

PALAVRAS INICIAIS

Compreender o universo da escrita é sempre foco de muitas discussões e críticas. Na sala de aula, as reflexões nos têm invadido o dia a dia em busca de respostas para aulas mais centradas nas dificuldades de escrita dos alunos. Nosso ingresso no Mestrado em Educação e Ciências na Amazônia ofereceu-nos a oportunidade de participar do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA, onde pudemos estreitar nossos olhares a respeito do estudo da escrita sob uma perspectiva mais ampliada. Assim, após várias reuniões com o grupo de pesquisadores fomos amadurecendo a temática em torno de nossas inquietações sobre a produção de textos dos alunos até chegarmos ao tema: a aprendizagem no desenvolvimento da competência escritora em um projeto de aprendizagem do Programa Observatório da Educação/POE/CAPES/UEA. Escolhido o tema os questionamentos foram se estreitando, ao ponto de estabelecermos como problema de pesquisa: que avanços são possíveis de serem detectados na aprendizagem dos estudantes, concernentes ao desenvolvimento da competência escritora, a partir da aplicação de oficinas de produção textual, pelo grupo de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA?

Para responder a esse questionamento, tínhamos em mente a necessidade de primeiro conhecer o universo a ser pesquisado, depois saber como o processo se construía durante a aplicação das estratégias e, por fim, saber como os alunos se perceberam após a aplicação das estratégias, daí elaborarmos as questões norteadoras da pesquisa:

- Que conhecimentos prévios são perceptíveis na aprendizagem dos estudantes, antes da aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvido pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

- Como os estudantes se veem desenvolvendo a aprendizagem da competência escritora durante a aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvidas pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

- O que é possível de ser dito sobre a aprendizagem da competência escritora dos estudantes, depois da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA?

Elaboradas as questões norteadoras, foi imprescindível saber onde pretendíamos chegar, por isso elencamos como objetivo geral: investigar os avanços obtidos na aprendizagem dos alunos, no que tange à competência escritora, a partir da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA.

Consequentemente, necessitávamos trilhar um caminho para chegar a esse objetivo. Foi então que delineamos os objetivos específicos: elaborar diagnóstico sobre a aprendizagem da competência escritora dos alunos, antes da aplicação das estratégias interdisciplinares elaboradas pelo POE; descrever a aprendizagem da competência escritora dos alunos durante a aplicação do conjunto de estratégias interdisciplinares; relatar o desenvolvimento da aprendizagem da competência escritora dos alunos, após a aplicação do conjunto de estratégias interdisciplinares aplicadas pelo grupo de pesquisadores do POE/CAPES/UEA.

Feito o escopo do que pretendíamos pesquisar, a caminhada parecia-nos mais fácil, nossas interrogações já não pareciam tão impossíveis de serem respondidas. Restava-nos abastecer nossos arquivos epistemológicos para prosseguir com tranquilidade.

Há muitas críticas em torno da competência escritora de alunos do oitavo ano nas Escolas Municipais e Estaduais de Ensino. Vários estudos mostram a relevância da leitura nesse processo. Assim, compreendemos que desenvolver a competência leitora requer estimular os alunos ao universo desta, a fim de que desenvolvam a competência escritora, uma vez que, sem conteúdo, difícil será organizar o seu texto de forma coerente.

Fazer uma reflexão sobre o caminho que havíamos trilhado até então foi imprescindível para compreendermos nossa construção e reconstrução diante de situações inusitadas, nos borrões ainda sem forma, na dificuldade de compreender a interdisciplinaridade como um processo que ocorre a partir da relação com o outro, com a predisposição de quem se permite renovar-se e abrir-se para a descoberta. Deste modo, nosso primeiro capítulo teve esse propósito: viajar no tempo para um autoconhecimento.

No ato de nos reconhecermos, como partícipes de uma viagem ousada, trouxemos à tona velhas reflexões da sala de aula em torno do desenvolvimento das competências leitora e escritora. Antes, porém, prescinde compreender ainda quais os pressupostos da aprendizagem? Porque os alunos conseguem expor verbalmente e não conseguem organizar as ideias no papel?

O segundo capítulo tomou essa direção, objetivando formar bases sólidas para as análises subsequentes, no entanto com a serenidade suficiente para compreender que o caminho é longo em busca de soluções e que ofereceremos apenas uma parcela de contribuição. Deste modo, iniciamos nossas bases pela aprendizagem, assunto a ser tratado no tópico seguinte. Na sequência, descrevemos sobre a competência escritora, tecendo caminhos desde a etimologia de competência até a semântica que é compreendida no contexto educacional deste século. As dificuldades da escrita são também abordadas, com intuito de fornecer informações sobre como os alunos vêm desenvolvendo seus textos. Por fim, voltamos nossos estudos à competência escritora, desde sua etimologia até a semântica que é compreendida no contexto educacional deste século.

Percorridos os caminhos das bases, o terceiro capítulo foi destinado ao percurso metodológico, no qual definimos a natureza da pesquisa como qualitativa, sob um enfoque da pesquisa participante. O objeto de estudo foi o desenvolvimento da competência escritora de alunos do 8º ano da Escola Estadual Arthur Araújo os quais se configuram como sujeitos pesquisados, já que são autores dos textos analisados. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram oficinas de textos das quais obtivemos os textos para amostra, envolvendo a prática oral e escrita dos alunos, além de outras atividades que também contribuíram para que nosso olhar fosse se estreitando nas análises.

Um quarto capítulo foi direcionado às nossas análises, em que foram demonstrados os resultados alcançados, por meio de uma análise lingüística que contemplou a ortografia e pontuação, a textualidade, a gramaticalidade e a discursividade demonstrada nos textos selecionados das oficinas aplicadas.

O quinto capítulo foi destinado à revelação das entrelinhas, por meio do circuito e do artigo de opinião, em que a frustração e a esperança foram marcantes. O confronto das limitações, as justificativas e possíveis sugestões para um trabalho interdisciplinar posterior do docente, tomaram conta de nossas reflexões, resultando positivamente tanto no que tange à competência escritora como à evidência da interdisciplinaridade por meio do jogo.

Mergulhar no desconhecido, e, misterioso mundo dos adolescentes é sempre uma aventura edificante e desafiadora. A pesquisa pretendeu oferecer um momento de revisão das práticas docentes, descrevendo o dia-a-dia da sala de aula sob uma perspectiva interdisciplinar, criando, construindo e reconstruindo conceitos a partir do processo

investigativo que se serviu de um trabalho interventivo flexível, porém firme no propósito de ser um material de inestimável valia para a área da educação, tendo em vista a construção a partir da investigação e a reconstrução a partir de uma reflexão repleta de verdade, sem medo da dor e ciente do compromisso do papel de educador em construção.

Permita-se, leitor, singrar as entrelinhas de um trabalho de ousadia e verdade, tensão e calma, construção e reconstrução, em que os sujeitos saem de suas zonas de conforto, para trilhar vielas de dor, tensão, amor e compromisso.

1 - UM POUCO DE NÓS

Compreender as escolhas aqui elencadas requer conhecer um pouco da história do pesquisador, de como se construiu a ideia e de como se caminhou até a presente data.

O sonho de obter um título de Mestre surgiu tanto pela necessidade de atualização profissional como por uma ambição intelectual pessoal. Por indicação e incentivo de uma amiga de trabalho que havia concluído o mestrado no curso Educação e Ensino de Ciências na Amazônia o interesse de concorrer ficou mais evidenciado. Participar da seleção foi o primeiro desafio. Depois da aprovação, a tarefa era cumprir todas as disciplinas. A primeira delas, História e Filosofia da Ciência, ministrada pelo professor Dr. Evandro Ghedin.

A Disciplina era ministrada pela manhã, o que dificultou um pouco a nossa pontualidade, uma vez que o desligamento legal da escola onde trabalhávamos não tinha sido concluído, devido a questões burocráticas. Sendo professora da Secretaria Municipal de Educação, necessitávamos da liberação por portaria, sob pena de ser prejudicada e de prejudicar a turma também. Passamos a disciplina inteira chegando com atraso, visto que íamos à escola e, somente depois das oito a diretora liberava. Essa falta de pontualidade prejudicou o rendimento sobremaneira, porém muito obtivemos de conhecimento, especialmente sobre o que é ciência e o que é filosofia. Os textos geravam um pouco de estranhamento, em vista de sua profundidade, no entanto, o esforço nas leituras de madrugada, agregaram outras impressões que foram bastante importantes para o percurso epistemológico que foi se formando ao longo do tempo.

Uma das leituras marcantes foi de Edgar Morin (2008) em que a angústia da ignorância e a evidência de que as partes juntas não representam o todo suscitaram reflexões inquietantes para nossa pesquisa. As interrogações feitas em torno do conhecimento ofereceram um momento de crescimento epistemológico, em vista de mostrar que todo conhecimento é relativo e que o conceito de verdade também merece um pouco de critério.

Morin defende que (2008, p.18) “A busca da verdade está doravante ligada à investigação sobre a possibilidade da verdade.”.

É, pois, nessas reflexões que o percurso de curiosidade, medo e dúvidas emergem, removendo velhos conceitos, transformando uma ingenuidade diante da verdade e interrogações em torno desta.

É importante relatar ainda os medos em torno do novo, do grupo, da própria ignorância; os olhares eram interrogativos e ameaçadores, a culpa tomava conta a cada dia que chegávamos atrasadas, ao ponto de pensarmos em desistir.

No entanto, a vontade foi maior que o medo e chegamos ao fim da disciplina. Na segunda, intitulada Fundamentos da Educação em Ciências, em um tempo de maior tranquilidade, em razão de já se estarmos licenciadas pela Secretaria Municipal de Educação, as aulas já eram frequentadas com mais pontualidade. As relações entre os colegas já se estreitavam, além de a própria disciplina oferecer um momento de interação, levando a turma a campo, realizando trabalhos em grupo, bem como fazendo uma revisão dos métodos de aprendizagem, dos conhecimentos de teóricos que foram importantes futuramente, tal como a aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2001) que ofereceu subsídio para a pesquisa que se realiza.

Já na terceira disciplina, Formação dos professores na Educação em Ciências, a viagem segue fazendo um resgate ontológico, no qual tivemos a oportunidade de conhecer estreitar mais ainda a relação com os colegas. O momento de revolução foi a triangulação solicitada, na qual foi possível revisitar os conhecimentos já obtidos, assim como agregar novos teóricos como Triviños (1987), em que o percurso metodológico se afirmava mais ainda.

E assim, passo a passo foi-se delineando o caminho que ora trilhamos; sem que nos déssemos conta a interdisciplinaridade se instalava e fornecia ferramentas para o trabalho investigativo.

A entrada no Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA se deu simultaneamente à mudança de orientador, no final do mês de março, por convite da nova orientadora, professora Ierecê Barbosa, integrante deste Grupo.

Já que todo o delineamento da pesquisa se dá em torno dos objetivos e do que já foi pesquisado pelo grupo, abrir-se-á um capítulo para descrever, não somente o que é o

POE/CAPES/UEA, como também para expor nossas impressões sobre o processo investigativo e interventivo que se formava.

1.1 CONHECENDO O POE/CAPES/UEA

A entrada no Grupo de Pesquisa foi vista com ideia motivadora, em vista de oferecer uma oportunidade de crescimento intelectual, já que se poderia pesquisar junto a diversos pesquisadores. Passaremos, portanto a explicar um pouco do que vem a ser o Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA, a fim de que se possa ter maior clareza sobre o engajamento da pesquisa no projeto maior.

O POE é um projeto interdisciplinar que tem apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Intitula-se “O Campo Interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus.”, teve sua aprovação em 14 de novembro de 2010. O objetivo geral do programa é fazer uma análise de desempenho avaliativo dos estudantes, pautando-se no campo interdisciplinar de Língua, Matemática e Ciências Naturais, e não perdendo de vista o processo de como são iniciadas nas Ciências, de como representam o que aprendem, de como colocam em prática o que aprendem, e como todo esse aprendizado reflete no cumprimento de metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seus objetivos específicos estão enumerados da seguinte forma: 1) Articular, em parceria, com todos os membros da equipe envolvida no projeto, fundamentos relacionados à Educação em Ciências, à Interdisciplinaridade e ao Plano de Desenvolvimento da Educação para a construção da delimitação teórica da pesquisa; 2) Elaborar, em parceria com todos os segmentos da escola e demais sujeitos envolvidos no projeto, um diagnóstico com os dados avaliativos das disciplinas de Línguas, Matemática e Ciências Naturais na educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus; 3) Criar, em parceria com os membros da equipe de professores da escola, metodologias centradas na Interdisciplinaridade entre os eixos Língua, Matemática e Ciências Naturais, e adotando como parâmetros as metas do Plano de desenvolvimento da Educação; 4) avaliar com todos os segmentos que participaram do processo, os resultados das metodologias aplicadas,

adotando como referencial norteador as estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação.

A equipe do programa é bastante diversificada, contendo desde graduandos até doutores. O coordenador Geral é o prof. Dr. Amarildo Gonzaga, a assessora pedagógica é a prof^a Dr^a Ierecê Barbosa, entre outros que totalizam vinte integrantes bolsistas, inserindo seis professores da escola investigada, Arthur Araújo.

Embora conhecêssemos as premissas básicas do projeto, ainda tínhamos dificuldade de compreender o processo, em vista de termos ingressado no programa, depois de um ano de planejamentos, tentativas e diagnósticos; o que resultou em duas dissertações de mestrados: uma de Segura (2012) e outra de Míglío (2011).

Abrimos um parêntese para relatar a caminhada que tivemos, comprovando as palavras de Japiassú (1976) ao revelar os desafios que o pesquisador interdisciplinar terá que enfrentar.

O ingresso no grupo de pesquisa POE/CAPES/UEA, deu-se em um momento em que delimitávamos caminhos para o estudo. Daí, sentimo-nos felizes com o convite por participar da equipe de pesquisadores.

As reuniões eram realizadas sempre às terças-feiras, às oito da manhã. Era um grupo bastante diversificado e numeroso, exigindo-se um esforço para compreender o ponto em que se encontrava a pesquisa do grupo. O que já havia sido feito e o que ainda teria que ser realizado.

A cada reunião, fomos nos integrando ao tema, em vista de o foco, competência leitora e escritora, ser interessante para nossa pesquisa, bem como pelo fato de serem expostos os objetivos da etapa na qual nos encontrávamos.

Ao contrário do que se possa imaginar, a integração ao POE/CAPES/UEA não proporcionou a tranquilidade de que tanto precisávamos, uma vez que, sendo da área de letras, ainda não havíamos delimitado muito bem as premissas gerais do estudo.

Deste modo, com as linhas gerais definidas, a dificuldade centrou-se sob a compreensão de cada membro dentro da pesquisa do POE/CAPES/UEA, no entanto, a cada reunião, a cada fluxograma, íamos recebendo informações que foram esclarecendo o papel

de cada componente da equipe interdisciplinar, a qual era formada por dois doutores, uma doutoranda, um mestre, quatro mestrandos e doze graduandos.

Houve momentos em que nos interrogamos se seria possível congregarmos todos no estudo, se no meio do processo o objetivo que se pretendia não iria ficar perdido, porém gradativamente fomos compreendendo que ali seria uma oportunidade de revermos alguns conceitos, de crescermos enquanto profissionais.

A dificuldade maior foi esperar as idéias se encaixarem, uma vez que a ansiedade tomava conta de nós a cada reunião, na qual se solicitava mais leituras sem nada ficar definido. Somente ao fim desse período, fomos compreender a necessidade de dominarmos, primeiro, o pensar interdisciplinar, para depois iniciarmos a pesquisa em si.

