

JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1



**O DESENVOLVIMENTO TEXTUAL E AS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**TEXTUAL DEVELOPMENT AND INTERPERSONAL
RELATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT**

Adolfo Antonio HICKMANN
Universidade Federal do Paraná UFPR
E-mail: hickmannadolfo@gmail.com

Girlane Moura HICKMANN
Universidade Federal do Paraná UFPR
E-mail: girlanehickmann@gmail.com

Rubens Martins da SILVA
Universidade Estadual do Tocantins Unitins
E-mail: rubens.ms@unitins.br

Clarissa de Sousa Oliveira MCCOY
Universidade Estadual do Tocantins Unitins
Humanities Institute-Irlanda UCD
E-mail: clarissa.so@unitins.br



RESUMO

O ensino do desenvolvimento textual, no contexto escolar contemporâneo, apresenta, cada vez mais, novos desafios para o docente. Diversidade de pensamentos, mudanças tecnológicas, novas maneiras de estabelecer relacionamentos são alguns dos muitos impasses para uma educação que necessita transformar-se a fim de atender às novas demandas. O presente artigo tem como objetivo analisar o panorama do desenvolvimento textual de alunos do Ensino Médio, com foco nas relações interpessoais escolares. Utiliza-se a metodologia dialógica a fim de estabelecer um paralelo entre a prática docente e as abordagens teóricas do desenvolvimento textual contemporâneo. Além disso, utilizam-se aportes teóricos do Pensamento Complexo, de Edgar Morin, e da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Bronfrenbrenner. Procura-se também entrelaçar aspectos da docência e as vivências que compõem o atual ambiente escolar de professores do Ensino Médio. As conclusões apresentam propostas de contribuições para a prática docente do desenvolvimento textual, bem como reflexão sobre possibilidades, frente à realidade altamente complexa do contexto escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Complexidade. Bioecologia do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The teaching of textual development, in the contemporary school context, presents, continuously, new challenges for the teacher. Diversity of thoughts, technological changes, new ways to establish relationships are some of the impasses for an education that can transform itself in order to meet the new demands. This article aims to analyze the panorama of the textual development of high school students, focusing on school interpersonal relationships. A dialogical methodology is used to establish a parallel between teaching practice and theoretical approaches to contemporary textual development. In addition, use the theoretical resources of Complex Thinking, by Edgar Morin, and Human Development Bioecology, by Bronfrenbrenner. Also try to include aspects of teaching and the experiences that make up the current school environment of high school teachers. The conclusions presented proposals that contribute in the teaching practice of textual development, as well as the reflection on the possibilities, in the face of the highly complex reality of the contemporary school context.

Keywords: Teaching-learning. Portuguese language. Complexity. Bioecology of Human Development.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento da escrita é sempre um desafio, tanto para o estudante, quanto para o professor. Além de todas as questões técnicas que envolvem a construção do texto, há elementos que vão muito além da sala de aula, como as relações que se estabelecem nesse contexto, levando em consideração que cada indivíduo comporta uma bagagem peculiar e própria à sua formação, seus valores, sua cultura, suas origens familiares. O tema das relações interpessoais tem sido abordado por diversos autores, em áreas diferentes do conhecimento (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z, 2006; HICKMANN, 2015; SANTOS; BARTHOLOMEU; MONTIEL, 2017; MURINI; LUQUETTI; BENTO, 2018). Tais estudos também mostraram o foco das relações interpessoais no contexto escolar e o crescente interesse por esse tema.

Este artigo apresenta, no primeiro momento, um breve panorama das propostas atuais sobre a escrita, no campo teórico-metodológico (MARCUSCHI, 2008; GARCIA, 2011; ANTUNES, 2013; PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016; KOCH; ELIAS, 2017). No segundo momento, discutem-se as relações interpessoais que permeiam esse processo (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z, 2006; HICKMANN, 2015; SANTOS; BARTHOLOMEU; MONTIEL, 2017; MURINI; LUQUETTI; BENTO, 2018). No terceiro momento do trabalho, apresentam-se contribuições teóricas para o processo formativo de adolescentes em formação, alicerçadas no Pensamento Complexo (MORIN, 2002, 2010, 2011, 2012) e na Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002, 2011).

