e de saber interpretar em todas as disciplinas e, ainda, pensar no meio ambiente e no outro. Afirmaram que as atividades desenvolvidas foram condizentes com a realidade dos alunos, tendo construção coletiva de textos e articulação teórico-prática.

O questionamento quatro indagou se o desenvolvimento do projeto conseguiu contemplar a Arte Literária na ecoformação. Nesse interim, todos responderam que sim, vale ressaltar as colocações feitas:

P 1: Conseguiram ligar os textos as ao cuidado com a natureza, a diminuição do desperdício de merenda escolar e água. Verificaram que muitos contos se passam em meio a florestas e lugares floridos, organizaram a partir disso o plantio de flores e verduras na escola.

P2: O desenvolvimento e o contato das diversas formas de contar uma história trouxe uma reflexão sobre a origem e o sentido da vida.

P 3: Ampliou o conhecimento real do cotidiano e no meio em que convive.

P 4: Conseguiram ampliar os conhecimentos na descoberta de novas metodologias apresentadas pelos professores.

P 5: Foram utilizados diversos gêneros textuais para produção de atividades ligadas as diferentes disciplinas.

Os pesquisados passaram a desenvolver atividades com amplitude didática, humanizada e ambientalista, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, isso condiz com todos os pressupostos de um ensino polinizador, que possibilita à escola ser um ambiente onde permeia aprendizagens significativas.

Torre (2013), diz que a escola é uma organização viva, que vai se moldando ou transformando conforme as interferências, valores e referenciais humanos do seu entorno, visando o desenvolvimento sem fragmentações.

A quinta pergunta visava saber qual a avaliação do pesquisado quanto ao projeto desenvolvido:

P 1: Aproximou os alunos e mostrou a importância de tudo o que estudamos, sendo que foi o tempo todo relacionado aos fatos do nosso dia a dia. Dessa forma despertou o interesse e aumentou a produtividade dos alunos.

P 2: Excelente, os alunos demonstraram interesse, se sentiram motivados, disciplinados, diminuiu as conversas sem sentido e passaram a fazer perguntas sobre os assuntos da aula. Conseguiram relacionar a teoria com a prática unindo questões sociais globais ao seu cotidiano.

P 3: Facilitou o entendimento, o ensino e a aprendizagem, explorando a criatividade e as novas formas de entender o meio e o outro.

P 4: Muito significativo, tanto para nós professores, quanto para os alunos.

P 5: Excelente, pois a partir de uma construção coletiva de ações e planejamentos as metodologias utilizadas despertaram o interesse e a participação dos alunos.

Temos a constatação que as estratégias didáticas utilizadas promoveram o ensino positivamente, despertando nos profissionais envolvidos a busca por novas e criativas atividades, norteou a superação da postura convencional do fazer pedagógico. Essa “pedagogia de projetos” desenvolve-se pela participação coletiva de todo o entorno escolar, desenvolvendo a autonomia, pesquisas científicas, um ensino integrador que faz com que a escola se aproxime da realidade do aluno para efetivar a construção do saber.

Esta proposta de trabalho visa contemplar os avanços científicos e tecnológicos, enredando as demandas sociais e ambientais. A estruturação dos projetos agrega novos conceitos e conhecimentos. Para Behrens (2015), a metodologia de projetos aponta um processo de interação e interconexão, de forma inter e transdisciplinar, fazendo uma abordagem complexa e significativa ante a conteúdos e informações que constituem aprendizagem.

O sexto questionamento tinha como intenção verificar se os pesquisados teriam sugestões de textos literários e atividades para o desenvolvimento de novos PCE. Todos apresentaram suas contribuições:

P 1: Sugiro textos que retratem a nossa diversidade cultural e ecológica para poder propor atividades de reconhecimento próprio e do planeta de forma bem ampla. Assim conseguiria abraçar todos os conteúdos sem tornar a aprendizagem repetitiva ou maçante.

P 2: São inúmeros textos que podem ser trabalhados e penso que também pode-se utilizar poesias, músicas, entre outros recursos. Acredito que seja muito importante dar aos alunos a oportunidade de terem contato com essa diversidade durante a vida escolar, criando ambientes aconchegantes para leitura e fazendo com que surja novos leitores.