Japiassú (1976, p. 35) refere-se à necessidade epistemológica, escrevendo: “É preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.”

Percebemos ao longo do período das reuniões e exposições, a dificuldade de compreender as individualidades no grupo, o que provocou, por muitas vezes, uma tensão, um clima de interrogações, de silenciamento, de procura por si mesmo. Talvez ainda faltasse essa busca epistemológica, a humildade científica, a incorporação dos limites da interdisciplinaridade entre outras características importantes para uma atitude interdisciplinar.

Tal como nos cita Fazenda (2011) foi necessária a interiorização, o conhecimento de si mesmo, a fim de que o primeiro princípio interdisciplinar, humildade científica, fosse se delineando. Foi assim que revimos nossas atitudes, por meio das leituras que nos empurrava para um confronto entre as ideias cristalizadas e o novo que se nos apresentava.

Não se pode ter a pretensão de dizer que todos os componentes do grupo tenham feito esse mergulho interior, ao ponto de totalizarem o seu próprio conhecimento, isso seria negar toda a aprendizagem ao longo de uma existência humana.

Todavia, o que se pode dizer é que ninguém, participante de um trabalho interdisciplinar, sai como entrou. Há uma renovação, um renascimento, uma transformação,

oriundas da experiência com o inusitado, ou com o que foi planejado em conjunto, ou ainda por meio de observações e reflexões.

Fecha-se o parêntese, a fim de se continuar o relato da caminhada, no entanto, trazendo à tona o esclarecimento do objeto de investigação, assunto que trataremos a seguir.

2 - AS BASES PARA COMPREENDER O PAPEL EM BRANCO, AS LINHAS E AS ESTRELINHAS

Neste capítulo expusemos as bases de saberes que acumulamos ao longo da pesquisa. O papel em branco foi revelando pontos, linhas e finalmente as entrelinhas. Nossas lentes de cristal foram lançadas a partir do momento em que os autores foram abastecendo nosso arquivo epistemológico. Procuramos compreender a aprendizagem dentro de uma visão socioconstrutivista, depois estreitamos nossas lentes abordando a aprendizagem da escrita, em seguida procuramos deleitarmo-nos sobre o que vem a ser a competência escritora sob uma perspectiva multifacetada, por fim buscamos a interdisciplinaridade para interpretar melhor como os interlocutores formavam imagens para construir seus textos.

2.1 DESVENDANDO AS LINHAS POR MEIO DA APRENDIZAGEM

Ao tratarmos da aprendizagem, um filminho da sala de aula passa em nossa mente. Pensamos, justamente, nas situações em que nos sentimos impotentes, em que, por muitas vezes, ouvimos dos pais frases do tipo: “não sei mais o que fazer”, “ele sabe, mas na hora da prova, não presta atenção”, “ele é muito agitado, não fica quieto, por isso não aprende”; entre outras tão recorrentes as quais demonstram o desespero dos pais em relação ao insucesso escolar do filho. Deste modo, necessário se faz nos reportarmos aos grandes estudiosos da área, especialmente da área de letras, já que nosso tema volta-se para a competência escritora de alunos do oitavo ano.

Baseados no que nos descreve Campos (2011), afirmamos que na antiguidade a aprendizagem passou por vários estágios. Em Sócrates a aprendizagem consistia em desenvolver habilidades inatas, já que para ele o conhecimento seria pré-existente, não dependendo das relações humanas ou sociais.

Já em Platão a aprendizagem compreenderia uma reminiscência, em vista de considerar uma dualidade entre corpo e alma, em que a última traria à tona lembranças de vivências passadas.

Com Aristóteles entramos no mundo científico, já que ele rejeitou qualquer possibilidade de pré-existência do conhecimento. Introduziu o método indutivo e dedutivo, fazendo observações e experimentos, para provar que qualquer conhecimento estaria relacionado às formas de sentir do ser humano. A utilização da comparação, experimentação foram inegavelmente as sementes para os estudos científicos que temos hoje. É dele a célebre frase que resume o pensamento que norteia sua teoria “nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos.” Campos (2011).

Dos estudos do método indutivo, Santo Agostinho fez bastante uso, ao adotar a introspecção a fim de registrar suas próprias experiências mentais.

Santo Tomás de Aquino reconhece como fator imprescindível a ação individual, aí a ciência começa a investigar o sujeito ativo, não mais à mercê da sorte ou da ação do outro. Para ele, a aprendizagem se dá a partir de três fatores: inteligência, autoatividade e dinamismo (CAMPOS, 2011).

Na modernidade o campo se aproxima de verdades baseadas na lógica e no senso-percepção. Pensadores como Copérnico, Bacon, Galileu, Descartes, Locke dentre outros são exemplos da utilização da observação, experimentação, classificação e medição dos eventos, como técnicas para predição e análise destes, dando início assim, às modernas concepções de aprendizagem.

No Brasil, Rui Barbosa divulga o “método intuitivo” por meio da tradução do livro de Calkins, intitulado “Lição de coisas”. Os pareceres nos quais expõe suas ideias sobre o ensino foram apresentados na Câmara dos Deputados no ano de 1882. Esses estudos tinham a influência do pensamento de Pestalozzi que foi fortalecido por Herbart. Campos (2011)

O longo caminho percorrido no sentido de se compreender como se aprende ganhou sentido por meio da psicologia pedagógica moderna, a qual tem como precursores Herbart, Binet, Dewey, Thorndike, Claparède e Piaget; os reflexilogistas como Pavlov e Bechterev; o behavioristas, como Watson e Lashley; os gestaltistas, como Kffka, Köhler e Wertheimer. Campos (2011).

E assim, gradativamente as teorias contemporâneas foram sofrendo influências das teses de Freud, Adler, Jung, Fromm, da fenomenologia de Husserl, Scheler e Merleau Ponty; e do existencialismo de Heidegger, Jaspers e Sartre. (CAMPOS 2011).

Não poderíamos deixar de citar ainda a contribuição de Skinner, psicólogo norte-americano, neobehaviorista e autor de uma das teorias modernas mais conhecidas da aprendizagem.

Na teoria do condicionamento operante, Skinner tenta mostrar que todas as nossas ações são moldadas pela nossa experiência de punição e recompensa. Seus postulados geraram polêmica, uma vez que, transgrediram o pensamento da época, dogmático sobre o ponto de vista da espiritualidade. O teórico afirmava a inexistência do espírito, da liberdade e da dignidade. Para ele, esses conceitos eram frutos apenas da linguagem. (MONTEIRO, AZEVEDO E REZENDE, 2011)

Estudos recentes em áreas fronteiriças à psicologia da aprendizagem têm oferecido contribuições substanciais à área da educação. Nesse aspecto citamos a psicolinguística e a Teoria da informação as quais, por meio de estudos específicos podem subsidiar o estudo de fenômenos cujas especificidades tenham relação com a área da linguagem.

Em se tratando de pós-modernidade o pensamento complexo que tem como seu maior representante Morin (2008, p.34) remete-nos a repensar a ciência, trazendo um enfoque na complexidade, pondo em confronto dicotomias até então tidas como verdadeiras.

A relação entre a epistemologia e as ciências cognitivas só pode ser estranha. Para as últimas, a epistemologia é uma das ciências que englobam. Para a epistemologia, as ciências cognitivas são algumas das ciências que examinam. Para nós, trata-se de assumir de modo complementar os dois pontos de vista antagônicos, ou seja, de considerar as ciências cognitivas como objetos da epistemologia e esta como objeto das ciências cognitivas.

Na concepção de Morin (2008), pois, o conhecimento é fruto de uma interdependência, em que importa a visão do sujeito em uma postura dialógica.

As instâncias do saber não estariam limitadas aos grandes teóricos, embora estes mereçam uma importância, dada a dúvida ou descoberta por eles suscitada, porém o conhecimento do conhecimento amplia-se à medida que engloba as relações entre as várias esferas deste mesmo conhecimento. A busca da verdade, assim, remete um pensar coletivo, ainda que a dúvida parta de uma área específica.

Para uma reflexão da realidade há a necessidade, premente de um diálogo entre os especialistas, o que levará, certamente, à busca de soluções que poderão advir das mais

diversas áreas do saber. Sobre a égide do dialogismo para uma reflexão contundente dos problemas sociais, tomemos o que nos diz Brait (2006) quanto ao dialogismo em Bakhtin.

Ao tratar do termo dialogismo Bakhtin revela a impossibilidade de compreendermos o diálogo sem relacioná-lo à comunicação e conseqüentemente à linguagem, uma vez que nas relações com o outro reside a existência e o significado de tudo. Nada, na concepção de Bakhtin, teria existência senão a partir do valor que o ser humano atribui aos conteúdos.

É relevante trazermos esse conceito, à medida que nos remete a uma reflexão sobre o papel da linguagem para a construção do conhecimento, sobre como a partir dos diálogos, o saber se multiplica, se modifica e se corporifica. As relações dialógicas exercem, portanto, um papel importante para a formação de conceitos, sendo significativo trazer para o ambiente escolar, atividades que propiciem a reflexão, a socialização de saberes, tornando interessante o que está sendo proposto.

Em se tratando de tornar significativo o que está sendo proposto em sala de aula, Ausubel fornece bases importantes para o trabalho docente. A teoria da aprendizagem significativa, defendida por Ausubel, ancora-se na ideia de que o fator isolado que mais contribui para a aprendizagem do ser humano é o conhecimento que este já possui (MOREIRA e MASINI, 2001).

Para defender sua ideia o teórico baseou-se no que chamou de conceito subsunçor. Este seria a base de conhecimentos organizados na estrutura cognitiva a qual servirá de subsídio para a internalização de conhecimentos novos.

Isto quer dizer que quanto maior for a proximidade da nova informação com os conhecimentos que o aluno já traz, tanto mais significativa se tornará a aprendizagem, sendo relevante, pois, levar para o ambiente escolar atividades que possam mobilizar sua cognição para conceitos que possibilitem o reconhecimento da nova informação, por uma sequência de organização de conceitos, até que possa formar o novo.

Percebemos, deste modo, o relevante papel do professor na sala de aula ao selecionar conteúdos que estejam condizentes com a realidade do aluno, com sua cultura, com sua idade e ainda com o meio social a que pertence e não apenas relacionados a atender aos exames, sob pena de somente levar uma aprendizagem mecânica que facilmente será descartada, caso não ocorra uma maturidade para se estabelecer relações.

No que tange ao trabalho com a Língua Portuguesa, vemos como imprescindível expor ao aluno a gêneros textuais diversos, priorizando aqueles que melhor possam demonstrar a realidade na qual o aluno está inserido.

No que tange aos gêneros textuais a definição deste confirma que todo diálogo se faz a partir de um espaço sócio-histórico, porém se modela por meio de um sujeito pensante que modifica suas estruturas de acordo com as necessidades coletivas. A maior prova de que os gêneros se modificam ao longo do tempo, são as cartas, o email os quais foram se modificando ao longo do tempo, especialmente, após as novas tecnologias. Nos primeiros a utilidade foi engolida pelo email, celular, mensagens por telefone móvel; no caso do segundo, o email, a formatação já permite anexar uma série de outros gêneros como poesias, fotos, vídeos entre outros, dando uma roupagem ao recurso de comunicação que teve início como uma senha entre empresas.

Levando em conta que o homem está em constante processo de aquisição de conhecimento, dado que suas relações sociais formam sentidos que se movem, prescinde buscar resposta para o que venha a ser aprendizagem. Deste modo, Campos (2011, p.30) após enumerar várias conceituações coloca-nos o que parece mais próximo da aprendizagem em uma abordagem discursivointeracionista; “Aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas.”

Não basta, portanto, o funcionamento físico saudável, mas também as condições ambientais, bem como a atividade repetitiva, para que a aprendizagem ocorra, importando destacar que, só se realizará repetidas vezes determinada atividade em decorrência de uma motivação, de uma predisposição do sujeito em realizar tal atividade. Talvez, seja neste ponto a dificuldade de tornar significativa a aprendizagem na sala de aula, visto que, conseguir repetir atividades torna-se um desafio, face às diversas tarefas que o professor tem a desempenhar.

Campos (2011) nos esclarece que a aprendizagem não deve ser entendida como resultado único da memorização, em vista de esse processo ser muito mais profundo, o que envolveria a cultura, a história, bem como o enfrentamento de desafios ao longo da vida, o que, muitas vezes, pode causar desequilíbrio, e é neste momento de procura de equilíbrio que

ocorreria a aprendizagem, já que na procura de um ajuste, o indivíduo mobiliza os saberes, capacidades, tanto físicas, mentais e afetivas.

O mesmo autor complementa, afirmando que:

Quando, na realidade, a aprendizagem se realiza, surge um novo comportamento, capaz de solucionar a situação problemática encontrada, levando o aprendiz à adaptação ou à integração de sua personalidade, ou ao ajustamento social. A acumulação das experiências leva à organização dos novos padrões de comportamento, que são incorporados adquiridos pelos sujeitos. Daí se afirmar que quem aprende modifica o seu comportamento. (CAMPOS, 2011, p. 36)

É, pois, em momentos de desafio que o educando mobiliza as habilidades internalizadas em busca da solução de problemas. Vê-se aí, uma lacuna no Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, no que tange à leitura e à escrita, poucas vezes o aluno é provocado a buscar respostas, em razão de o livro didático já trazer as respostas, no caso da interpretação de textos e, em outras, no caso da produção de textos, a ínfima atenção à correção focada em uma avaliação progressiva do aluno. Isso se dá, talvez, porque o professor, na maioria das vezes, não é um pesquisador, mas um cumpridor de metas conteudistas impostas.

Assim, involuntariamente, o docente pouco reflete sobre as questões mais urgentes da sala de aula, procurando como solução somente a coação e o autoritarismo que muitas vezes, podem intimidar os alunos, ao ponto de bloquear sua criatividade. Daí o pavor de exporem seus textos.

Campos (2011) destaca como fatores determinantes para a aprendizagem cognitiva, aquela em que no processo predominam os elementos de natureza intelectual, a percepção, a atenção, formação de conceitos e memória, isto importa muito para nossa pesquisa, uma vez que uma das reclamações mais recorrentes dos professores é a falta de atenção por parte dos alunos.

A percepção está diretamente ligada ao bom funcionamento dos sentidos, em razão destes serem responsáveis pela captação das impressões tanto passadas, quanto as relações que estas podem ter com experiências presentes. Toda percepção insere a experiência anterior, motivação, sensibilidade dos órgãos dos sentidos e a integração desses elementos ao evento vivenciado. (CAMPOS, 2011).

A atenção diz respeito à escolha que cada indivíduo faz de um evento no ambiente entre vários existentes. Citem-se como influenciadores da atenção a intensidade do estímulo, a novidade e a relevância para as necessidades individuais.

A formação de conceitos é uma atividade mental, na qual o indivíduo organiza os conhecimentos, por meio da percepção. Para isso o processo mental passa por etapas. A primeira é a formação de imagem que se faz de um objeto, somente, depois da formação da imagem na ausência do objeto é que se consegue generalizar o conceito para outros objetos ou eventos.

A memória é outro fator importante para a aprendizagem cognitiva, pois não há como aprender determinado conceito sem a retenção das bases do entendimento. No entanto, ela, a memória, também está sujeita às condições emocionais. Neste sentido, conforme as condições do ambiente haverá bloqueio ou arquivamento da nova informação.

É preciso deixar claro que os elementos supracitados não se esgotam nessas explicações, nem encerram uma explicação para todos os pré-requisitos da aprendizagem, porém, elencamos os que, para nós, mostram-se como os mais importantes para nossa pesquisa.