Para a análise dos dados, utilizou-se a discussão dialógica sobre elementos expostos e as teorias apresentadas, levando em consideração a práxis de atuação contemporânea do professor de desenvolvimento textual. Isso se dá porque “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2000, p. 96).

Essa ideia é complementada a partir da reflexão de que “A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2010, p. 96). Acredita-se que essa postura é fundamental para o contexto escolar, no qual as relações precisam ocorrer de forma aberta

e construtiva, possibilitando sempre o diálogo e o desenvolvimento construídos, paulatinamente, entre os estudantes e o professor.

O presente estudo considera que o trabalho de desenvolvimento textual necessita ter uma finalidade, um propósito de extrapolar a mera atividade mecânica que se pressupõe no exercício da escrita. As relações interpessoais professor-alunos contribuem para atribuir significado a essas atividades e fortalecer a construção conjunta de possibilidades para a vida dos estudantes, futuros profissionais e líderes.

Ademais, observa-se que, na compreensão de textos, – quesito necessário para um desenvolvimento textual efetivo – muitas vezes os estudantes fazem atividades certas, mas por motivações erradas ou esvaziadas de sentido (MARCUSCHI, 2006). É importante que o professor esteja atento e procure evitar esses equívocos na prática de sala de aula. Por isso, a partir das discussões propostas pelo artigo, de antemão, concorda-se com as seguintes ideias: [...] a escola precisa rever suas práticas sociopedagógicas para que as novas gerações aprendam a pensar, compreender, contextualizar e globalizar os saberes que emergem necessários à multidimensionalidade da vida-hoje (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 160).

O desenvolvimento textual apresenta-se como instrumento de reflexão e de transformação para as vidas que estão em processo de formação, levando em consideração suas idiosincrasias e as relações que eles estabelecem ao longo de suas vidas. Nesse contexto, o todo (escola) e as partes (alunos e professores) revelam fenômenos a serem analisados em suas características construtivas, sabendo que:

Como dizia Pascal, ‘considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes’. Sabemos, por outro lado que, do ponto de vista sistêmico organizacional, o todo é mais que a soma das partes. Esse ‘mais que’ designa fenômenos qualitativamente novos que denominamos ‘emergências’. Essas emergências são efeitos organizacionais, produto (produzir: trazer ao ser) da disposição das partes no seio da unidade sistêmica. Por outro lado, se o todo é ‘mais’ que a soma das partes, o todo é também ‘menos’ que a soma delas. Esse ‘menos’ são as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes (MORIN, 2003, p. 33).

A partir desses elementos, acredita-se que as contribuições das perspectivas teóricas do Pensamento Complexo e da Bioecologia do Desenvolvimento Humano podem suscitar novos modos de ver os sujeitos e seu desenvolvimento intelectual no contexto das relações interpessoais que perpassam o contexto escolar. O princípio norteador do trabalho é que, para o exercício educacional competente, é preciso gostar de gente.

O DESENVOLVIMENTO TEXTUAL CONTEMPORÂNEO

Em meados dos anos 1970, o sistema brasileiro de ensino da escrita sofreu fortes influências estrangeiras, especialmente da escola americana, quanto à forma composicional do texto. Naquela época, autores como Soares e Campos (1978) e Garcia (2011), entre outros, propuseram maneiras diferentes de se olhar para o texto, mostrando uma tendência a se analisar mais a estrutura textual e deixar de lado o purismo gramatical.

A correção — não queremos dizer *purismo gramatical* — não constitui matéria de nenhuma das lições desta obra, por uma razão óbvia: *Comunicação em prosa moderna* não é uma gramática, como não é tampouco um manual de estilo em moldes clássicos ou retóricos. Pretende-se, isto sim, uma obra cujo principal propósito é ensinar a pensar, vale dizer, a encontrar ideias, a coordená-las, a concatená-las e a expressá-las de maneira eficaz, isto é, de maneira clara, coerente e enfática. Isto quanto à comunicação (GARCIA, 2011, p. 6 – grifos do original).