P 3: Trabalhar os clássicos da literatura e as interpretações dessas obras, despertando o interesse pela leitura promovendo eventos diversificados.

P 4: Podemos trabalhar com obras de escritores regionais e mostrar a grande diversidade de temas que podem ser abordados.

P 5: Diversificar os tipos de textos e fazer ainda mais parcerias com a comunidade.

Estas respostas nos trouxeram inúmeras possibilidades, mostraram que a arte literária pode ser utilizada de forma ampla, com autores e temas diversos. Propiciando aos alunos a diversidade também nas formas de planejar as atividades e nos ambientes de aprendizagem.

A metodologia de projetos exige um planejamento, sua organização deve potencializar múltiplos fatores, desde a verificação das potencialidades dos alunos, a divisão e o estímulo à aprendizagem prazerosa e a compreensão de que o resultado das vivências está relacionado ao conhecimento prévio de cada um.

Muitas foram as sugestões dadas pelos pesquisados, todas com sua relevância. É importante lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 87) enfatizam

algumas diretrizes norteadoras para os projetos, “[...] o projeto educativo precisa ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho.”

Os PCN consideram que a educação deve contemplar conhecimentos e saberes que fazem sentido a vivência dos alunos, e, é passível de alterações no decorrer da sua aplicabilidade, considerando que outras direções possam ser abordadas de acordo com a necessidade e relevância para o bom desenvolvimento do método.

## 6 CONCLUSÃO

A linguagem é algo que vai além da capacidade de se comunicar. Considerando sua relevância ao aprimoramento humano, especificamente no processo de ensino, evidenciamos a linguagem literária também como promotora da articulação dos saberes.

Nesse sentido, o problema norteador desta pesquisa indagou sobre como a obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, atuaria inter e transdisciplinarmente, no planejamento dos docentes do 5º ano da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto, localizada no município de Braço do Norte (SC).

Para tanto, refletimos sobre o caráter dialógico e polifônico da linguagem literária, criando e analisando práticas didáticas diversificadas de explorar a arte literária por meio da utilização do Projeto Criativo Ecoformador, além de articularmos os saberes e aproximarmos os alunos de uma aprendizagem prazerosa e significativa. Nesse sentido, Morin (2009, p. 13) afirma que “[...] é descabido perceber os saberes como algo desconexo, separado, dividindo as disciplinas, os problemas e as realidades de cada sociedade.”

O processo de ensino realizado com projetos é uma proposta que vai muito além de um ensino fragmentado. No caso específico do PCE, destaca-se que este baseia-se nas necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos, professores e comunidade, gerando conhecimentos significativos para a vida (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

O uso da literatura como peça fundamental desse PCE, fez com que o conto *Fita Verde no Cabelo* ultrapassasse as folhas do livro e se tornasse objeto de conhecimento amplo, instigando a criatividade, o desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos e de resgatar valores culturais. Muitas foram as conquistas alcançadas, tanto no desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e escrita, quanto na compreensão da linguagem matemática e das ciências naturais em atividades práticas, como o plantio de flores na revitalização da escola.

A utilização de diversos recursos da Internet auxiliou no desenvolvimento dos alunos, pois puderam perceber como é importante aprender a utilizar as tecnologias que temos à disposição, de forma a acrescentar conhecimento. Ficaram entusiasmados ao perceberem que conseguiam percorrer diferentes municípios, estados e países, visualizando com clareza tantos lugares apenas com o apoio de *site* específico.

A metodologia utilizada adotou o ensino em teia, ou seja, entrelaçando os conteúdos, fatos e situações que fazem do dia a dia escolar um ir e vir constante, assim como o *Fio de Ariadne* percorre os labirintos do Minotauro. Nessa perspectiva, percorreu-se o caminho

da aprendizagem, de troca de conhecimento e de aperfeiçoamento sempre ligando a arte literária com o conto *Fita Verde no Cabelo*, às diversas temáticas e conteúdos, levando em consideração o planejamento escolar da unidade pesquisada.

São muitas as problemáticas que interferem direta ou indiretamente no âmbito escolar, porém, esta pesquisa não se aprofundou nesse quesito. Mesmo assim, temos consciência de que estamos buscando por meio da utilização da arte literária, juntamente com metodologias didáticas transdisciplinares e ecoformadoras a transformação e/ou renovação educacional.