O campo da aprendizagem tem uma estreita ligação com a linguagem, já que esta exerce uma responsabilidade importante no que tange à absorção do conhecimento. Segundo Palomares e Bravin (2012, p. 19) “o homem só adquire conhecimento a partir de duas importantes competências: a competência cognitiva – processar, assimilar e conhecer – e a competência lingüística, que é a habilidade de usar e entender a linguagem para interagir com o objeto.”

Deste modo, entende-se que as competências supracitadas são interdependentes, uma vez que para pensar e agir no mundo há necessidade de mobilizar as duas competências. Importa, no entanto, compreender como ocorre o fenômeno da cognição e, conseqüentemente a linguagem.

Segundo Palomares e Bravin (2012, p. 20)

A cognição é um processo de captação de sentidos, percepções e assimilação de conhecimento. Tem como material a informação do meio em que se vive, além do que já está armazenado na memória. O resultado do processo de aquisição do conhecimento corresponde, na verdade, à soma total da experiência lingüística humana, associada à existência do homem.

No ato de conhecer estão inseridos, pois, habilidades como atenção, memória, raciocínio, imaginação e a linguagem. Todas elas adquiridas nas relações com o meio, as quais serão responsáveis pelas representações simbólicas, tão importantes para a formação de sentido que acompanham o ser humano desde a tenra idade.

Vê-se, pois a relevância da interação social e o papel da linguagem como subsídio para as novas formas de pensar e de agir no mundo. É imprescindível valorizar as experiências, para deste modo, construir sentidos, desenvolver novos conceitos e conseqüentemente modificar o meio onde se vive.

Daí o porquê da evolução desde os hominídeos há cerca de 5 milhões de anos até a era da internet. Tudo isso só foi possível, principalmente, devido ao surgimento da fala-linguagem a qual cria o pensamento funcional da vida, uma vez que, remonta o meio de acordo com suas necessidades de sobrevivência e bem estar.

Oliveira (2005, p.126) reforça essa idéia, acrescentando a capacidade de discernir o belo.

Com o surgimento da fala-linguagem aumentou gradativamente a capacidade de mudar as condições do próprio habitat em seu benefício a partir da intercomunicação. Com isso o homem já estava criando a civilização. Já podia pensar e saber o que era prioritário para a sobrevivência. Já vivia em sociedade e se expressava por uma cultura, mesmo sendo caçador-coletor. Já tinha a capacidade de evocar o passado de experiências boas ou ruins para o seu desempenho imediato e para as suas projeções futuras. Passou a ter noção de sua individualidade frente ao meio e a seus semelhantes. Já tinha imaginação suficiente para o que considerava bom e belo.

É na e pela linguagem que a formação do sujeito toma sentido, nesse aspecto, vale fazermos a distinção entre linguagem, língua e fala. A primeira tomada em uma concepção interacionista, é vista como o meio pelo qual o ser humano utiliza não só para externar seus pensamentos, mas também age e modifica o mundo em que vive, formando sentido de acordo com o lugar social que ocupa, à medida que esse lugar social provém de uma formação histórica ideológica. Para Terra (2008, p.20) pode-se definir linguagem como “todo sistema de sinais convencionais pelos quais sujeitos interagem com outros.”; a língua “diz respeito a

uma instituição social de caráter abstrato exterior aos indivíduos que a utilizam, que somente se concretiza por meio da fala” Terra (2008, p.22); já a fala, dir-se-ia “um ato de vontade e inteligência”, em que o falante por meio desta, concretiza o que absorve da ideologia a que pertence.

Ampliando ainda mais nossas lentes para a concepção de linguagem com um enfoque interacionista, vale salientar que o que caracteriza essa concepção é o diálogo em sentido amplo, daí englobar várias correntes: Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso e a Análise da Conversação, além de outras ligadas à pragmática.

Esses estudos abarcam a linguagem em sentido vivo, considerando um sujeito pensante e atuante, em que importa também para uma aprendizagem sociointeracionista. Destacamos assim, os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon que veem como ponto comum e imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem as relações culturais e sociais.

Em Piaget o ser social é visto sob o aspecto de equilíbrio em que se demonstra a capacidade de o ser humano ver o posicionamento do outro, porém considerando as restrições que possam advir de seu próprio juízo de valor. Daí o porquê somente ser possível a partir do estágio operatório no qual há uma maturidade cognitiva no sentido de estabelecer relações de troca, de reversibilidade, nas quais os jogos de sentido começam a se estabelecer, para formar o que chamou de personalidade, esta, porém, refletida em atitudes comunicativas universalizadas, o que torna as trocas intelectuais uma constante. Deste modo, o estágio de consciência de que é a partir das negociações com o outro que se dá como existente, comprova o ser social em cada indivíduo.

Porém, ao considerar as relações sociais como importantes para o desenvolvimento das operações mentais, Piaget, ao contrário de outros teóricos, considerou também o lado negativo das relações sociais. É o que denominou como: *a coação e a cooperação*.

No processo de coação o indivíduo é levado a acreditar em verdades, não pelo convencimento, nem pela persuasão, mas pela investidura de poder relacionada ao discurso do sujeito, tomando como verdade inquestionável qualquer enunciado, dependendo do grau de relação de poder ali imbricada. Deste modo, o coagido passa a repetir conceitos, divulgando-o da mesma forma como o foi passado, de forma impositiva. Correspondendo a um nível baixo de socialização, já que não existe o diálogo, apenas aceitação e multiplicação pura e simples do que foi passado como verdade.

Já no processo de cooperação estão as possibilidades de reversibilidade, de negociação. Seria o mais alto grau de socialização, já que estariam assentadas operações mentais de troca, de pontos de vista, controle mútuo de argumentos. (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992)

Embora a teoria de Piaget seja reconhecida, na maioria das vezes, pela ênfase dada aos aspectos biológicos, porém ao tratar da inteligência reconhece as relações sociais como fator imprescindível para o desenvolvimento desta. Monteiro, Azevedo e Rezende (2011, p. 117) citam que “que todo organismo para funcionar precisa de uma organização e se adaptar ao meio. O mesmo ocorre com o pensamento.”. O diferencial na teoria de Piaget, para o sociointeracionismo, talvez, não esteja no que é comumente reconhecido, por dividir as fases da aprendizagem; mas por incluir nessas relações interindividuais a questão ética, uma vez que destaca o fato de que ser coercitivo ou cooperativo pode ser uma escolha por determinado indivíduo, dependendo de seus interesses.

Isso é bem pertinente à medida que vivemos em uma sociedade repleta de regras, em que nossas escolhas, muitas vezes, põem em confronto a moral, a ética, desenvolvendo, conseqüentemente, o espírito democrático.

Viver em sociedade requer o respeito ao outro, compreender o espaço social como lugar de desenvolvimento e ocupação de todos, isso insere abdicar, muitas vezes, de suas próprias escolhas em favor de outrem, porém, atitudes imediatistas e individualistas são muito comuns, na modernidade, senão vejam-se os índices de corrupção nas esferas públicas.

Nas relações sociais, portanto, estão imbricados valores de formação humana que interferem diretamente nas atitudes e forma de pensar de cada um, é nas relações dialógicas que se criam mecanismos e habilidades para se agir diante dos desafios do dia a dia. Vygotsky em seus estudos destaca a relevância dessas relações, porém sob dois enfoques: o biológico e o social.

Um dos pressupostos básicos de Vygotsky é de que o ser humano se desenvolve a partir do outro social. Para ele, o funcionamento psicológico do homem se dá a partir do processo cultural no qual se insere, constituindo-se como parte integrante de sua natureza. (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

O aspecto biológico do ser humano, portanto, estaria condicionado ao processo sócio-histórico, uma vez que as imagens são construídas ao longo da vida, por meio das experiências vivenciadas em cada desafio. Sobre essa questão Taille, Oliveira, Dantas; (1992, p. 26) confirmam que “as postulações de Vygotsky sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico.”

Outro conceito importante para a compreensão de como Vygotsky concebe o desenvolvimento humano é quanto ao que chamou de mediação, em que defende a ideia de que o contato do sujeito com o objeto não é realizado diretamente, mas por meio das imagens que forma ao longo da vida as quais o possibilitam desenvolver sistemas simbólicos responsáveis por representar situações, projetar o futuro, transcendendo o presente. Deste modo, a ideia de mediação tanto engloba as representações mentais como relaciona os processos culturais que desenvolvem essas representações. É, pois, a cultura que forma as representações simbólicas da realidade.

Essas relações simbólicas são mediadas pela linguagem humana que traduz as imagens recortadas pela mente na relação do sujeito com o objeto. Para Vygotsky a linguagem humana possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS; 1992).

Porém o interesse de Vygotsky foi além da compreensão dessas duas funções básicas. Importava, assim, perceber como os conceitos se formavam, como se processava a passagem de um preceito de relações entre sujeito e objeto para um conceito generalizante. Para tanto, fez experimentos utilizando objetos de formas e cores diversas, com nomes escritos na parte inferior, obtendo como resposta estágios de aprendizagem em que primeiro a criança generaliza, com base em nexos vagos, sem muita lógica, seguindo conclusões perceptuais subjetivas; depois, nomeado por Vygotsky por “pensamento por complexos” as conclusões são organizadas por atividades factuais, em que a similaridade e a unificação de impressões dispersas exercem papel importante; por último que é a formação do conceito os objetos são agrupados pela criança, segundo um único atributo, já que, nessa fase é capaz de estabelecer características diante das experiências concretas.

Essa formação de conceitos supracitada refere-se às relações cotidianas da criança, porém Vygotsky interessou-se também em buscar respostas para uma aprendizagem mais

formal, o conhecimento científico, no qual estão imbricadas habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. O teórico parte do pressuposto de que só é possível chegar-se a um conceito científico a partir da assimilação dos conceitos cotidianos, espontâneos os quais são adquiridos por meio da interação com o grupo cultural, com a experiência.

Os conceitos científicos, para Vygotsky, dependem de um esquema de operações inter-relacionadas, para as quais merece destaque a instituição escolar, uma vez que pela intervenção pedagógica fornece subsídios para os avanços contínuos. Sobre essa questão, Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 33) comentam:

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo da articulação dos conceitos científicos.

A escola, pois, fornece informações relevantes para que o aprendiz sinta-se desafiado e que avance, paulatinamente, à medida que vai interagindo com outros sujeitos, os quais podem incentivá-lo, despertá-lo ou promover comparações, levando-o a atingir limites cada vez mais altos de aprendizagem.

Em Wallon a afetividade ganha um lugar especial, embora considere tal como Piaget a aprendizagem por fases, demonstra o diferencial por não levar em conta uma linearidade, uma sequência estanque, uma vez que em sua teoria a aprendizagem se faz por meio de momentos conflitantes que podem ocorrer em quaisquer fases, obrigando o sujeito a revestir-se de novas estratégias para conseguir o equilíbrio desejado.

A teoria de Wallon tem como ponto de partida o fator patológico, por ser resultado de sua experiência, enquanto médico, com mais de 200 crianças. Seu papel não era somente de médico, mas de observador, de pesquisador, retirando de cada detalhe um motivo para suas investigações a respeito de como se processa o desenvolvimento mental e psicomotor. Desse estudo classificou como estágios humanos a impulsividade motora, o estágio emocional, o sensorio-motor e o projetivo, todos mediados por uma evolução qualitativa. (PALOMARES e BRAVIN, 2012).

Um aspecto importante a ser destacado é o papel que Wallon atribui à afetividade para o desenvolvimento, uma vez que para ele, o fator biológico sofre influência direta das

relações sociais, sem estas aquelas sofrem prejuízos substanciais (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

No que tange à linguagem, Wallon a concebe como a mola propulsora do conhecimento, em razão de por meio desta conceituar, agir e vivenciar no mundo. A aprendizagem se faz por meio da interação em que o meio escolar exerce um papel importante, por possibilitar ao aluno a formação de conceitos que podem fazê-lo refletir sobre a realidade e assim transformá-la (PALOMARES E BRAVIN, 2012).

Estudos demonstram o quanto projetos que enfatizam visitas a bibliotecas, museus e parques contribuem para a aprendizagem do aluno, em vista de propiciarem experiências novas e motivadoras.

Deste modo, vê-se que tanto Vygotsky (2005), Piaget (1995), como Wallon (1981), destacam a linguagem como fator importante para a aprendizagem, embora apresentem divergências quanto à sua forma de concepção da aprendizagem. Palomares e Bravin (2012, p. 24) confirmam esta sentença, dizendo que o entrecruzamento entre o conceito de sujeito apresentado pelos três teóricos supracitados apontam para que Piaget (1995) revela um sujeito epistêmico, pensante, crítico; já Vygotsky (2005) vê um sujeito social que constrói e reconstrói o mundo a sua volta por meio do que aprende na comunidade; enquanto Wallon (1981) revela um sujeito geneticamente social, merecendo um estudo contextualizado.

Após o panorama da aprendizagem na educação, cabe-nos um passeio na aprendizagem da escrita, procurando perceber, na teoria, as linhas que tecem o tear do texto, que inserem um histórico das dificuldades, bem como do próprio processo de construção da escrita nas escolas. É o que trataremos a seguir.

2.2 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: FALSA REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE.

Durante toda a História da humanidade a comunicação foi marca de evolução. Em linhas de um passado, construiu-se um presente no qual a escrita, embora com a roupagem da tecnologia, ainda é marca essencial dos avanços sociais, políticos, econômicos, enfim de todas as esferas do conhecimento.

Segundo Higounet (2003) o sistema da escrita está intrinsecamente ligado ao sistema de sinais, identificados como escritas sintéticas, analíticas e fonéticas, os quais adotados pelos grupos sociais, passam a ser marca de sua características..

À escrita sintética cabem os sinais que mesmo não traduzindo frases, oferecem as primeiras contribuições para a escritas, são os desenhos mágicos das grutas da época aurignaciana e madaleniana, as pinturas rupestres, os desenhos incisos em pedra. Todos são traduções de ideias e de evoluções ao longo do tempo, sem no entanto ainda não fazerem parte do mundo da escrita como vemos hoje.

Após o período do sintético, passou-se à representação desses símbolos em palavras, em que essas ideias tinham que traduzir palavras, o chamado período analítico. Era o nascimento da escrita.

Porém, as descobertas não se esgotaram na palavra, evoluiu-se para o estudo do som, quando então, a escrita tem um salto, em vista da gama de sons a serem traduzidos até se chegar ao alfabeto grego e finalmente ao que conhecemos hoje.

Porém, o salto qualitativo foi o novo foco que se deu à escrita após os anos oitenta, em que o alvo de análise da escrita passou a ser o discurso, no qual importam as condições de produção. A escrita, pois, com a evolução do estudo dos textos, passou a considerar o texto numa perspectiva interativa que é uma das categorias de nossas análises. No entanto, importa também explicitarmos como se deu a evolução do ensino da escrita na educação, uma vez que passou por substanciais transformações.

A princípio teve-se o ensino da escrita na escola de uma forma mecânica em que se priorizava primeiro o conhecimento do alfabeto, depois das sílabas, da palavra até se chegar às frases. Foram vários métodos divulgados em uma tentativa de facilitar a aquisição da

leitura e da escrita por crianças que chegavam à escola a partir dos sete anos de idade, após os anos 80, conforme Palomares e Bravin (2012) em decorrência dos estudos lingüísticos os olhares em torno da leitura e da escrita se ampliaram para uma concepção cultural, a partir de então, considerando a própria construção de conceitos feita pela criança.

Destacamos nesse contexto a contribuição de Ferreiro e Teberosky (1986) para quem a aquisição da escrita deve se processar dentro de um contexto significativo para a criança. Ela, em contato, com os mais variados gêneros será capaz de ir evoluindo nas interpretações nas quais deve ser respeitado o tempo que a criança terá para fazê-lo. O foco sai da sílaba, da palavra, para um contexto mais generalizado, onde as interpretações darão vida às palavras. As etapas da aprendizagem devem ser observadas e orientadas pelo professor que terá o papel de mediador, não mais de transmissor de fichas de leituras sem significado para a criança.