O propósito inovador de Garcia, à época, pareceu ser a solução para muitos impasses relacionados ao desenvolvimento textual. Sua proposta segue:

Em face, pois, desse aspecto da linguagem, é justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pela flexão do infinitivo verbal, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também, e principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Esse ponto de vista, que nada tem de novo ou de original, norteou a elaboração de *Comunicação em prosa moderna*. Em todas as suas 10 partes torna-se evidente esse propósito de ensinar o estudante a desenvolver sua capacidade de raciocínio, a servir-se do seu espírito de observação para colher impressões, a formar juízos, a descobrir ideias para ser tanto quanto possível exato, claro, objetivo e fiel na expressão do seu pensamento, e também correto sem a obsessão do purismo gramatical (Id., p. 7).

Essa foi uma das escolas que influenciaram as significativas mudanças na escrita acadêmica brasileira e que teve seus reflexos também na escrita escolar. Vale ressaltar que essa mudança sofreu críticas de autores da Linguística Textual, como Guedes (2009). Ao sintetizar sua trajetória, no subtítulo O que é bom para os Estados Unidos não é bom para o Brasil, esse autor escreveu sobre as dificuldades de se utilizar o modelo americano para o ensino da língua no Brasil: “[...] o jeito americano de ensinar a escrever leva obrigatoriamente a textos que, para nosso padrão literário apoiado no princípio romântico da originalidade, parecem uniformes e estereotipados” (GUEDES, 2009, p. 26). Entretanto, ao continuar lendo sua obra, observa-se que, mesmo sem fazer nenhuma citação à obra de Garcia (2011), há certa concordância entre os estilos propostos.

Independente da discussão sobre a apropriação ou não do modelo americano para o ensino da escrita, consideram-se relevantes as contribuições dos autores citados para o desenvolvimento da escrita de estudantes no Brasil. Entretanto, a terminologia predominante para a disciplina responsável pelo desenvolvimento textual é: Produção Textual. Essa nomenclatura revela a desatualização em sua raiz terminológica, pois remete ainda a um contexto da industrialização, da mera produção.

É preciso considerar ainda que o desenvolvimento da escrita constitui um trabalho árduo, tanto para o professor, quanto para os estudantes em formação intelectual. Daí decorre que “[...] escrever bem não é uma tarefa fácil e prazerosa!” (SENA, 2008, p. 16). Portanto, não há bons textos sem antes haver muita dedicação e esforço. O processo de desenvolvimento textual demanda cuidado, atenção, comprometimento e interação com as pessoas e com o mundo para a sua realização.

Em uma perspectiva mais contemporânea, as experiências em sala de aula, com alunos do Ensino Médio, demonstram que a dialogicidade nos textos argumentativos apresenta-se como um diferencial. Isso se torna mais evidente com o uso de textos jornalísticos, em especial o gênero artigo de opinião (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016). Essas atividades pressupõem uma construção de significados que se dá de maneira conjunta entre autor e interlocutores.

Pelas características dos adolescentes, em sua peculiar fase de desenvolvimento humano, os argumentos e contra-argumentos possibilitam o debate, o diálogo e desafios. Além disso, os textos jornalísticos estão bem mais próximos de uma realidade em constante mudança e apresentam fatos corriqueiros. Essas características facilitam a compreensão e aplicação do texto em uma realidade prática.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE ENSINO DA LÍNGUA

Partindo da contextualização exposta, cabe verificar qual é a concepção de linguagem que norteia o presente estudo. Recorre-se a uma das obras brasileiras que serviram de base para o ensino e formação docente nos últimos anos: O texto na sala de aula (GERALDI, 2002). Em um de seus capítulos, encontra-se um que trata das concepções de linguagens, que expressam a postura educacional do professor no ensino da língua, quais sejam: com expressão do pensamento; como instrumento de comunicação ou como forma de interação. A proposta pedagógica do presente artigo adota essa última concepção, nos termos seguintes:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2002, p. 41).

Segundo o autor, essa concepção corresponde à linguística da enunciação. Ela implica uma postura educacional diferenciada, por meio da qual a linguagem exerce um papel primordial nas relações interpessoais. Conseqüentemente, os falantes tornam-se sujeitos de sua própria história.

Mais que isso: esse posicionamento de sujeitos partícipes, autores do seu caminhar é estabelecido no confronto e negociação de sentidos, em relações dialógicas, nos termos do Círculo de Bakhtin “[...] relações entre índices sociais de valor” que traduzem inúmeras possibilidades de relações dialógicas: entre as palavras ou enunciados, em relação ao outro, em relação ao próprio enunciado, como um todo ou às partes que o compõem (FARACO, 2009, pp. 66-67).