No desenvolvimento de tantas atividades inter e transdisciplinares, observamos as potencialidades, o conhecimento e a vida aproximando-se do cenário formativo, e, transcendendo o espaço da sala de aula obtivemos a ecoformação. Por isso, o projeto foi além da leitura e escrita, dinamizando questões sociais e ambientais que retratam tanto a realidade local quanto global.

O projeto executado influenciou no desenvolvimento do programa formativo do 5º ano, estimulando uma visível diferença no planejamento didático dos professores dessa turma, os quais elaboram propostas de trabalho entrelaçando todas as disciplinas. Recordamos que o ponto de partida foi o conto *Fita Verde no Cabelo*, sua trajetória nos levou a muitas discussões, leituras, interpretações, saídas de estudo, atividades lúdicas, jogos, entrevistas, participação da comunidade externa e tantas outras contribuições que ofereceram uma ressignificação ao ato de aprender e de ensinar.

Nesse processo, a prática pedagógica atingiu várias esferas da vida, quebrando diversos paradigmas que subestimam o saber e o aprender. Morin (2000) reforça esse pensamento ressaltando características pertinentes que também estavam presentes nessa pesquisa-ação, como a reflexão em grupo para a construção dos saberes, podendo trocar experiências e ter acesso ao conhecimento prévio de cada um, influenciado pelo seu convívio sociocultural. O professor já não é mais o detentor de todo o conhecimento.

Outra característica que norteou as atividades foi a ética, que Moraes (2010) considera extremamente relevante na prática transdisciplinar, destacando que está centrada no respeito à diversidade cultural. Os hábitos familiares, a responsabilidade com o meio e a solidariedade também foram importantes nesse processo.

A verificação e valorização do diálogo se deu de forma contínua, tornando o 5º ano um espaço de reflexões ao permitir que a voz de cada um tivesse vez e fosse ouvida. Valorizamos nessa trajetória a subjetividade e a autonomia, termos que também são destacados como características importantes por Moraes (2010).

Pontuar aqui os resultados que alcançamos é de suma importância, uma vez que o questionário 2, aplicado após a execução do projeto trouxe considerações positivas e significativas dos participantes, os quais contribuíram com seus depoimentos e sugestões de novos projetos, temas e textos.

Buscamos superar o modelo escolar destinado a mera transmissão de conhecimento e fortalecer as diversas possibilidades de aprendizado percebidas durante o desenvolvimento do PCE. É válido ressaltar que no âmbito escolar muitos professores produzem e difundem conhecimentos que não são registrados, tampouco compartilhados, ficando restrito à sua sala de aula ou a escola na qual trabalham. Levando em consideração tal perspectiva, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) falam do valor da divulgação das pesquisas, auxiliando na renovação do conhecimento e ampliação de teorias já constatadas.

Em relatos feitos pelos profissionais da educação da escola em questão no primeiro encontro, percebemos que grande parte não costumam ser pesquisadores, nem analisam suas técnicas e/ou dinâmicas de trabalho. Apesar de terem clareza da importância dos conhecimentos científicos, somente estes não são capazes de resolver todos os problemas éticos, filosóficos e epistemológicos da educação, conforme alerta Morin (2009), considera-se relevante que o docente possa refletir sobre sua própria prática pedagógica, investigando-a sistematicamente.

Esperamos que essa pesquisa provoque inquietudes e que outros aspectos tanto da utilização da arte literária, do aprofundamento do texto de Guimarães Rosa, quanto do PCE sejam investigados e compartilhados para além da metodologia de ensino, pois o saber é algo contínuo e vitalício.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.

**Sapiens - Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, n. 2, a. 9, p. 15-237, dez. 2008.

PETARNELLA, Leandro; SILVEIRA, Amélia. Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 243-262, jul./dez., 2015.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ARNAL, J. **Investigación educativa**. Fundamentos y metodología. Barcelona: España, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. **O rumor da Língua**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2004.

BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos: Aprender e Ensinar para a Produção do Conhecimento numa Visão Complexa *In*: TORRES, P. L. **Metodologias para a produção do conhecimento**: da concepção à prática. Curitiba: Senar-PR, 2015.

Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2\\_04\\_Metodologia-de-projetos.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf). Acesso em: 13 nov. 2018.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico ... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728, 1728.