Respeitando as fases de formação de conceitos Ferreiro e Teberosky (1979) ampliam o olhar em torno da leitura na qual o professor passa a ser um pesquisador, um observador zeloso, desvendando fases na aprendizagem da criança que englobam o que chamaram fase do nominal, quando a criança associa o tamanho do objeto ao tamanho da palavra; fase do simbolismo de segunda ordem em que ela passa a compreender que as letras representam sons. Esse amadurecimento não ocorre igual para todas as crianças, dependerá dos desafios a que estará exposta, bem como de como evolui na formação de hipóteses e formação de conceitos.

Os estudos de Teberosky (1986) são muito utilizados nas escolas hoje, porém mesclados ainda ao ensino mecânico, em vista da dificuldade que os docentes encontram, talvez, de trabalharem pesquisando, construindo etapas a partir dos alunos e não mais a partir de ideias pré-concebidas. Isso, talvez, comprove a enorme influência ainda da escola tradicional, em vista de a maior parte dos docentes ter sido formada nesse modelo, tornando-se, deste modo, muito lenta a mudança.

Deste modo, optamos por considerar a aprendizagem da escrita tal como qualquer aquisição de conhecimento. Dentro de um contexto, respeitando a cultura e a diversidade, porém considerando-se também as condições cognitivas de cada um, dentro de uma visão socioconstrutivista, conforme supracitado no capítulo anterior em Piaget, Vygostsky e Wallon, ou seja; fases psicogenéticas, o ambiente social, bem como a afetividade, respectivamente.

É hora de penetrarmos na abordagem da competência escritora, a fim de que as bases para as nossas análises se corporifiquem por meio de teóricos da área da linguagem. É nosso próximo assunto.

2.3 A COMPETÊNCIA ESCRITORA E O VIÉS DA CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA.

Ao se ouvir alguém falar a palavra competência logo se vem à mente termos relacionados à capacidade, eficácia ou habilidade. Algo que represente o bom desempenho. Dada a evolução e a semântica do vocábulo no meio social, e ainda a curiosidade de se saber o que realmente vem a ser a competência escritora, realizou-se um estudo, objetivando buscar os conceitos que melhor esclareçam, não somente o significado, mas especialmente, a semântica do vocábulo nos estudos contemporâneos.

Deste modo, a palavra competência é oriunda do latim *com+petere* em que significa *pedir junto com os outros, buscar junto com os outros*. Desde sempre a palavra competência guarda o sentido relacionado a indivíduos, já que não se atribui relações de linguagem entre coisas, objetos, mas estritamente a seres humanos que por uma necessidade de produzir cultura, se apropriam da linguagem e, por conseguinte da convivência em sociedade para tanto.

Trazendo para o modelo econômico corrente, o capitalismo; a força semântica do vocábulo ganha conotações relacionadas à capacidade de solucionar problemas, de interagir em grupo, de adaptar-se a novas situações. Percebe-se, aí ainda, a estreita relação que a palavra faz da interação entre os sujeitos, reforçando a idéia de que esse vocábulo só oferece sentido se relacionado a indivíduos.

Ao indivíduo competente estariam imbricadas múltiplas habilidades desde conteúdos intelectuais até a versatilidade para convivência em grupo.

São comuns na mídia pesquisas que atribuem como competente aquele indivíduo que possui habilidade para lidar com situações novas, bem como para desempenhar várias tarefas, as quais o tornem necessário na atividade que desenvolve.

No mundo capitalista essas habilidades prescindem uma boa formação intelectual e ainda uma leitura de mundo, esta arrolada à visão de Paulo Freire.

Em se tratando da educação, Paulo Freire (1987) traz contribuições imprescindíveis no que tange à leitura, visto que para ele esta prescinde à escrita. O autor afirma que antes mesmo de conhecer os grafemas a criança já possui uma leitura do que está a sua volta.

Deste modo o campo da leitura é bem mais amplo do que se poderia conceituar, ao contrário do senso comum que limita o ato de ler em apenas decodificação de grafemas.

A leitura, pois, converter-se-ia em base para a toda uma gama de conhecimentos importantes para a competência escritora.

Claro está a necessidade de se desenvolver a competência leitora, para se ter escritores também competentes, no entanto convém buscar nos pioneiros o sentido da palavra competência na área da educação.

Um dos pioneiros na área da educação foi Perrenoud (2000, p. 15) para quem competência consiste em mobilizar recursos cognitivos, adequando-os a situações múltiplas.

Vale salientar que as competências ali elencadas são direcionadas ao ofício do professor, em vista da crise educacional que pairava na ocasião e que ainda paira até hoje. Trata-se de dez competências que traduzem a necessidade de uma formação continuada, condizentes com as novas formas de aprender do aluno, em razão de uma sociedade que prima pela eficácia em; todos os segmentos. Não se pode dizer que é um lado oposto ao que se propõe expor, mas um caminho para se conhecer o que deveria ser desempenhado por um professor e o que está sendo praticado nos muros das escolas. O autor supracitado (2000, p 20, 21) elenca dez competências a serem dominadas pelo professor de Ensino Fundamental:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem,
- administrar a progressão das aprendizagens,
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação,
- envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho,
- trabalhar em equipe, participar da administração da escola,
- utilizar novas tecnologias,

- participar da administração escolar.
- informar e envolver os pais, utilizar novas metodologias,
- enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão,
- administrar sua própria formação contínua.

As competências elencadas por Perrenoud (2000) caminham para a ótica de que o profissional da educação deve estar antenado no que desperta o interesse do aluno, visto que as aulas expositivas tradicionais e exercícios clássicos, já não seriam tão eficazes, embora não estejam descartados, mas devem ser mescladas com situações de aprendizagem em cujo foco estão as dificuldades apontadas, a avaliação contínua das dificuldades do aprendiz, das habilidades que ainda precisam dominar.

Em sua maioria, essas competências dizem respeito a um trabalho em grupo, entre comunidade escolar, gestão e o professor. Em vista de, muitas vezes, o professor encontrar-se engessado em meio a projetos impostos pela esfera maior, sem, no entanto, estarem de acordo com sua realidade em sala de aula. Não depende, portanto, somente do professor, mas de todo um conjunto de situações que se criam no dia a dia da sala de aula, os quais podem impossibilitar o professor de desenvolver um trabalho eficaz.

Ter a visão de como proceder em situações inusitadas, requer competência; para tanto, importa uma atualização contínua, uma autorreflexão, uma vez que o ambiente escolar, embora não pareça, está em constante movimento, senão veja-se o salto dado na última década, tanto no que tange ao currículo como no que tange às políticas públicas. A escola hoje, centra-se muito mais no bem-estar dos alunos, no respeito, tornou-se mais flexível quanto ao papel desempenhado pela comunidade, enfim, houve uma série de mudanças e ainda há, ainda que lentamente. No entanto, essa formação profissional nem sempre surte o resultado esperado, o de formar bons profissionais, em vista de muitos nem darem tanta importância e outros seguirem o modismo quando da escolha dos cursos. O fato é que ainda que exista a necessidade de uma formação continuada, já ficou provado que nada será mudado, caso o próprio profissional não esteja ciente de que novos paradigmas exigem nova postura, novas formas de pensar, o que requer um arquivo epistemológico bem como o domínio de competências que respondam ao novo.

Como pudemos perceber por meio da leitura acima, o que Perrenoud (2000) escreve sobre competência tem estreita relação com os muros da sala de aula, onde se amplia a

cidadania e conseqüentemente à formação da sociedade. No entanto, como nossa proposta é compreender o que vem a ser um leitor competente ou escritor competente, remetemos nosso foco às competências mais específicas, nas quais se poderia relacionar essa leitura e escrita competentes. Tendo em vista ser a pesquisa, parte de um projeto maior, POE, tal como explicitamos na introdução, não podemos fugir às suas bases. Deste modo, abriremos um parêntese para explanar a competência leitora e escritora à luz do documento norteador do estudo, Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, Ensino Fundamental, matrizes de referência, temas, tópicos e descritores.

Zabala e Arnau (2010) após uma longa discussão sobre as questões que envolvem tanto as características do termo ao longo do tempo, bem como as justificativas para sua implantação no ensino, define como competência a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos simultaneamente em um processo integrado.

Nessa direção, as matrizes de Referência preconizadas pelo Ministério da Educação definem, assim, como competência a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” Perrenoud (2000).

A profundidade da definição de Perrenoud mostra a relevância do domínio de vários saberes, além de acionar “diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Perrenoud (2000, p. 15).

Transferindo-se para a leitura, segundo as mesmas Matrizes de Referência (BRASIL, 2009, p. 24), “A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.”

Para tanto, o leitor necessita acionar seu arquivo de informações e realizar inferências, comparações e estabelecer relações, a fim de construir seu próprio discurso; importando não somente a superfície do texto, mas também os implícitos. O investimento, pois, do docente seria na leitura do aluno.

Vale salientar ainda que as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação, assentadas nas Matrizes de Referência, estabelecem como foco principal de suas metas a leitura, não invalidando a escrita, no entanto considerando que, aquela, a leitura, seria um suporte para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, inclusive a escrita.

Todavia, partindo da premissa de que o POE/CAPES/UEA não precisava, necessariamente, se ater aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da educação - PDE, mas especificamente, investigar como se dá a competência leitora e escritora dos alunos, tivemos o interesse de contribuir para o grupo, investigando a competência escritora dos discentes, sem, no entanto, desconsiderar os descritores selecionados para a pesquisa, bem como todo o caminho já percorrido, inclusive os conceitos norteadores presentes na Matriz de Referência.

Partindo de uma visão discursivointeracionista, a equipe de autores da Matriz de Referência elencou para o que chamou de descritor, que “é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2009, p. 18), habilidades a serem desenvolvidas ou dominadas.

Importa aqui também explicitar o que seriam essas habilidades: “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.”.(BRASIL, 2009, p. 18)

Para Cereja (2012, p. 47), embora a diferença competência e habilidade seja uma linha tênue, elas se mostram de formas distintas. A primeira relaciona-se com “o saber fazer, isto é, saber lidar com as diferentes situações e problemas que se colocam diante de nós no dia a dia.”; já a segunda estaria relacionada “ao como fazer, como o indivíduo mobiliza recursos, toma decisões, adota estratégias ou procedimentos e realiza ações concretas para resolver os problemas. São, pois, interdependentes, complementam-se mutuamente.

Ao compreendermos o que vem a ser habilidade, é procedente ainda explicitarmos que a Matriz de Referência estrutura as provas em duas dimensões: “uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.”(BRASIL, 2009, p.21)

São quinze descritores contemplados nas provas, porém para efeito de nossa pesquisa, serão explorados apenas três, em vista destes terem sido identificados na dissertação de Mestrado de Segura (2012), um dos integrantes do Grupo de Pesquisa POE/CAPES/UEA, como os que os alunos apresentaram maior dificuldade na Prova Brasil. Tal assunto ficará mais claro em nossa metodologia, em que explicitaremos e descreveremos as estratégias que serão utilizadas na pesquisa.

Na área da educação, especialmente, no que trata à Língua Portuguesa, por ocasião dos índices negativos de leitura e escrita apresentados pelos alunos, a competência leitora ganha espaço, merecendo atenção maior as habilidades que possibilitariam ao aprendiz uma visão contextualizada dos gêneros diversos circulados na sociedade, bem como a compreensão do funcionamento dos tipos textuais.

Recorremos aos estudiosos da área de letras para estreitar mais ainda o termo competência, ligado desta feita à capacidade que se tem de argumentar e contra-argumentar socialmente.

O linguista norte-americano Noam Chomsky deu o nome de *competência* (*competence*) a esse conjunto de normas internalizadas que nos permitem emitir, receber e julgar frases, opondo esse conceito a *desempenho* (*performance*), termo que criou para designar o uso que se faz dessa competência. Terra (2008, p. 32)

Assim, competência está para arquivamento, bem como desempenho está para concretização.

Entende-se, portanto, que a concretização da língua se faz na fala, visto que sendo a última abstrata, deverá efetivar-se por meio dos mecanismos de comunicação tanto escritos como falados. Partindo-se desta premissa, pode-se compreender o porquê da preocupação do Ministério da Educação com a competência dos alunos.

No que tange à competência escritora, partir-se-á da concepção de texto da linguística textual, já que é nessa concepção que o Plano de Desenvolvimento da Educação se baseia.

Sabe-se que a leitura é base para o bom desenvolvimento da escrita, à medida que esta necessita de conteúdo para a sua formação de sentido. Aí, pergunta-se: quais as competências necessárias para uma boa produção textual?

O que seria então essa competência escritora? Fazendo a fusão dos dois vocábulos teríamos a capacidade de representar bem o sentido, uma vez que a escrita é uma falsa representação da oralidade, porém, podendo ainda extrapolá-la, senão vejamos os textos poéticos, exacerbadamente repletos de uma carga semântica fora da realidade. “Aprendemos primeiro a fazer uso da fala para posteriormente fazer uso da escrita. A única razão de ser da escrita é representar graficamente, e ainda de modo imperfeito, a fala.” Terra (2008, p. 23).

Destaque-se que somente a leitura não forma escritores competentes, aí entendidos como aqueles que sabem dar sentido ao que escrevem, mobilizando seu arquivo de

conhecimento, bem como ativando os modelos formados nas práticas sociais. Não se está aqui rotulando como competentes somente aqueles que conhecem as técnicas argumentativas, os elementos coesivos, bem como a coerência textual, mas tão somente os que sabem utilizar a escrita de forma não equivocada, dando sentido ao que escrevem, embora intuitivamente.

Partindo da conclusão supracitada, é procedente valer-se das palavras de Koch (2006) quanto à concepção de texto e sentido. A autora deixa claro que a formação de sentido do texto tem uma relação direta com o sujeito e com a língua, importando, pois, o contexto e suas relações.

Assim, chega-se ao ponto em que o sentido do texto é visto sob o aspecto social, importando a atividade interativa.

Na visão interacionista, segundo Koch (2006, p. 17)

A compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sócio-cognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção de interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Compreende-se então, que ela, a produção escrita, está para a construção de sentido no texto escrito, assim como a construção de sentido está para a relação texto-sujeitos.

Deste modo, é procedente destacar estratégias que devem ser utilizadas quando da produção de texto. Na visão da autora supracitada, importam como estratégias:

1. O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCK, 2006, p. 19).

A concepção de Koch (2006) sobre texto abarca a interação entre sujeitos sociais, interessando a visão dialógica tão discutida por Bakhtin (BRAIT, 2006).

Vê-se, portanto, o longo caminho a percorrer em busca de se trabalhar a competência escritora, uma vez que os textos produzidos em sala de aula, em sua maioria, são solicitados, apenas para cumprir tarefas, não representando situações reais para os sujeitos.

Os textos escolares, para saírem da condição de monotonia, devem representar situações reais, a exemplo dos jornais escolas, das cartas correspondências, propostos por Freinet (ELIAS, 1996).

O assunto em tela merece outro estudo, sendo que o foco é a competência escritora, acredita-se que tenha ficado explícita a estreita relação entre os sujeitos e as práticas sociais, assim entendida a competência escritora como um conjunto de estratégias para a produção textual em que importe a formação de sentido, que por sua vez engloba o diálogo entre autor/leitor e sociedade.

Agora, tomemos a competência escritora nas linhas de autores que nos enriqueceram, demonstrando estratégias importantes para produtores de textos competentes.