A reflexão a respeito da concepção de linguagem como interação social reflete o posicionamento teórico e a prática de ensino da língua do qual o presente estudo faz parte. Desse prisma, resulta que a linguagem, além de dialógica é responsiva, colaborativa, semântico-afetiva, mas que também abre possibilidades para encontros e desencontros (ANTUNES, 2014).

Entretanto, ao olhar para o contexto atual de ensino da Língua Portuguesa, apesar de haver um esforço (GERALDI, 2002) para minimizar os possíveis impasses do texto em sala de aula, o impacto dessas ações ainda não foi significativo. Ainda há uma carência em aprimorar o uso adequado da gramática em contexto – o que mostra resultados pouco satisfatórios especialmente na escrita (MENDONÇA, 2007).

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

Parafrasear Carlos Drummond pode parecer incoerente, se a pedra for vista apenas de um ponto de vista. Mas, ao olhar para ela na perspectiva do Pensamento Complexo, conforme proposto por Morin (2011), pode-se ampliar essa percepção e acrescentar outras perspectivas. Para além da poesia, é também autopoiese.

Poiesis é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem continuamente os seus

componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto.

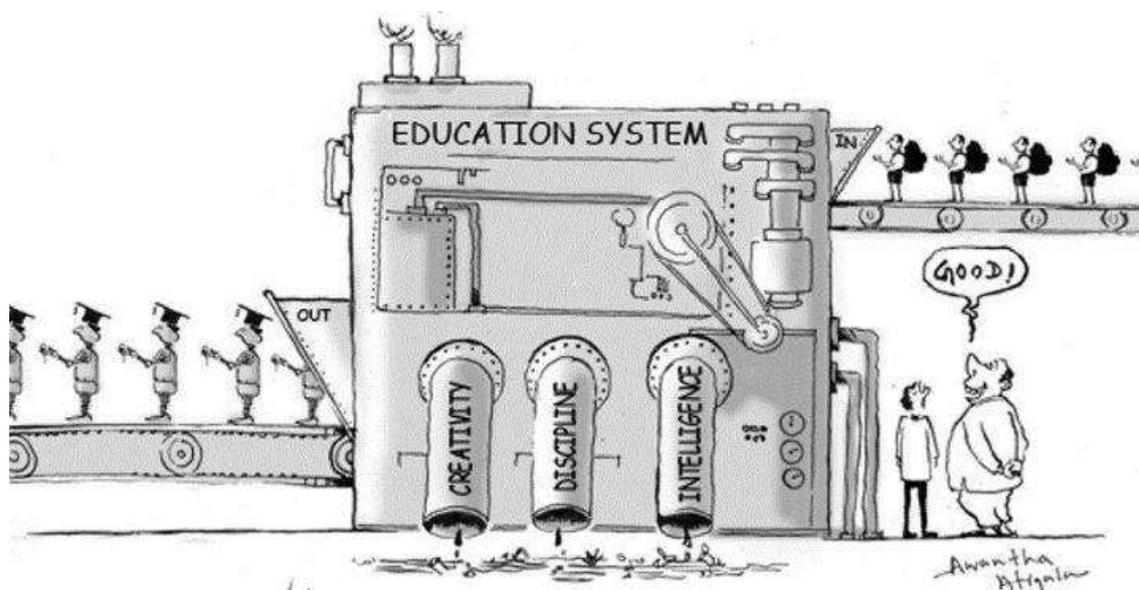
Para Maturana, o termo 'autopoiese' traduz o que ele chamou de 'centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos'. Para exercê-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente. Em outros termos, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes. Trata-se, pois, de um paradoxo. Essa condição paradoxal não pode ser adequadamente entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz à binariedade do sim/não, do ou/ou. Diante de seres vivos, coisas ou eventos, o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é melhor compreendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes) e o linear. Eis o pensamento complexo, modelo proposto por Edgar Morin (MARIOTTI, 1999, p. 1).