\_\_\_\_\_. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 8 v. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/en/dicionario/1/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contra ideologia**: Temas e variações. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOSI, Alfredo. **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Difel, 2007.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) . Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3681>.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar – Segunda Versão Revista. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.

\_\_\_\_\_. “O direito à literatura”. *In: Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. Disponível em: <[www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio\\_Candido\\_-\\_Literatura\\_e\\_Sociedade.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2004.

\_\_\_\_\_. A Personagem do Romance. *In: CANDIDO, Antonio [et al.]. A Personagem da Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: Edunb, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLUNGA, Silvia; GARCÍA RUIZ, Jorge; BLANCO, Carlos Joaquin. El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. *La investigación-acción en educación. Transformación*, v. 9, n. 1, p. 14-19, jan-jun, 2013. Disponível em: <http://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/77>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. *In.*: \_\_\_\_\_. **Valise de Cronópio.** São Paulo: Perspectiva, v. 2, p.147-163, 1974.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Sul Americana S.A., 1955.

\_\_\_\_\_. Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). *In* **CIED Educativa**, Investigação.1 Braga, Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. **Notas de teoria literária.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Tipos de Narrativa.** Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/tipos-narrativa.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FRAGATA, Claudio. **João, Joãozinho, Joãozito:** o menino encantado. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2016.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura bojuanguiana e a (re) construção do imaginário infantil.** Recife: Editora Construir, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANCHO, Cândida Vilar. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como analisar narrativas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto.** 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** Um guia prático - Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LORENZ, Günter W. *Diálogo com Guimarães Rosa. In:* COUTINHO, Eduardo F. (Org.). **Guimarães Rosa.** 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MALLART, Joan. Ecoformação para escola do século XXI. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. **A descoberta e a vivência do virtual: experiências infantis.** Florianópolis: Dioresc, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico.** Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensinar a Condição Humana. *In:* **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

MORRIS, Charles W. **Fundamentos da teoria dos signos.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1976.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Tri-om, 2005.

NOGUEIRA JUNIOR, Arnaldo. **Projeto Releituras.** Disponível em: <[http://www.releituras.com/guimarosa\\_bio.asp](http://www.releituras.com/guimarosa_bio.asp)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte.** 14. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PELLEGRINI, Tânia *et al.* **Literatura, cinema e televisão.** São Paulo: Senac, Instituto Itaú Cultural, 2003.

PERRONE-MOISES, Leyla. Por amor à arte. **Estud. av.** [online], v.19, n.55, pp. 335-348. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000300025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300025). Acesso em: 15 jan. 2018.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan-mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2015.

ROSA, João Guimarães. As margens da alegria. *In*: \_\_\_\_\_. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fita verde no cabelo**: nova velha estória. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSA, Vilma Guimarães. **Relembraimentos**: João Guimarães Rosa, meu pai. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In*: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÜLER, Donaldo. **Teoria do Romance**. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Celso de Oliveira. **Museu ao Ar Livre de Orleans**: Oficinas do Saber. Orleans (SC): Febave, 2002

SUANNO, J. H. Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: MORAES, M. C.; SUANO, J. H. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TORRE, Saturnino de la. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, Saturnino; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e ecoformação**. São Paulo: Triom, 2008.

TORRE, S. de L.; MORAES, M. C.; TEJADA, José; PUJOL, Maria Antonia. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Cândida; PUJOL, Maria Antonia. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.) **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). El Elejido (Almeria):Círculo Rojo, 2012.

\_\_\_\_\_. ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos ecoformadores. *In*: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

\_\_\_\_\_. Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: Uma via de metodológica desde e para o paradigma da complexidade. *In*: M. Pujol, S. Torre e V. L. S. Silva. **Inovando na sala de aula**: Instituições transformadoras. Blumenau (SC): Nova Letra, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext). Acesso em: 20 abr. 2018.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA QUE ANTECEDE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “DA SEMENTE AO RESÍDUO: ‘FITA VERDE NO CABELO’ DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Este questionário tem como objetivo coletar dados em relação à percepção dos professores e coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem- Unisul, “Arte literária e a ecoformação: a linguagem em perspectivas inter e transdisciplinar.”