Koch (2006), Marcuschi (1983) e Orlandi (2003) por tratarem o tema sob uma ótica sociointeracionista ofereceram suporte para que compreendêssemos a coompetência escritora, segundo uma visão de processamento textual, em que estão imbricados fatores de ordem situacional, cognitivo, sociocultural e interacional. Todos acionados no ato da produção de texto. Assim, vemos como fundamental, trazermos ao leitor as definições correntes de texto, para que as ideias acima sejam melhor compreendidas.

Para Koch (2003) o conceito de texto varia, conforme o autor e a orientação teórica adotada.. A autora faz um breve espelho das concepções teóricas que circundaram o conceito ao longo do tempo, até chegar-se ao conceitos mais contemporâneos que estão relacionados às teorias do texto, da semântica e da pragmática.

As primeiras concepções apontam para um conceito de texto ainda relacionado a frase, combinações de sentenças, de sentidos, de isotopias. Já se tomando como premissa a pragmática, passou-se a conceber o texto sob a perspectiva dos atos de fala, pelos aspectos de

ordem cognitiva e ainda como ações que subjazem o texto, já que a atitude do sujeito exige uma habilidade global de comunicação.

O conceito, deste modo, sai da perspectiva do produto e passa a ser entendido como um processo que exige planejamento, verbalização e construção, porém ainda pautado como um reflexo do pensamento.

Ao combinar-se o planejamento, verbalização e ação textual surge outra vertente que defende o texto sob a égide do resultado parcial da atividade comunicativa, resumindo-se como “resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” Koch (2003, p. 26)

Seguindo ideia similar Marcuschi (1983) amplia o conceito ao inserir a coesão e a coerência, propondo que o estudo do texto seja visto como uma operação lingüística que engloba aspectos de ordem cognitiva que atuam no controle, desenvolvimento e regulação de textos orais e escritos.

Nessa perspectiva o texto corporifica-se em duas instâncias, a da superficialidade, por meio das pistas coesivas que irão formando sentido e, ainda na esfera subjacente ao texto, onde estão a memória enciclopédica do leitor ou produtor do texto.

Em Orlandi (1996) o texto está onde o sentido se forma, onde o sujeito se faz significar. Com base em sua filiação teórica que é a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, Orlandi parte para a definição de que o texto seja um objeto lingüístico-histórico, no sentido de considerar todo o processo sócio-histórico imbricado na produção, incluindo-se a formação ideológica, em que importa a formação discursiva.

Nenhuma das conceitualizações acima, como se vê, excetua a presença da interação. É nesta direção que analisaremos os textos, pelo sentido, pela interação, pela relação que se faz presente e que explicita um sujeito escondido nas entrelinhas. Uma vez que nos interessa, além gramaticalidade, a intencionalidade dos autores dos textos selecionados para análise.

Portanto, com base nos autores supracitados, escritor competente seria aquele que sabe desenvolver um texto respeitando os fatores de coesão e coerência numa dada situação comunicativa.

Desenvolver a competência escritora é uma tarefa desafiadora para o docente deste século, tendo em vista a diversidade de textos disponíveis aos discentes, os quais não são explorados na sala de aula, por questões curriculares, de formação, bem como de estrutura física das escolas.

Ainda tratando das bases do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, é procedente fazermos uma distinção entre tipo e gênero textual, em vista de comumente serem confundidos.

Denominam-se, segundo Marcuschi (2004) gêneros textuais os textos socialmente circuláveis e, por isso, reconhecidos em grupos específicos, possuindo tipos relativamente estáveis. Isto quer dizer que todo falante de sua língua consegue identificar cartas, jornais, bilhetes, emails, torpedos, em vista de serem textos circuláveis em seu meio social.

Já os tipos seriam textos incluídos nos gêneros, possuindo estruturas rígidas e úteis à construção destes, são as descrições, argumentações e narrações, os clássicos mais utilizáveis. Assim, para se desenvolver qualquer gênero, faz-se utilização dos tipos textuais, uma vez que narramos, descrevemos, dissertamos, nas diversas situações, aí interessando também os textos orais.

Há, pois, a necessidade de expor o aluno às mais variadas situações, para apropriação dos mais diversos textos, mostrando-se viável o trabalho interdisciplinar no qual o discente pode relatar, narrar, descrever e ainda argumentar sobre as diferentes situações, bem como entrará em contato com textos circuláveis socialmente, por meio dos quais formará estruturas, acumulará conhecimento, para uma escrita e interpretação com bases em modelos,

É bem verdade que a realidade da sala de aula, na maioria das vezes, é bem diferente, em vista de poucas vezes as aulas de Língua Portuguesa estarem centradas em situações que exponham os alunos a produzirem textos argumentativos, o que compromete sobremaneira a caminhada da escrita.

Assim, a sala de aula deve incluir, não somente as atividades do livro didático, mas também, a análise e produção de tirinhas, vídeos, paródias, leitura de poesias, interpretações de músicas, elaboração de situações problema e artigos de opinião, jogos cooperativos entre outras estratégias de aprendizagem que desafiam o aluno, levando-o a conhecer os diversos gêneros existentes.

Nas tirinhas o discente terá oportunidade de mover o sentido interpretando a linguagem verbal e não-verbal, além do contexto e da inferência com intertextos.

Entendendo a linguagem não-verbal como aquela que inclui sinais não verbalizados, mas reconhecidos pelas práticas sociais, como cores, gestos, desenhos e outros; a verbal como a que utiliza para a atividade comunicativa a palavra (TERRA, 2008).

O contexto diz respeito a “um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado” Koch (2006, p.29), ou seja, são todas as informações que contribuem para a interpretação, tanto no que tange à ativação da memória como as de ordem física.

Já a intertextualidade refere-se a textos diversos no texto, uma vez que sempre produzimos textos a partir de outros já ouvidos ou lidos, daí citarmos os autores, explicitarmos frases. Koch (2003)

O recurso audio visual como um vídeo pode ser uma estratégia valiosa na sala de aula, quebrando a rotina. Podem servir tanto como entretenimento, como um recurso a ser explorado em debates, aula dialogada, e ainda como recurso didático para explorar temas transversais.

As paródias, podem explorar a habilidade de inferência de sentidos, já que estarão presentes tanto a intertextualidade como a interdiscursividade, esta última compreendendo “a relação entre dois discursos caracterizados por um citar o outro.” Cereja (2012, p. 24)

Na poesia a interpretação do eu lírico reveste-se, dependendo do grau de persuasão que se possa explorar, em outra estratégia didática de grande valia, em vista de trabalhar as relações simbólicas dos alunos, a construção de sentido revestida das formações ideológicas, porém há de se ter o cuidado de construir com os alunos a interpretação das figuras de linguagem, da fase literária em que foi produzida, entre outros recursos que subsidiarão a interpretação de forma mais fácil.

Tezza (2003) discute o conceito de poesia trazendo uma visão bakhtiniana e uma visão dos poetas, em que destaca que o primeiro seria uma linha tênue entre a prosa e a poesia, em razão de tanto a prosa como a poesia encontrarem formas de se representar na própria construção do dialógico. Justifica sua visão ao analisar o poema separação em que deixa claro seu posicionamento do que, para ele, vem a ser uma linguagem poética que é diferente de uma visão estética. Já para os poetas mais contemporâneos a visão cartesiana de Bakhtin, de que

uma poesia só poderia ser monológica é criticada, veem a poesia sob o ponto de vista cultural, lírico e do jogo de palavras.

Na escola, esse gênero é bastante pertinente ao se pretender explorar o pertencimento dos discentes, assim como a música que também serve como recurso didático persuasivo, no qual se pode explorar a interação e descontração dos alunos

Cereja (2012) exemplifica uma atividade em que utiliza o mesmo tema, porém explorando tanto a tirinha, como a poesia e ainda a música, comprovando a utilidade dos gêneros na construção de habilidades, tais como inferências, comparações e ativação de arquivos bibliográficos os quais contribuirão para a interpretação e produção de textos.

Também demonstrando a eficácia da utilização dos gêneros na sala de aula, porém em uma perspectiva interdisciplinar, Nacarato, Mengali, Passos (2012) dão vários exemplos do trabalho interdisciplinar entre matemática e Língua Portuguesa, procurando mostrar cominhos para essa comunicação tão necessária. As situações-problema partem da interpretação de textos infantis, movendo os sentidos da matemática para a área da linguagem.

Situações-problema ou resoluções de problemas, segundo Cereja (2012) seria a capacidade que cada um tem de acionar seus esquemas mentais para resolver desafios, os quais desencadeiam uma série de estratégias de ordem situacional, comparando, confrontando ou relacionando.

Os artigos de opinião mostram-se como excelentes alternativas para o início do trabalho com a tipologia dissertativa, em vista de estimular o aluno a começar a emitir opiniões, o que fornece subsídios para desenvolver textos que exijam deste um maior amadurecimento epistemológico, pois ao pensar em seu posicionamento sobre determinado tema, tece argumentos, recupera suas leituras e conhecimentos. Cabe ao professor saber explorar eficazmente, já introduzindo uma linguagem mais formal.

Após o panorama sobre o que pode ser feito na sala de aula, necessário se faz vermos também os borrões das linhas que se formam, ou seja, as dificuldades na competência escritora.

2.4 DIFICULDADES PARA A CONSTRUÇÃO DAS LINHAS: DE PONTO EM PONTO, ENTRAVERES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES.

Olhar um emaranhado de letras, todas elas juntinhas, depois separadas, depois misturadas novamente. O que são elas? São as perguntas que talvez façam as crianças ao entrarem em contato com a escrita. Ainda que teorias pedagógicas já ofereçam estratégias menos mecânicas, ainda persistem as indagações dos pequenos. Aqui nesse capítulo trataremos das dificuldades relacionadas à produção de texto, mais precisamente, daquele que em tese, já passou pelo letramento, no entanto, ainda apresenta dificuldade para escrever, considerando-se aspectos relacionados à ortografia e pontuação, gramaticalidade, avaliação da textualidade e avaliação discursiva

Não é novidade discutir-se o estigma que recai sobre a ortografia e pontuação nos textos, uma vez que, segundo Terra (2008) muitas vezes, a correção de textos evade-se para a quantidade de palavras que estão em desacordo com a norma culta, em vez de priorizar o sentido, a coerência ao tema, a adequação discursiva, entre outras questões que se impõem como aquelas que demonstram a capacidade criativa e a originalidade textuais, tão almejadas por aqueles que procuram escritores competentes. A ortografia é apenas uma parte da avaliação textual, porém recai sobre ela o estigma que resulta tantos comentários, tantas anedotas.

Quanto à gramaticalidade levar-se-á em conta a morfologia, a colocação pronominal, regência e concordância verbal e nominal, os quais comprometem a semanticidade do texto, muitas vezes, gerando ambiguidade de sentido.

Na avaliação da textualidade reside a presença tão importante da coesão e da coerência, recorreremos novamente aos estudos de Koch (2003), para compreendermos com mais profundidade como ocorrem esses processos.

A coesão é um recurso lingüístico que envolve tanto a recorrência como a continuidade. As marcas coesivas podem aparecer no texto em forma de pronomes, conjunções, expressões lexicais, entre outros que são responsáveis pelo trânsito perfeito de uma frase a outra, de um período a outro ou de um capítulo a outro. É o que chamaríamos

também como ganchos que limpam o texto e o tornam inteligível e leve, evitando-se ainda as repetições desnecessárias.

Já a coerência age diretamente na esfera subjacente ao texto. É ela, pois que ativa os conhecimentos prévios do leitor ou produtor de textos para dar sentido ao que escreve ou lê. Por isso o que parece coerente a quem escreve, nem todas as vezes o é, para quem lê, pois as construções sócio-históricas ocorrem de forma diferente em cada sujeito, uma vez que dependerão também das condições de produção.

As condições de produção dizem respeito a toda a situação na qual o texto foi criado. O posicionamento do sujeito, a investidura de poder, o lugar de onde se produziu o texto, bem como toda a situação ideológica envolvida irão ser responsáveis pelas escolhas do sujeito, desde o léxico, até a intencionalidade para quem se fala, de onde se fala e com que intenção.

Na avaliação da discursividade estão em questão a capacidade que o escritor tem de reconhecer a coerência ao tema, à unidade temática, à criatividade e construção composicional. Todas essas habilidades estão intrinsecamente relacionadas ao contato que o leitor/escritor teve com textos diversos. São eles os responsáveis por formação de estruturas de frases, conteúdos argumentativos, bem como o reconhecimento da característica de cada estrutura composicional.

Não há uma receita para uma boa escrita, mas há pistas para a construção de linhas e entrelinhas. Acreditamos que essa construção depende de uma série de reflexões, ações e práticas que perpassam tanto pela formação docente, como pela estrutura educacional, em razão de na formação docente residirem as sementes para uma leitura crítica, de um olhar para o mundo que não tenha como foco somente a preparação para o trabalho, mas, principalmente, a postura de cidadania crítica. Isso somente é possível, diante de docentes competentes em cada área do saber que reconheçam suas limitações e estejam abertos a novas perspectivas, o que ainda é difícil na educação desse século. Quanto à estrutura educacional as críticas caminham para a insistência em um ensino departamentalizado, fragmentado que dificulta o pensar interdisciplinar, as cooperações, bem como o reconhecimento das áreas fronteiriças existentes na esfera do saber,

As soluções, talvez sejam simples, porém inserem compromisso, ações planejadas, bem como a avaliação do que está sendo ensinado e do se precisa ensinar. O trabalho

interdisciplinar se revela de grande valia, em razão de exigir de seus professores um esforço na pesquisa, no planejamento e ainda a auto-avaliação.

É necessário, pois, estreitarmos nossas lentes sob o trabalho interdisciplinar a partir da visão de Japiassú (1976), Zilberman e Silva (2004) Fazenda (2011) e outros.

2.5 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE RENOVAÇÃO NO ENSINO.

O enfrentamento do novo, os limites entre o igual e o diferente, os mistérios entre o dito e o não dito, enfim a quebra de paradigmas pede passagem para o trabalho interdisciplinar. É nessas entrelinhas que a pesquisa pretende enveredar, buscando o novo e descobrindo no diferente, novas formas de ser e de fazer.

Abranger a interdisciplinaridade consiste desafiar a si mesmo, ousar e aceitar o novo como possibilidade de crescimento. Deste modo, é importante buscarem-se bases nos teóricos renomados, esclarecendo melhor as dificuldades encontradas, na realização do trabalho interdisciplinar, quanto ao percurso e suas várias facetas.

Para Japiassú (1976, p.42)

[...] a metodologia interdisciplinar irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos.

Esses são os maiores desafios da interdisciplinaridade: quebrar paradigmas, refletir sobre nossas práticas. Isto ocorre devido nossa educação ser centrada nas certezas, nas fragmentações, trazendo prejuízos substanciais à educação, já que no mundo globalizado há a necessidade de um conhecimento universalizado, aberto e versátil que imbrica os saberes, exigindo de seus atores a capacidade do trabalho em equipe de forma versátil e eficaz. Isso não necessariamente significa desconsiderar os processos disciplinares, sob pena de dogmatizar o conhecimento.

A construção interdisciplinar se faz por meio do trabalho disciplinar. É preciso que a equipe interdisciplinar esteja segura dos conceitos que envolvem o trabalho disciplinar, entre

os principais está, segundo Japiassú (1976) a competência epistemológica de cada pesquisador por área do conhecimento, por isso a necessidade do conhecimento disciplinar. Sobre essa competência também Fazenda (2011) comenta que o perfil do professor interdisciplinar envereda três características: competência, envolvimento e compromisso.