A autopoiese proposta por Varela, Maturana e Uribe, e trabalhada por Morin apresenta possibilidades, diante de um quadro cada vez mais excludente, de uma Educação que insiste em práticas que continuam refletindo um sistema que não considera os indivíduos em sua multiplicidade. Por consequência, essa Educação distancia-se da realidade de seus alunos.

Nesse panorama educacional contemporâneo, é fácil perceber que o modelo tradicional já não se encaixa mais em seus moldes. Portanto, o pensamento linear já não dá conta do multiplex da realidade atual. Entretanto, como o processo de mudança cultural é ainda lento, persiste a resistência em renovação da mente, em pensar diferente, conforme a realidade circundante que grita por um novo olhar que enxergue as pessoas de maneira mais integral.

A Figura 1, a seguir, mostra um sistema educacional que não reflete a complexidade de seus estudantes.

Fig. (1). Sistema Educacional.



Fonte: Radnor House Sevenoaks School (2016).

O cenário a que se refere a Figura 1 sugere a ausência de uma postura dialógica em relação ao fazer pedagógico, às dimensões do processo educativo e às múltiplas facetas que implicam essas relações. O sistema educacional contemporâneo parece insistir em desconsiderar a provisoriedade e a mutabilidade do processo de desenvolvimento humano.

Isso leva à reflexão sobre a teia de relações e de transformações que constituem o processo educacional contemporâneo. Esse emaranhado apresenta sujeitos em formação escolar, seres humanos inseridos em um contexto bioecológico que os afeta e que é afetado por eles. Por isso, concorda-se com a seguinte afirmação: A história de um sujeito leitor começa a ser construída desde seu nascimento, mas é na escola que essa relação vai se aprofundar – todas as experiências vividas com a literatura em sala de aula vão influenciar o indivíduo positiva ou negativamente (NEITZEL; BRIDON; WEISS, 2016, p. 307).

Dentro da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Humano e do Pensamento Sistêmico, os sujeitos em processo de formação, a partir de toda a bagagem bioecológica que trazem em suas mochilas, podem encontrar na escola um ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual, de forma ampla e sistematizada. Mais que isso, são adolescentes, portanto “[...] em estágio peculiar de desenvolvimento físico, psicológico e moral, sujeitos à proteção integral” (HICKMANN et al, 2017, p. 72). Esse contexto privilegiado de desenvolvimento, que é a escola, precisa ser priorizado, tanto pelas políticas públicas, quanto pela sociedade como um todo.

10

O PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

De acordo com o Pensamento Complexo, Morin explicita que os termos complexidade e completude nada têm a ver um com o outro. Entende-se que o complexo não é o mesmo que o completo. Na verdade, percebe-se que, em seu processo de desenvolvimento, os seres humanos, nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo, buscam a completude e defrontam-se com a complexidade das coisas e das pessoas, não só dos outros, mas de si mesmos. Assim Morin explicita:

Pode-se dizer que o que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições. [...] Ora, na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isso não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica (MORIN, 2011, p. 68).

A incompletude do ser complexo aqui descrita faz lembrar da descrição feita pelo poeta nordestino, no poema-música intitulado **Sampa**, quando se deparou com a imensidão e a diversidade intraduzível da capital paulista. A sala de aula é feita por esses encontros e desencontros incompletos em sua complexidade, que vão sendo tecidos juntos, em meio a muitas contradições que se revelam nas relações humanas e no desvelar de vidas que se entrelaçam.

Mas que aspectos estão sendo entrelaçados? De que multiplicidade se discute? Essas perguntas remetem à multidimensionalidade dos seres humanos que transitam no ambiente escolar. Conforme se observa na figura 2, os seres humanos apresentam inúmeras multidimensionalidades que traduzem sua complexidade e as formas como as relações se estabelecem no contexto contemporâneo.

Fig. (2). A Multidimensionalidade do Ser



Fonte: Elaborado por Sá (2017), a partir de Morin (2011).

Os seres humanos com suas multidimensionalidades, trocam experiências, vivências, ambivalências, afetos e desafetos, dores, sentimentos, emoções, subjetividades. Há também uma interdependência ecológica, à medida que se consideram as forças bidirecionais das relações entre objetos e sujeitos. A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à

amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças da exclusão ou de inclusão (MORIN, 2002, p. 77).