Esta pesquisa tem como objetivo geral da pesquisa é analisar como a obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, atuaria inter e transdisciplinarmente, no planejamento dos docentes do 5º ano da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto. Os resultados serão utilizados na elaboração dissertação do mestrado em Ciências da Linguagem- UNISUL, visando uma proposta de ensino que atenda a perspectiva de uma formação mais humanizada e inovadora.

A pesquisa integra as atividades referentes ao uso do PCE (Projeto Criativo Ecoformador) e da literatura para desenvolver o conhecimento em todas as disciplinas curriculares do quinto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Engenheiro Annes Gualberto.

Para tanto, contamos com sua colaboração:

Nº	QUESTÃO
01	<p>Você tem conhecimento sobre a metodologia de projetos?</p> <p>( ) sim ( ) não</p>
02	<p>Qual sua percepção acerca da utilização do PCE (Projeto Criativo Ecoformador) no desenvolvimento das aulas.</p> <p>( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( ) desconheço</p>
03	<p>Você considera a interdisciplinaridade relevante no desenvolvimento das atividades curriculares?</p> <p>( ) sim ( ) não</p> <p>Justifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

	_____
04	Sua escola costuma desenvolver atividades transdisciplinares?  ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
05	Você compreende o significado de ecoformação educacional?  ( ) sim ( ) não Explique: _____ _____ _____ _____
06	A literatura é utilizada com que frequência nas atividades escolares?  ( ) sim ( ) não ( ) as vezes
07	Você já utilizou a literatura de forma transdisciplinar?  ( ) sim ( ) não  Comente sua resposta:

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA APÓS O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DA SEMENTE AO RESÍDUO: ‘FITA VERDE NO CABELO’ DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Este questionário tem como objetivo coletar dados em relação à percepção dos professores e coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento do projeto de Mestrado em Ciências da Linguagem- Unisul, “A arte literária: a linguagem em perspectivas inter e transdisciplinar”.

Esta pesquisa tem como objetivo geral da pesquisa é analisar como a obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, atuaria inter e transdisciplinarmente, no planejamento dos docentes do 5º ano da Escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto. Os resultados serão utilizados na elaboração dissertação do mestrado em Ciências da Linguagem- UNISUL, visando uma proposta de ensino que atenda a perspectiva de uma formação mais humanizada e inovadora.

Os resultados serão utilizados na elaboração dissertação do Mestrado e visando uma proposta de ensino que atenda a perspectiva de uma formação mais humanizada e inovadora.

A pesquisa integra as atividades referentes ao uso do PCE (Projeto Criativo Ecoformador) e da literatura para desenvolver o conhecimento em todas as disciplinas curriculares do quinto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Engenheiro Annes Gualberto.

Para tanto, contamos com sua colaboração:

Nº	QUESTÃO
01	Foi possível articular a Arte Literária com os conteúdos curriculares?  ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
02	Como foi o nível de aproveitamento dos alunos com a utilização da Arte Literária no PCE?  ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente Comente sua resposta:
03	Foi detectada alguma dificuldade por parte dos alunos em relação ao desenvolvimento das aulas transdisciplinares?  ( ) sim ( ) não ( ) as vezes Comente sua resposta: _____ _____ _____

	<hr/>
04	<p>O desenvolvimento do projeto conseguiu contemplar a Arte literária na ecoformação?</p> <p>( ) sim ( ) não</p> <p>Comente sua resposta:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
05	<p>Qual sua avaliação do projeto desenvolvido?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
06	<p>Que sugestões de textos literários e atividades você daria para o desenvolvimento de novos PCE?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**ANEXO A****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Local e data: Braço do Norte, sexta-feira, 27 de abril de 2018

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do comitê de ética em pesquisa - cep-unisul, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado " Arte literária: a linguagem em perspectivas inter e transdisciplinar " que tem como objetivo analisar como a arte literária poderia ser utilizada pelos docentes da escola Pública Estadual Engenheiro Annes Gualberto, enquanto promotora da inter e transdisciplinaridade, declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos desde que os pesquisadores executem o referido projeto de pesquisa com observância do que dispõe a resolução 466/12 do conselho nacional de saúde.

---

Assinatura do pesquisador responsável (UNISUL)

---

Assinatura do responsável pela instituição proponente (UNISUL)  
(Coordenador de Curso)  
\*assinatura e carimbo

---

Assinatura do responsável da instituição co-participante  
\*assinatura e carimbo