Vemos que a competência é ingrediente imprescindível para um trabalho interdisciplinar. É nela que reside a capacidade de reflexão e avaliação contínua, desencadeando o envolvimento e, por conseguinte, o compromisso.

Já Zilberman e Silva (2004) em uma reflexão sobre a forma como a leitura tem sido trabalhada pelo professor, destaca a necessidade do trabalho interdisciplinar o qual ofereceria óculos de cristal aos docentes, isolados na sala de aula, distanciam-se do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas de leitura.

Não há como criar receitas quando a pesquisa é interdisciplinar, uma vez que cada estudo merecerá de seus atores um olhar diferenciado, incluindo a capacidade de cada um rever sua construção. Japiassú (1976) serve-se dos filósofos, segundo uma perspectiva mais analítica das necessidades do homem, quanto ao saber ser; Fazenda (2011) busca na filosofia e na história sustentação para a construção interdisciplinar, já Jantash; Bianchetti (2001) reportam-se à interdisciplinaridade nas universidades brasileiras. Ao trazer-se para mais perto do tema, Zilberman; Silva (2004) oferecem um momento de reflexão para as práticas pedagógicas, em vista de expor diversos trabalhos que se utilizam da interdisciplinaridade.

Japiassú (1976) salienta que uma metodologia interdisciplinar requer todo um repensar desde a estrutura do ensino das disciplinas científicas, o papel do ensino pré-universitário e ainda uma interrogação sobre a utilidade das disciplinas na universidade, propondo a interconexão entre estas

Nesse aspecto as reflexões de Japiassú (1976) justificam a dificuldade de se pensar interdisciplinarmente, pois sendo a formação pré-universitária e a universitária oriundas de uma formação compartimentalizada, não seria surpresa que o docente encontre dificuldade de encontrar zonas fronteiriças entre as disciplinas.

É preciso que a própria formação do docente já se faça dentro de uma perspectiva interdisciplinar, a fim de que se crie essa cultura na educação. Porém as contribuições ainda

são tímidas, resultantes dos grupos de pesquisa que se preocupam com um conhecimento universalizado o qual responda à complexidade do século XXI.

É necessário, pois, interrogar se os projetos interdisciplinares estão respondendo aos anseios epistemológicos de seus objetivos, ou se, por outra, são apenas resultado de um modismo. Isto porque não se veem com frequência trabalhos interdisciplinares nas graduações, no Ensino Médio, e até nas universidades ainda há uma certa resistência, embora as tentativas de um trabalho interdisciplinar sejam bem mais presentes, devido a base epistemológica ser mais consistente.

Ao expor a relevância do domínio interdisciplinar Japiassú (1976) coloca em pauta não somente a necessidade de domínio teórico, mas também a ação dos atores envolvidos os quais por si só que já denotaria postura de humildade científica, capacidade de diálogo, do trabalho em equipe, sem os quais será impossível traçar um trabalho interdisciplinar, até mesmo pelos obstáculos citados: o primeiro seria as resistências e empecilhos elencados pelos especialistas no sentido da integração das disciplinas; e segundo lugar a inércia das instituições de ensino e de pesquisa que perenizam a formação fragmentada ao valorizarem a especialização e o terceiro a pedagogia que insiste em estudos puramente observados objetivamente, não considerando as relações entre ciências humanas e naturais.

Fazenda (2011) servindo-se da história nos mostra que o percurso pelo qual passou o pesquisador explica esse pensar, por muitas vezes, positivista, que o encarcera nas estreitas mazelas do comodismo e do medo.

A mesma autora ressalta que na década de 70, uma das necessidades comuns comentadas pelos teóricos, seria a de vencer a dicotomia ciência/existência, em vista de ser imprescindível para qualquer pesquisa o aprofundamento das formas de pensar daquele momento. Em se tratando de um olhar mais didático, classifica a década de 1970, como a busca de uma explicação filosófica; 1980, a busca de uma diretriz sociológica; a 1990, como a busca de um projeto antropológico. Levando-se mais estritamente à interdisciplinaridade, Fazenda (2000) divide as décadas da seguinte forma: 1970 procurava-se uma definição para a interdisciplinaridade; 1980 tentava-se explicitar um método para a interdisciplinaridade; 1990 estava-se partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Faremos um apanhado de cada década da última divisão, já que oferece um suporte epistemológico mais apurado quanto à interdisciplinaridade. Na década de 70 a preocupação

voltou-se para uma definição conceitual em que pesam tanto o estranhamento da pronúncia como a repercussão que o vocábulo tomou. Vale salientar que o movimento surge na Europa, nos anos 60, respondendo à necessidade de um grupo de professores universitários que clamava por uma educação voltada para o cotidiano e que respondesse aos anseios da sociedade. A palavra discutida nessa década era *totalidade*, a qual foi tema do trabalho de Gusdorf, um dos mais importantes nomes da área interdisciplinar, em vista de ser um dos precursores da temática interdisciplinaridade.

Já naquela época, 1961, Gusdorf apontava em seu trabalho o estreitamento entre as áreas do conhecimento ao propor uma aproximação entre as ciências humanas, o que correspondia à ideia de um conhecimento mais partilhado, e assim os grupos foram se multiplicando na Europa.

Como na história a presença da igreja católica sempre foi uma constante, também com a interdisciplinaridade não foi diferente, em 1967, em um colóquio, realizado pela Unesco, em Louvain, começam a surgir as primeiras inquietações sobre a pesquisa que enveredasse pela dicotomia igreja/mundo que culminaria filosoficamente à reflexão do *ser/existir*, já que se interrogava sobre a dificuldade de diálogo entre os pares.

Na década de 80 as atenções enveredam para a epistemologia. Um dos trabalhos que se destacam, embora haja várias publicações, foi o elaborado por uma equipe de pesquisadores, cujo título se chamou *Interdisciplinaridade e ciências humanas*, lançado em 1983.

Ressalte-se que na obra acima, Apostel já alerta sobre a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, por meio das análises linguísticas e da teoria dos jogos.

Fazenda (2011) expõe que os anos 60 e 70 foram marcados pelo que ela chamou “pacto do silêncio” em que a interdisciplinaridade encontrou apoio dos organismos controladores do poder, prejudicando, por conseguinte, sua identidade.

Como em toda classe silenciada há aqueles que não se curvam, houve um grupo de professores que heroicamente lutou, a partir dos anos 80.

Deste modo, a mesma autora divide em duas fases, o período de amadurecimento vivenciado pela interdisciplinaridade: na primeira fase está um profissional (1987 a 1989) interdisciplinar preocupado em pesquisar, em utilizar novos métodos, em ousar, porém,

segundo um critério. Já na segunda fase (1989 a 1991) a autora decide desenvolver um projeto de capacitação docente, o qual evidenciou um tipo de professor que muitas vezes se deixa anular pelo sistema ou às vezes é ignorado por seus próprios pares. Destaca a relevância dos registros. Os anos 90 revelam um perfil interdisciplinar mais afeito à pesquisa, mais consciente da necessidade de um saber homogêneo.

Reiterando a relevância da historicidade, porém sob o aspecto das crises de formação das universidades Jantsch e Bianchetti (2001), evidenciam a necessidade de a universidade criar espaços para pesquisa, apoiando-se em Japiassú (1992, p. 87)

Creio que o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental para a pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber. Porque ele é um agente provocador e desequilibrador de estruturas mentais rígidas. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite

Vê-se nas palavras de Japiassú (1992) a preocupação com uma educação renovadora e fiel ao que o educando possa expor de suas vivências, compreendendo o aprender como uma oficina de provocações, de estímulo a descobertas e reflexão sobre o que ocorre no mundo.

Pedro Demo (1991, p. 166) também confirma a necessidade da pesquisa, porém ampliando seu critério de análise para uma pesquisa desde as séries iniciais.

Quem imagina entender de didática precisa convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria e sobretudo convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa. Pesquisa como princípio educativo é parte integrante de todo processo formativo e emancipatório, e começa obviamente no pré-escolar. O repasse imitativo de conhecimento de segunda mão é um dos tópicos mais desatualizados no ambiente pedagógico.

Estreitando a interdisciplinaridade para o campo da leitura que interessa para a produção escrita, Zilberman e Silva (2004) comentam que a fragmentação do conhecimento, prejudica sobremaneira todo um processo científico que vai se refletir na sala de aula. Destaca que um trabalho interdisciplinar poderia levar o docente a refletir sobre sua prática, desta feita, coletivamente, permitindo uma revisão teórica que possibilita um conhecimento maior a despeito das ciências da linguagem e suas relações mais universalizadas com áreas afins do conhecimento.

A observação se constitui pertinente à medida que a linguagem perpassa por todas as áreas do conhecimento, traduzindo-se como uma ferramenta poderosa para a aquisição ou reprodução do conhecimento.

Zilberman e Silva (2004) fazem uma crítica às condições sociais de acesso à leitura na sociedade capitalista em que as camadas mais simples as obtêm apenas com intuito de produtividade, de melhoria de vida, sem, no entanto, representar um instrumento de libertação e crítica aos modelos sociais vigentes, enquanto que para a classe dominante a leitura representa entretenimento, enriquecimento cultural e ampliação de horizontes. Destaca ainda como fator preocupante a supervalorização da escrita como reprodução de um discurso mascarado da classe dominante, em vista de divulgar como bom discurso aquele que inclui a retórica das belas imagens, do estilo convencional, das receitas de bolo dos bons textos, negando assim o discurso simples, porém verdadeiro da classe dominada.

Os mesmos autores supracitados expõem que as condições sociais de produção da leitura definem como os sujeitos produzirão e interpretarão os textos. A formação ideológica perpassa por toda construção de sentido do texto, o ponto de partida para isso é o lugar social e histórico de onde parte ou onde é produzido o texto. Daí a multiplicidade de interpretações e de textos diversos diante de temas semelhantes, pois cada sujeito se constrói a partir do processo sócio-histórico de seu tempo e de seu lugar social.

Um ponto de confronto apontado por Zilberman e Silva (2004) é quanto à leitura servir tanto como reprodução das relações de produção, como também de contradição destas, em vista de representar um processo políticos, uma vez que seus multiplicadores: professores, bibliotecários e alfabetizadores refletem sua alienação ou não dos processos sociais vigentes.

Passeando nos rios da interdisciplinaridade, a paragem próxima será o percurso metodológico, o qual foi traçado, no curso das reuniões do Programa Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA, assunto que passaremos a esclarecer no próximo capítulo.

3 - A CAMINHADA METODOLÓGICA

Traçar os caminhos da pesquisa foi um ofício conseguido por meio de leituras, reuniões e troca de saberes. Deste modo, nosso próprio pensar entrou em conflito, o conhecimento do que vinha a ser o Programa Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA, o objeto de pesquisa, o sujeito, as bases para as análises, enfim, todo o caminhar que se fez, a fim de se atingir os objetivos.

Todos esses itens foram sendo desenvolvidos, paulatinamente, à medida que nossas bases epistemológicas se delineavam e amadureciam. Foram muitas idas e vindas, muitas discussões, conflitos de ordem pessoal e epistemológico. A cada frustração, novas leituras, novas conversas com autores, porque em dado momento, sentíamos-nos impotentes dado os conflitos na equipe interdisciplinar. As entrelinhas ainda não existiam, estavam invisíveis no papel. Necessitávamos de uma caneta com tinta bem resistente, para que fôssemos fazendo as linhas, o texto e finalmente encontrar as entrelinhas.

Partimos então de uma revisão bibliográfica, depois de um diagnóstico, a fim de responder à nossa primeira questão norteadora: Que conhecimentos prévios são perceptíveis na aprendizagem dos estudantes, antes da aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvido pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

Feito o diagnóstico, reunimo-nos para o planejamento participativo, a fim de respondermos à nossa segunda questão norteadora: - Como os estudantes se veem desenvolvendo a aprendizagem da competência escritora durante a aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvidas pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

Traçamos as estratégias e as desenvolvemos ao longo de quatro meses. Cabe salientar, que a cada estratégia aplicada, conforme se verá no desenvolvimento, o planejamento participativo se fazia presente, confirmando o procedimento de uma pesquisa qualitativa, que vai se desenvolvendo no processo, vai se delineando, sem que seja possível um planejamento com ideias fechadas, o que havia era apenas uma imensa vontade de acertar, de desenvolver um trabalho interventivo que viesse responder às dificuldades dos alunos.

Após as oficinas de produção textual, avançamos para a análise lingüística dos textos coletados, levando em conta a seleção aleatória de três alunos. Nosso modelo de análise levou em conta aspectos gramaticais e discursivos, dado que optamos de uma visão sociointeracionista.

Deste modo, convidamos-lhe para conhecer um pouco do que foi construído ao longo de nossa pesquisa, dentro de uma abordagem fenomenológica, por meio de uma pesquisa participante, em que os pesquisadores escreveram, apagaram, fizeram borrões e finalmente escreveram as linhas que os convidamos a conhecer

3.1 OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Compreender o universo da leitura e da escrita na pós-modernidade requer investigar como e onde isso acontece. Deste modo o objeto de investigação foi a aprendizagem da competência escritora de alunos do oitavo ano da escola Estadual Arthur Araújo, o qual faz parte de Projeto Observatório de Ensino - POE/CAPES/UEA que tem como uma das finalidades melhorar a competência leitora e escritora dos alunos do oitavo do Ensino Fundamental da Escola Arthur Araújo.

Cabe ressaltar ainda que a aplicação das estratégias, bem como nossas análises, tiveram como elemento norteador os três descritores identificados na pesquisa de Eduardo Segura (2012): D1 – localizar informações explícitas em um texto; D12- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc; D13- identificar efeitos de ironia e humor em textos variados.

3.2 SUJEITO INVESTIGATIVO

São sujeitos da pesquisa os alunos, atores das produções de textos, pertencentes ao 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Arthur Araújo.

A escolha da escola e dos alunos se deu a partir do diagnóstico realizado no ano de 2011. Primeiro, pelo fato de a escola ser objeto de pesquisa do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA, e, segundo, por apresentar baixos indicadores educacionais na avaliação externa e em seu rendimento escolar 2010 no turno vespertino, conforme dados do SIGEAM3, disponibilizado pela Coordenadoria Distrital 03, demonstrando que 32,35% dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental foram reprovados em Ciências, 29,41% em Matemática e 28,95% em Língua Portuguesa. Na avaliação externa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB4 da escola em 2009 foi de (3,3) e ficou abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação de (3,4). No IDEAM5 – Índice do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas apresentou também desempenho abaixo do projetado, 3,2.

Deste modo, sendo o objetivo desta pesquisa investigar os avanços obtidos na aprendizagem dos alunos, no que tange à competência escritora, a partir da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA, montamos um projeto de intervenção, a fim de que as estratégias de aprendizagem fossem fruto de um pensar interdisciplinar, entre as comunidades de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa.

Foi preciso compreender o contexto, para assim selecionarmos estratégias que respondessem às nossas expectativas.

3.3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O projeto interventivo foi desenvolvido no grupo interdisciplinar, considerando o contexto já selecionado no início do POE/CAPES/UEA pela dissertação de Eduardo Segura. Portanto, o contexto é a escola Estadual Arthur Araújo, na qual se encontra a problemática a ser solucionada.

A escola supracitada fica situada na zona Centro-Sul da cidade de Manaus, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC e à Coordenadoria Distrital 03, oferece Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e no noturno, Educação de Jovens e Adultos, valendo salientar, porém, que nossos sujeitos foram alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, tendo como foco específico a disciplina de Língua Portuguesa numa perspectiva interdisciplinar com Ciências e Matemática, visto que a leitura e a escrita perpassam por estas, como subsídio para a compreensão dos conteúdos.