As multidimensionalidades e as intersubjetividades que estão em jogo nas relações interpessoais escolares, acrescentam-se outros elementos que exercem impactos significativos nessas relações: a intrassubjetividade dos seres docentes na conjuntura contemporânea. Para esse aspecto, Cericato (2016) apresentou contribuições, ao elencar os “Dilemas e desafios da profissão docente na atualidade”, quais sejam: a) A desvalorização social e a retração salarial; b) A precariedade da formação docente; c) A ausência de carreira docente; d) A evasão profissional. (CERICATO, 2016, p. 278-285). Tais elementos traduzem pelo menos algumas das dimensões do conflito intrassubjetivo dos docentes que atuam nas escolas brasileiras.

Os estudos sobre a complexidade abrem horizontes para a percepção dos sujeitos partícipes do processo educativo como pessoas em transformação e transformadores. Os desafios aumentam, na medida em que se conhecem os aspectos do ser e existir na complexidade. Morin (2005) afirma que:

É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade (p. 8).

É importante também destacar a relevância dos estudos sobre o pensamento dialógico. O dialógico, para Morin (2005), refere-se a duas lógicas, dois princípios. “[...] o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.” (p. 189). O fato de ser dialógico não significa que ele deixe de ser antagônico: o dialógico como que coloca as partes para conversar. O antagônico, portanto, é produtivo, compõe, no sentido em que provoca essa conversa do conhecimento, que nos permite compreender, entender, dentro de teorias que dialoguem para explicar determinado fenômeno. Esse diálogo sempre abre possibilidades para a produção de novos conhecimentos, numa visão que não exclui, mas agrega, fazendo-me compreender pela composição e pela união das partes, evitando a compartimentação.

Tanto na complexidade, quanto na teoria Bioecológica, o sujeito tem sua gênese, e vai, pelas suas relações, ampliando-se, num movimento contínuo, num crescendo. O sujeito carrega consigo as experiências que acumula ao longo de seu ciclo vital, revisitando e trazendo um pouco de sua essência (BRONFENBRENNER, 2011). Entretanto, ele nunca é completo (MORIN, 2005, 2011). Não há linearidade, mas circularidade. Apesar de o

sujeito caminhar num sentido e manter-se em seu eixo, no sentido cronológico (vide seta horizontal central), ele sempre tem suas circularidades em sua formação de vida, em suas ações e em sua essência do ser em evolução, com suas idas e vindas, sua ação, retroação, reflexão, em uma constante interdependência ecológica entre sujeito e objeto (MORAES; VALENTE, 2008).

Dentro dessa teia de relacionamentos, que envolvem multidimensionalidades, intersubjetividades e intrassubjetividades, é interessante, considerar as possibilidades de diálogo entre o Pensamento Complexo e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano.

A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A respeito da Teoria Bioecológica, inicialmente, Bronfenbrenner explicita que:

[...] o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos - para melhor ou para pior - produtores ativos de seu próprio desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011, p. 37).

O ambiente, para Bronfenbrenner, não é apenas o ecológico, o linear, como nos diz Morin, mas sobretudo o bioecológico. Ou seja, ele é composto também pela vida, *bios*, de pessoas que o integram. Por isso, Bronfenbrenner tinha como um de seus princípios a máxima de seu professor, Kurt Lewin¹, de acordo com a qual: “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar o ambiente” (BRONFENBRENNER, 2002, p. xiii).

O modelo bioecológico propôs o estudo, por meio da “[...] interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.” (NARVAZ; KOLLER, 2011, pp. 57-58). O modelo intitulado **PPCT**, foi descrito do seguinte modo: o **Processo** – ocupa posição central no modelo. Enfoca as diferentes interações recíprocas que ocorrem entre a pessoa e o ambiente; a **Pessoa** – envolve as características biopsicológicas da pessoa e as que se constroem em interação com o ambiente; o **Contexto** – traduz a interação de quatro diferentes níveis de ambientes ecológicos, articulados concentricamente, como se vê na FIGURA 3; o **Tempo** – revela os aspectos inerentes às mudanças que ocorrem com a pessoa, o ambiente e a dinâmica entre esses dois elementos (NARVAZ; KOLLER, 2011).

1 Autor da Teoria de Campo Psicológico. Seus estudos se voltaram para a perspectiva da Gestalt (princípio da integridade). Preocupava-se com a revalorização do sujeito ativo e as interações do sujeito com o mundo.

Fig. (3). Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano



Fonte: Bronfenbrenner (2011).

Os quatro níveis bioecológicos, articulados entre si e sempre ligados à pessoa em desenvolvimento, são descritos conforme a seguir.

Um **microssistema** é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176 – grifo nosso).

No microssistema, chama a atenção, a importância dada por Bronfenbrenner para determinados aspectos do temperamento e da personalidade das pessoas que podem traduzir efeitos interativos poderosos, os quais denominou de *características desenvolvimentalmente instigadoras*. Para a pesquisa de doutorado em andamento, esse representa um elemento importante na análise das relações interpessoais dos adolescentes, tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes.

O **mesossistema** é formado pelas ligações e processos que ocorrem entre os diversos ambientes ou microssistemas, como: casa e escola, escola e local de trabalho. Portanto, o mesossistema constitui um sistema relacional entre microssistemas.

O **exossistema** traduz as interações e processos que acontecem entre diferentes contextos. Apesar de, em pelo menos um deles, o adolescente não estar contido, os eventos que neles ocorrem influenciam o ambiente imediato. Por exemplo, na relação casa e

ambiente de trabalho dos pais, o que acontece no ambiente de trabalho não é vivenciado pelo adolescente, mas pode exercer influência bioecológica no adolescente.

O **macrossistema** representa a confluência global das características do micro, meso e exossistema, considerando o contexto social mais amplo, como a cultura, os padrões de vida, os valores, o sistema de crenças, os intercâmbios sociais. Para se caracterizar como um macrossistema é preciso que existam características específicas, tais como: sistemas de crenças semelhantes, recursos sociais e econômicos de oportunidades, estilos de vida, valores e expectativas.

Por fim, essas abordagens teóricas traduzem uma **visão sistêmica da vida**. Para Capra e Luisi (2015), a visão sistêmica aplicada à vida “Significa olhar para um organismo vivo na totalidade de suas interações mútuas.” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 170). Para o autor do presente trabalho, toda essa discussão, enfatiza-se, só tem sentido quando voltada para a valorização e o cuidado com as vidas que estão implicadas em todo o processo relacional da Educação, especialmente, com as vidas dos adolescentes em peculiar desenvolvimento, que representam a continuidade da vida no planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama apresentado, acredita-se que o professor muitas vezes não tem a oportunidade de acessar tantas informações para criar novas maneiras de atender às demandas que se renovam a cada geração que adentra os muros da escola. Por isso, propõem-se a seguir possibilidades de trabalho docente diante das incertezas hodiernas.

Em relação à proposta pedagógica da linguística textual, acredita-se que é preciso pensar na produção textual não mais como o próprio nome já diz *produção*. Essa terminologia, em si já suscita a sua decrepitude e inadequação para o contexto contemporâneo. Sugere-se o termo **desenvolvimento textual**, já que este último subentende seres em interação constante, em movimento, em troca.

A ideia de *produzir* um texto parece identificar-se com o paradigma linear, da produtividade, da maquinaria, da Era industrial. Em contrapartida, o termo *desenvolver* traduz a perspectiva da visão sistêmica da vida: mais que somente autoria da própria existência, é a partilha, o *complexus* da parte no todo, do que se constrói como resultado de múltiplas relações com o mundo e com o outro.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem é a dialógica, aberta a encontros e desencontros, com olhos atentos para a realidade circundante, responsiva e colaborativa.

Ela valoriza os múltiplos sentidos que um significado pode apresentar e está aberta a novas possibilidades das gerações em formação.

Por isso, acredita-se que um dos trabalhos eficazes que merecem atenção no exercício de desenvolvimento textual é o uso de textos jornalísticos como a notícia (DELEZUK, 2015). Trabalhos dessa natureza têm apresentado significativo resultado, pela proximidade com a realidade circundante. Além disso, uma das características marcantes dos adolescentes é serem desafiados constantemente. Os textos jornalísticos justamente apresentam possibilidades de confronto com a realidade para os estudantes.