A escola oferece uma estrutura mediana, porém dentro dos padrões das escolas públicas de Manaus. É composta de secretaria, sala para a diretora, salas de aula climatizadas, biblioteca, sala de projetos, banheiros, sala de informática. Porém, não possui quadra de esporte.

Quanto ao corpo docente e funcionários também possui um quadro completo, embora o professor que ministra a disciplina de Língua Portuguesa não tenha formação em Língua Portuguesa, mas em Língua Inglesa.

O clima organizacional da escola é um tanto conflituoso, composto por professores que já estão na escola no mínimo há três anos. A gestão também parece ter uma boa relação tanto com os funcionários como com o corpo docente. Porém, por muitas vezes, presenciamos situações da relação da gestão com os discentes, não muito favoráveis, no entanto, necessitávamos de uma pesquisa mais substancial, a fim de concluirmos se o perfil autoritário da gestão seria uma resposta ao perfil agitado dos alunos ou uma característica pessoal. O que pudemos concluir, ainda que em bases pontuais, é que a gestão ainda está pautada em bases disciplinares, sem a presença de estratégias que propiciem uma melhor comunicação entre

esta e os discentes, bem como, entre os alunos e professores. As soluções para os conflitos são, na maioria das vezes, punitivas, sem, contudo, apresentar respostas positivas.

Outro aspecto que merece ser destacado é que, apesar de a escola estar situada em uma área urbana, quase no centro da cidade de Manaus, pertencentes, em sua maioria à classe média, a demanda de alunos, insere-se num perfil de agitação pouco comum, contrariando a falácia de que os alunos da periferia apresentam um perfil mais agitado que alunos que residem em regiões mais centrais.

Neste sentido, atiramo-nos em um contexto rico para pesquisa, porém, desafiador, o que exigiu de nós um pensar e repensar contínuos, o que ofereceu uma oportunidade inestimável para a pesquisa interdisciplinar com textos escritos.

Figura 1 (Escola Estadual Arthur Araújo)



Fonte: Maria Viana, 2012

3.4 A PESQUISA QUALITATIVA NAS OFICINAS DE TEXTO

Tendo em vista que pretendíamos investigar tanto o processo de aplicação das estratégias, como os avanços obtidos a partir da aplicação destas, no que tange à competência escritora a partir de uma visão interdisciplinar, nosso percurso foi qualitativo, por haver a necessidade de reavaliar as ações, priorizando sempre investigar os sujeitos, em três etapas distintas: diagnóstico, antes da aplicação das estratégias; durante a aplicação das estratégias e depois da aplicação das estratégias.

Para tanto, montamos um cronograma de execução, juntamente à equipe interdisciplinar, a fim de que as estratégias fossem planejadas, ensejando os descritores apontados na dissertação de Eduardo Segura, explicitados no item 3.1.

Deste modo, foram planejadas junto ao grupo interdisciplinar, Língua, Matemática e Ciências Naturais, oficinas de produção textual; nas quais se incluiu o diagnóstico, a fim de que fosse possível os ajustes nas oficinas já planejadas.

Confirmando o que nos diz Triviños (1987) passamos do conhecimento do objeto para a análise deste, por meio da mudança da quantidade, o que tornou substancial um estudo sob o olhar qualitativo.

[...] a mudança de qualidade depende, em determinado momento, da mudança de quantidade. Para que esta dependência se concretize é preciso que se rompam certos limites das mudanças quantitativas. Para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça, deixando de ser o objeto o que é, o que representa, e surja uma nova qualidade característica de um novo objeto, devemos reconhecer a existência do que se denomina a “unidade”, que se denomina medida.

Compreendemos, pois, a necessidade da pesquisa qualitativa à medida que nosso objeto de análise sofrerá modificações substanciais.

3.5 A LUPA QUE ESCLARECERÁ AS ENTRELINHAS

A descoberta dos caminhos a trilhar em busca da aprendizagem da competência escritora dependiam do ponto de partida. Deste modo, utilizando-nos dos conhecimentos obtidos a partir do que nos propõe Ausubel, com a aprendizagem significativa, fizemos num primeiro momento, um diagnóstico, utilizando uma atividade desenvolvida na primeira oficina de texto: o sarau, a fim de descobrirmos quais as dificuldades encontradas pelo universo pesquisado. A partir deste, bem como, por meio do contato com os alunos, partimos para a intervenção, na qual aplicamos como estratégia para o avanço do ensino aprendizagem oficinas de textos propostas por Koch (2006), utilizando-se gêneros textuais diversos, bem como recursos que estimulassem o desenvolvimento da competência leitora e escritora; por meio de uma pesquisa participante Gil (2002), em que foram realizadas várias reuniões, tanto para avaliar como para ajustar o que, possivelmente, ainda não respondesse aos objetivos pretendidos pela equipe de pesquisadores interdisciplinar do POE/CAPES.

Servindo-nos do que nos propõe Koch (2006) ao tratar do trabalho com textos, dentro de uma visão de língua, sujeito, texto e sentido. Destacando a concepção interacional de texto na qual o sentido do texto está na relação entre texto e sujeito. O texto é um lugar de múltiplos sentidos, já que há uma mobilidade para as vozes nele contidas. Cite-se o que Koch (2006, p. 17) explica sobre isso: “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que pre-exista a essa interação.”

Utilizamos como modelo para nossas análises, a proposta de Bottega, Dittrich e Suassuna em que utilizam como evidência além da discursividade, a ortografia e pontuação, a gramaticalidade e a textualidade, os quais vemos como componentes imprescindíveis para uma boa construção textual, além de serem parâmetros para correção de textos (ADRIANA, 2009).

Portanto, nossas análises partiram do sentido do texto, porém sem negligenciar questões gramaticais que mereçam ser trabalhadas, em virtude de serem importantes também para a construção de sentido e ainda tendo como foco os descritores explicitados acima.

Marcuschi (2005, p.19) também nos ofereceu suporte, em razão de nos definir gênero e tipos textuais, assunto já explicitado no primeiro capítulo, contudo não invalidando sua

relevância, no que trata ao estudo do discurso, já que é a partir deste que as análises enveredaram.

Cabe, deste modo, definir que discurso é “a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo e existência da linguagem que é *social*” Orlandi (2003, p.26)

Por conseguinte, as análises partiram desses conceitos, a fim de não reduzir o texto a uma mera correção ortográfica, mas tão somente ao lugar da interação e do processo sócio-histórico ideológico.

Esclarecidas as bases de nossas análises, necessário se faz a descrição das oficinas de texto, as quais foram planejadas com base nas pesquisas e discussões das reuniões realizadas, semanalmente, pelo grupo interdisciplinar.

3.6 Organização das oficinas de texto

Foram aplicadas dezesseis oficinas de produção textual, compreendendo o processo interdisciplinar, com fomento à Língua, Matemática e Ciências Naturais. A amostra foi de 36 alunos. Segue, abaixo, o Plano de Intervenção.

Quadro 1 – Oficinas de texto

Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição da atividade	Instrumento de avaliação
1.	Estimular o desempenho da competência leitora e escritora de alunos do oitavo ano da Escola Arthur Araújo.	Far-se-á abertura do projeto com um sarau, envolvendo três músicas e três poesias e uma dinâmica de grupo, com intuito de envolver os alunos à proposta. Após o sarau solicitar-se-á que os alunos elaborem perguntas relacionadas à música “Oito anos de Adriana Calcanhoto.”, a fim de que seja possível realizar um diagnóstico, além de promover o pertencimento por parte dos investigados.	O jogo; 36 textos.
2	Construir junto à comunidade de alunos do oitavo ano da Escola Estadual Arthur Araújo, o conceito de gêneros textuais.	Socializar-se-á as perguntas produzidas na oficina do dia anterior. Atividade em grupo com a utilização de textos variados, para a construção do conceito de gêneros textuais; dinâmica de grupo, para iniciação do conteúdo de matemática (solução de problemas) a ser desenvolvido na aula seguinte.	O jogo (desvendando o segredo da corda)
3	Reforçar junto aos alunos a construção dos conceitos de ironia e humor.	Socializar-se-á a solução da dinâmica de grupo do dia anterior; construir-se-á com os alunos os conceitos de humor e ironia, por meio de textos distribuídos. Produção de paródias da música “Ana Júlia” em dupla.	36 Paródias
4.	Identificar os descritores ironia e humor na paródia, utilizando a	Socializar-se-ão os conceitos de ironia e humor por meio das paródias produzidas na	23 depoimentos (atividade em dupla)

	música “Ana Júlia”	aula do dia anterior.	
5.	Socializar os descritores da ironia e do humor, por meio das produções dos alunos.	Socializar-se-á a identificação dos conceitos de ironia e humor por meio das paródias produzidas.	36 textos dos alunos
6.	Relacionar conteúdos de Matemática com Língua Portuguesa a partir de um texto literário.	Demonstrar-se-á a relevância da matemática na vida por meio do vídeo “se ela dança eu danço.”; solicitar-se-á a leitura silenciosa da fábula da Cigarra e a Formiga; Leitura pelo professor das fábulas a Cigarra e a Formiga; solicitar-se-á a produção de uma situação problema pelos alunos, relacionada à fábula da Cigarra e a Formiga	36 textos produzidos
7.	Demonstrar a função dos ossos e dos músculos no movimento do corpo.	Apresentar-se-á, novamente o vídeo “se ela dança eu danço”, porém explorando a função dos ossos e dos músculos para os movimentos realizados na dança. Procurar-se-á ainda reforçar o conteúdo por meio de explicações e questionamentos com os alunos pela comunidade de ciências. A professora relacionará vários conteúdos de ciências, trabalhados anteriormente.	Atenção, desempenho e participação na aula, por meio das filmagens.
8	Demonstrar a relevância da saúde dos músculos e dos ossos, por meio de um vídeo.	Apresentar-se-á um vídeo sobre a prejuízo do uso de anabolizantes e esteroides. Contextualizar-se-á o conteúdo, por meio de questionamentos e explicações dadas pelo professor de Ciências Naturais.	Atenção, participação e desempenho por meio dos vídeos.
9.	Levar o aluno a reconhecer o humor e ironia em textos informativos	Retomar-se-á o conteúdo de humor e ironia, a fim de que os alunos realizem a atividade proposta. Distribuir-se-á a atividade de produção de texto, para que os alunos respondam a duas questões relacionadas ao descritor trabalhado na aula anterior: Identificar efeitos de ironia e humor.	36 textos produzidos pelos alunos.
	Apresentar a atividade do TANGRAM como proposta para se trabalhar o descritor: localizar informações explícitas	Iniciar-se-á a atividade com explicação do próximo descritor a ser trabalhado: localizar informações explícitas no texto. O professor fará observações sobre as etapas que irão compreender a atividade com o TANGRAM,	Atenção, participação e desempenho, por meio dos vídeos.

		informando ainda como será desenvolvido o jogo, que utilizará os sentidos do tato, visão e audição para a eficácia nas tarefas.	
11.	Levar os alunos a compreenderem o descritor: localizar informações explícitas, por meio de aula expositiva e dialogada.	Iniciar-se-á a atividade com o professor fazendo um breve comentário sobre pontos importantes para a produção de texto: objetividade e clareza. Após esse momento iniciar-se-á uma aula expositiva dialogada com a utilização de vários exemplos, sempre com o intuito de deixar claro para os alunos como localizar informações explícitas no texto. A cada exemplo mostrado os alunos serão questionados e posteriormente, socializar-se-á as respostas.	Atenção, participação e desempenho.
12.	Promover a interdisciplinaridade entre as comunidades de Língua Portuguesa, matemática e ciências, por meio do descritor: localizar informações explícitas no texto.	A atividade será iniciada com a explicação pelo professor, sobre as etapas da montagem do TANGRAM. Após as explicações dividir-se-á as equipes com três componentes cada uma. Os textos serão distribuídos para que, por meio da leitura atenta identifiquem a figura a ser montada pela equipe.	Atenção, concentração e desempenho no desenvolvimento da atividade com TANGRAM.
13	Compreender o texto por meio de conectivos, envolvendo o descritor D12- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc .	Distribuir o texto informativo, bem como a tabela previamente preparada, socializar com os alunos o texto lido, por meio dos conectivos identificados.	Observar a atenção e desempenho dos alunos na identificação dos conectivos, bem como na interpretação de texto.
14	Identificar, no texto selecionado, as relações lógico-discursivas explicitadas.	Passar o slide sobre informações lógico-discursivas, no texto; a fim de Socializar o conceito e identificando as pistas para a compreensão do deste. Fazer questionamentos, para reforçar a aprendizagem. Distribuir a atividade de avaliação.	36 produções de texto.
15	- Levar os alunos a produzirem um texto de opinião, utilizando as	Fazer uma aula expositiva, para orientar os alunos a desenvolverem um texto de	36 textos de opinião.

	relações lógico-discursivas explicadas;	opinião.	
16	Promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas e Matemática, Língua Portuguesa e Ciências por meio de um circuito organizado pelo professor de Educação Física.	Planejamento e organização das questões que comporiam cada estação junto aos professores da escola-campo, confecção do material a ser utilizado.	36 textos coletados nas provas 12 textos gravados

Fonte: (VIANA, MARIA DO S. DA COSTA, 2013)

Tal plano foi executado em consonância com o cronograma da escola. Aplicamos as estratégias, duas vezes na semana, totalizando 4 aulas semanais.

As aulas foram filmadas e fotografadas, a fim de que fosse mais um instrumento para nossas análises, tendo em vista, serem importantes para observarmos possíveis falhas ou avanços, no curso da aplicação das oficinas, bem como fontes valiosas para nossa reflexão quanto ao desenvolvimento do processo interdisciplinar.

Nossas reflexões no planejamento participativo, tanto após as oficinas, quanto na elaboração das estratégias, foram aos poucos mostrando os borrões, as linhas com muito esforço traçadas e as linhas desenhando sonhos, carências e necessidades tanto dos pesquisados como do próprio grupo de pesquisadores.

Aplicadas as estratégias, investimos nas análises dos dados, as quais foram realizadas, conforme supracitado, à luz dos estudos lingüísticos do texto, tomando como prioridade o discurso e a interação.

3.7 AS LINHAS DE NOSSAS ANÁLISES: A SELEÇÃO DE AMOSTRA

Por meio dos textos coletados nas oficinas que totalizaram em torno de 240, selecionamos textos de oficinas que demonstrassem uma substância textual possível de análise. Deste modo, utilizamos paródia, solução de problemas, charges, artigos de opinião; além dos jogos que mereceram um tratamento particular, por serem realizados em equipe, daí a análise partir de pressupostos diferentes dos textos individuais coletados.

Vale salientar ainda, que nossa maior dificuldade foi relacionar as atividades aos objetivos de cada pesquisador, uma vez, na tentativa de promover a interdisciplinaridade e ainda orientar os alunos quanto ao trabalho com os descritores, por muitas vezes, o foco interventivo se sobrepôs sobre o investigativo, o que, prejudicou sobremaneira, um resultado satisfatório quanto à competência escritora.

Daí a razão de selecionarmos as oficinas que oferecessem textos escritos, dos quais fosse possível evidenciar os avanços obtidos na aprendizagem dos alunos, no que tange à competência escritora, a partir da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA.

Optamos pela seleção aleatória dos textos de três pesquisados, compreendendo os três descritores, além da análise dos jogos que foram responsáveis pela evidência da interdisciplinaridade na aplicação de estratégias traçadas pelo grupo de pesquisadores,

A análise linguística considerou a ortografia e acentuação, a gramaticalidade, a textualidade, bem como a discursividade, segundo o que já explicitamos no capítulo 2.5. Nossas intenções não eram de realizar uma análise gramatical, mas evidenciar dificuldades que pudessem servir de parâmetro para um trabalho futuro em sala de aula.