O Pensamento Complexo mostra a importância de se considerar a multidimensionalidade, a subjetividade e, ao mesmo tempo a incompletude dos seres que estão implicados nas relações escolares. O pensamento linear não consegue vislumbrar essas inúmeras possibilidades. Cabe ao professor a necessidade de revisitar, por exemplo, as figuras elencadas neste trabalho para lembrar que todos, inclusive ele mesmo, são sujeitos de alta complexidade, mas que se constroem e reconstroem-se num processo de tecer juntos.

A contribuição da Bioecologia do Desenvolvimento Humano também é promissora, quando se percebe que há processos que traduzem pessoas em relação, num contexto dinâmico, inseridas em tempos diferentes, respeitando-se suas idiossincrasias e características próprias. Nesse sentido, as *características desenvolvimentalmente instigadoras* continuam sendo um desafio para a pesquisa corrente, pois acredita-se que essas características podem desvelar chaves para as gerações futuras.

A partir dessas constatações, acredita-se que o presente artigo cumpriu sua função maior: provocar uma reflexão para o desenvolvimento científico que afete não somente a escrita, mas especialmente os seres vivos. Por isso, o presente artigo também reflete esse trabalho, mostrando que ele não é apenas a soma das partes, mas traduz o resultado da complexa teia de relações que se entrelaçam para formar um todo complexo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Adolfo Antonio Hickmann; Girlane Moura Hickmann; Rubens Martins da Silva; Clarissa de Sousa Oliveira McCoy. O DESENVOLVIMENTO TEXTUAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. Abril 2021. Ed. 25. V. 1. Págs. 3-19. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. JNT. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo, Cultrix, 2015.

CERICATO, Itale L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DELEZUK, Ana Paula de Moura. **A pontuação em notícias de divulgação científica**: contribuições para o ensino. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Pulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 20 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.

GUEDES, Paulo C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HICKMANN, Adolfo A.; ASINELLI-LUZ, Araci; TEIXEIRA, Edival S.; HICKMANN, Girlane M. Representações sociais sobre redução da maioria penal: um estudo com protagonistas da rede de proteção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 70-89, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7842>.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 55-69.

NEITZEL, Adair de A.; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia S. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

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

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, cultura e sociedade**. 1999. Disponível em: <http://www.institutoeu.com.br/arquivos/downloads/Autopoiese,_Cultura_e_Sociedade_08401.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORAES, Maria C.; VALENTE, José A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método 5**. A humanidade da humanidade. A identidade humana, Sulina, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de: ALEXANDRE, Maria de; DÓRIA, Maria A. S. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina, 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. revisada. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MURINI, Lisandra Taschetto; LUQUETTI, Eliana Crispim F.; BENTO, Cleber Junior Pereira. A teoria comunicativa eficaz no processo de gestão. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 6, p. 10-19, jul. 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/707>>. Acesso em: 22 set. 2018.

PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 62, p. 87-106, Dez. 2016.

RADNOR HOUSE SEVENOAKS SCHOOL. School of life or exam factory? **Radnor Sevenoaks**. S.N. 12 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.radnor-sevenoaks.org/school-of-life-or-exam-factory/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SÁ, Ricardo A. de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em revista**, Curitiba, v. 24, n. 32, p. 57-73, 2008.

SÁ, Ricardo A. de; CARNEIRO, Sonia M. M.; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

Adolfo Antonio Hickmann; Girlane Moura Hickmann; Rubens Martins da Silva; Clarissa de Sousa Oliveira McCoy. O DESENVOLVIMENTO TEXTUAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR. **JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1**. Abril 2021. Ed. 25. V. 1. Págs. 3-19. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. JNT. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

SÁ, Ricardo A. de. **Seminário EE765 - Pedagogia, Complexidade e Educação**. Linha de pesquisa – Cultura, Escola e Ensino. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR. Curitiba, 2017.

SANTOS, Manoel, A. dos; BATHOLOMEU, Daniel; MONTIEL, José. M. **Relações Interpessoais no ciclo vital: conceitos e contextos**. São Paulo: Vetor, 2017.

SENA, Odenildo. **A engenharia do texto: um caminho rumo à prática da boa redação**. 3 ed. Manaus: Valer, 2008.

SOARES, Magda B.; CAMPOS, Edson Nascimento. **Técnicas de redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.