4 - DESVENDANDO AS ENTRELINHAS NO TEXTO DOS ALUNOS

Já que nosso foco de estudo foi o texto escrito, ou seja, a competência escritora em uma perspectiva interdisciplinar a partir do trabalho com os descritores: D1 – localizar informações explícitas no texto; D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc, D13- Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados; por meio dos gêneros trabalhados nas oficinas, selecionamos aquelas que tiveram como produto produções escritas, a fim de que tivéssemos um corpus substancial: oficina 1 que teve como objetivo estimular o desempenho da competência leitora e escritora de alunos do oitavo ano da Escola Arthur Araújo, oficina 3 que teve como objetivo reforçar junto aos alunos a construção de conceitos de ironia e humor; oficina 6 a qual teve por objetivo relacionar conteúdos de matemática com Língua Portuguesa por meio de um texto literário; oficina 9, objetivando levar o aluno a reconhecer em textos informativos; oficina 11 que teve como objetivo levar os alunos a produzirem textos de opinião, a fim de elucidar as impressões que tiveram do projeto; oficina 16 que teve por objetivo levar os alunos a produzirem um texto de opinião após a orientação sobre o descritor D13 e os textos da oficina 17 que teve como objetivo promover a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências por meio de um circuito.

Nossa amostra de análise foram os textos produzidos pelos alunos e coletados nas oficinas conforme já descrito acima, dos quais fizemos a seleção aleatória de três pesquisados que chamaremos de P1, P2 e P3.

Deste modo, a análise dos textos priorizou responder ao nosso problema de pesquisa: que avanços são possíveis de serem detectados na aprendizagem da competência escritora dos estudantes, a partir da aplicação de oficinas de produção textual pelo grupo de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES/UEA?

É interessante ainda, para se compreender nossas análises, retomar nosso primeiro objetivo que é elaborar diagnóstico sobre a competência escritora dos alunos, antes da aplicação das estratégias interdisciplinares elaboradas pelo POE/CAPES/UEA, no ano de 2011.

Nossa primeira preocupação, portanto, foi fazer um levantamento, por meio das Dissertações de Míglío (2011) e Segura (2012), a fim tomarmos ciência sobre o que havia sido realizado quanto à competência escritora dos alunos, bem como compreender todos os procedimentos envolvidos até então. O próximo tópico contará um pouco dessa revisão feita e ainda demonstrará o porquê da necessidade de um diagnóstico por meio de um sarau.

4.1 A COMPETÊNCIA ESCRITORA NOS PRIMEIROS ANOS DO POE/CAPES/UEA

Entrar no universo da escrita dos investigados, parecia-nos uma tarefa fácil, dado que nossa experiência como professora em escola pública, já nos antecipava alguns sinais, porém ao participar das oficinas, bem como ao interagir com os alunos, deparamo-nos com situações que nos levaram a refletir sobre nossa postura, nossa forma de olhar e até de pré-julgar.

Voltamo-nos então ao nosso primeiro objetivo que foi descrever as primeiras impressões da escola-campo por meio da dissertação dos pesquisadores que tiveram seus estudos concluídos.

Mergulhamos em um processo introspectivo, procurando respostas para compreender e, possivelmente, auxiliar uma sala de aula desinteressada, agitada e com baixo rendimento. Mesmo sendo o perfil da maior parte das escolas públicas, sentíamos uma imensa ansiedade em planejar as atividades de uma forma produtiva e que, conseqüentemente, levasse a um resultado positivo, uma vez que nosso compromisso enquanto pesquisadora e professora, impulsioná-va-nos a uma busca por autores que oferecessem subsídios a um trabalho, à luz de resultados positivos.

Percebemos que nossa experiência pouco valeria, não fosse um amadurecimento no que se refere à interdisciplinaridade, revendo conceitos, reforçando nossos conhecimentos quanto ao nosso campo de pesquisa, enfim, usar óculos de cristal, a fim de ver nos pequenos detalhes, soluções grandiosas.

Em busca de soluções, sentimos necessidade, portanto, de conhecermos melhor o que até então havia sido desenvolvido pelos pesquisadores, especialmente, quanto à produção textual, uma vez que, somente o ambiente, não nos mostrava de forma contundente, as

questões primordiais a serem trabalhadas pela equipe interdisciplinar, mesmo tendo participado de várias reuniões no grupo de pesquisa, necessitávamos conhecer a história do Projeto Observatório da Educação, no que se refere à aplicação de estratégias na escola-campo.

Assim, passaremos a descrever como se deu essa primeira parte do programa.

4.1.1 Na superficialidade do texto: os pesquisadores em busca de respostas

Conforme as dissertações a que tivemos acesso e que são fruto de pesquisa veiculada ao Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA, pôde-se detectar que a competência escritora nos dois primeiros anos, teve um tratamento ainda com foco em diagnosticar as maiores dificuldades encontradas pelos alunos, no que tange à interdisciplinaridade com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, bem como identificar as dificuldades relacionadas ao rendimento na Prova Brasil, o que não invalida o foco de nossas análises, uma vez que, ao diagnosticar o funcionamento da escola, o trabalho individual de cada disciplina e conseqüentemente, sua compreensão sobre interdisciplinaridade, pudemos compreender as razões pelas quais trabalharíamos os descritores selecionados. Deste modo, embora não se tenha dado uma atenção especial à disciplina de Língua Portuguesa a pesquisa de Segura (2012) bem como de Míglio (2011) já demonstravam sinais de preocupação com a leitura e a escrita.

Deste modo, passaremos a descrever o que foi desenvolvido por meio da pesquisa de Míglio (2011, p.26) a qual teve como objetivo “comprovar a eficácia de um protótipo de avaliação diagnóstica escolar, no tocante à geração de dados” que servissem de referências para o desenvolvimento de projetos de intervenção para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especificamente de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. A pesquisa de Míglio (2011) nos revelou dados importantes para que não iniciássemos nossos trabalhos no escuro, já que inseriu em seu questionário dados relevantes para já anteciparmos que a competência leitora e escritora mereceriam uma atenção especial, uma vez que, pontua como problemática do ensino básico a repetência, a evasão escolar, o baixo rendimento demonstrado nos exames padronizados, e, conseqüentemente, a necessidade de se intensificar

as atenções para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por representarem subsídios para as demais disciplinas.

Já no trabalho de Segura o enfoque foi a interdisciplinaridade, que compõe uma de nossas categorias. Os conceitos por ele discutidos nos ofereceram uma amostra do desafio que enfrentaríamos. Em sua pesquisa, Segura (2012) traçou como objetivo geral compreender como se dá a Interdisciplinaridade entre Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa, a partir do primeiro ano de desenvolvimento do Projeto do Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA.

Em todo o percurso investigativo por ele apresentado, percebeu-se a preocupação em estabelecer um diálogo entre as disciplinas supracitadas. Neste sentido, em sua análise a respeito dos posicionamentos dos sujeitos investigados sobre a interdisciplinaridade, apresentou informações relevantes para um planejamento participativo mais objetivo, já que pontuou as dificuldades encontradas pelos docentes da escola-campo em realizar um trabalho interdisciplinar, bem como apontou os descritores que mereciam uma atenção maior, em vista de apresentarem um baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Em uma entrevista semiestruturada, Segura (2012) revela em uma das falas dos professores a falta de interesse por parte dos alunos em realizarem trabalhos interdisciplinares, com a alegação de que estariam perdendo conteúdo, o que comprova a imagem que o aluno ainda traz sobre aprendizagem, assentado nos moldes da escola tradicional.

Outro ítem destacado pelos professores foi o tempo para o planejamento de um trabalho interdisciplinar, o qual representaria uma aproximação entre os conteúdos a serem ministrados, visto que mencionaram também a dificuldade relacionar os conteúdos, especificamente aqueles que não dominam que são de áreas diferentes da sua disciplina.

Em se tratando das barreiras apresentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores Segura (2012) destaca que tanto professores quanto os alunos ainda não conseguem desenvolver um trabalho interdisciplinar devido ainda possuírem uma visão departamentalizada do saber, necessitando avançar quanto ao entendimento da interdisciplinaridade como um subsídio eficaz para um ensino com base investigativa.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa elencou informações relevantes em sua pesquisa, uma vez que, evidenciou dados sobre o clima criado em sala, a utilização da interdisciplinaridade, bem como a utilização de textos diversos.

Os resultados foram significativos, uma vez que quase a totalidade dos alunos (90%) reconhecem que o professor de Língua Portuguesa cria um clima acolhedor, assim como identificam as aulas de Língua Portuguesa como interessantes, embora um pouco mais de cinquenta por cento (56%) afirmem não haver a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em vista de os textos utilizados não usarem conteúdos dessas disciplinas, o que demonstra a necessidade de se criar essa cultura, a fim de despertar nos alunos as inferências, contextualizações e imagens, tão necessárias à produção de textos.

De posse dessas informações, os investigadores partiram para ações mais específicas que trouxessem à tona as dificuldades de aprendizagem dos alunos, razão pela qual, após várias reuniões do grupo de pesquisa montou-se um cronograma das ações a serem desenvolvidas com esse intuito, Segura (2012).

Conforme avaliação feita pelo grupo envolvido na pesquisa, o resultado das ações foi positivo, demonstrando um avanço de Mediano para Bom das turmas trabalhadas. Porém, após várias reuniões que ensejavam encontrar uma solução para um avanço no desempenho dos alunos, o grupo chegou à conclusão de que os descritores nos quais os alunos mais encontravam dificuldades deveriam servir de referência para um trabalho interdisciplinar.

Por conseguinte, os descritores apontados foram o D1 – localizar informações explícitas no texto, D15 - reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação e de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido, D13 – identificar efeitos de ironia e humor em textos variados; os quais conforme descrito anteriormente, serviram de referência para o trabalho interdisciplinar desenvolvido entre os professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Os resultados do trabalho interdisciplinar apontaram uma boa comunicação entre as disciplinas, embora ainda se tivesse muito a amadurecer, em vista de o trabalho interdisciplinar exigir muito tempo de seus atores, fato que reflete a problemática de uma realização efetiva de um trabalho deste porte.

Vale salientar que embora reconheçamos os esforços das ações realizadas, em vista de apontarem as maiores dificuldades, realizando o reforço e ainda os simulados, interessávanos

saber pontos específicos da produção de textos dos alunos, quanto à discursividade, gramaticalidade, textualidade, ortografia e pontuação.

Para tanto, necessitávamos partir da materialidade do texto de nosso objeto de pesquisa, o aluno. Foi então, que no planejamento participativo, surgiu a ideia de montarmos um sarau como aula inaugural do projeto, no qual promoveríamos uma atividade persuasiva, interacional, sem contudo, desprezarmos nossos objetivos que era perceber nas entrelinhas do texto, o trabalho que estava por vir.

Passaremos assim, no próximo capítulo a expor o diagnóstico feito a partir da primeira oficina de Produção Textual, o Sarau.

4.2 SARAU: ARTE QUE POSSIBILITA CONHECIMENTO, QUANTO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Nas reuniões do POE/CAPES/UEA, muito foi comentado a respeito de um início que envolvesse os alunos, que os instigasse a quererem participar e acolherem a ideia do Projeto. Preocupamo-nos, portanto, em planejar algo que não somente os incentivasse, mas já nos servisse também como diagnóstico da turma.

Ficamos por longas horas pensando, buscando ideias, trazendo à tona toda a nossa carga de experiência de sala de aula, bem como o arquivo epistemológico em torno da leitura e da escrita. Foi uma tempestade de ideias e de troca de saberes, Japiassú (1976) que nos elucidou a necessidade de interagir com os pares, demonstrando competência epistemológica, porém cientes de nossas limitações quanto aos saberes das demais disciplinas.

Socializando nossa experiência com a comunidade de pesquisadores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, chegamos ao consenso de que poderíamos utilizar o talento do professor da Comunidade de Língua Portuguesa, organizando um sarau, no qual poderíamos cantar ao som do violão do professor, uma vez que este é músico, podendo promover um clima acolhedor e descontraído.

Selecionamos as músicas considerando a idade e gosto musical dos alunos, já na escolha das poesias, procuramos explorar o pertencimento, o regionalismo e o intimismo. Esses critérios tiveram como base informações dos próprios professores da escola. Houve o interesse de que os alunos participassem, porém fomos impedidos pelo tempo e ainda pela própria dinâmica da escola.

Dado que, segundo orientações acordadas em reuniões do Grupo de Pesquisa do POE/CAPES, a primeira comunidade a tomar cabo das estratégias seria a de Língua Portuguesa, reunimo-nos para traçar os primeiros momentos.

As músicas selecionadas foram: Fácil, de Jota Quest; Oito anos, de Adriana Calcanhoto; Asas, do grupo Maskavo e Ana Júlia, de Los Hermanos. Quanto às poesias selecionamos, segundo nossos objetivos, O encontro das águas, de Quintino Cunha; Manaus morena, de Celdo Braga e Dispersão, de Sá carneiro.

A Sala de aula, naquele dia, saiu da apatia. Os alunos cantaram, declamaram e participaram respondendo aos questionamentos, embora de forma tímida ainda, por conta de ser o primeiro contato, talvez, mas o clima criado nos gerou o entusiasmo e expectativas positivas em relação ao trabalho que estaria por vir.

Após toda a motivação criada, solicitamos que os alunos escrevessem seis perguntas, baseando-se em uma delas. Questões que veremos a seguir.

4.2.1 Discussão e análise do sarau

O sarau foi um momento de entusiasmo e envolvimento, atendendo às nossas expectativas. Era o primeiro contato com os pesquisados, precisávamos fazer daquele momento um ponto colorido, a fim de persuadir os alunos a construirmos juntos a linhas, para depois elucidarmos as entrelinhas, seu olhar, sua construção, ver no tecido a interação e o discurso, características importantes para o projeto, além de colhermos material para o nosso diagnóstico, respondendo à nossa primeira questão norteadora: - Que conhecimentos prévios são perceptíveis na aprendizagem dos estudantes, antes da aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvido pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

Pelos motivos supracitados escolhemos a música “Oito anos” de Adriana Calcanhoto, na qual vislumbrávamos atingir nosso primeiro objetivo: elaborar diagnóstico sobre a aprendizagem da competência escritora dos alunos, antes da aplicação das estratégias interdisciplinares elaboradas pelo POE/CAPES/UEA.

Na leitura de Dionísio, Machado e Bezerra (2005) buscamos subsídios para compreender que o trabalho com a música não é uma simples interpretação de poesia cantada, mas um trabalho educacional que além de promover o entretenimento, pode desenvolver a interpretação crítica que engloba a percepção do sentido do texto, da melodia e da conjunção verbo-melódica.

Por essas razões fizemos os questionamentos, a fim de despertar a crítica. Até porque a própria música já inseria questionamentos que são comuns à idade dos pesquisados, entre 14 e 17 anos.

Desta atividade, coletamos as primeiras linhas que serviram de subsídio para o trabalho investigativo subsequente. Foram quinze textos coletados a partir do trabalho com a música nos quais continham dúvidas sobre a vida, a escola, a sua própria existência, entre outros que fossem substanciais naquele momento. É o que passaremos a demonstrar a seguir.

Oito anos

Adriana Calcanhoto

Por que você é flamengo
 E meu pai botafogo?
 O que significa
 “impávido colosso”?

Por que os ossos doem
 Enquanto a gente dorme?
 Por que os dentes caem?
 Por onde os filhos saem?

Well, Well, Well
 Gabriel (4x)

As respostas foram variadas e surpreendentes, no que tange ao sentido, incluindo dúvidas existenciais, relacionadas à escola, bem como aquelas em que o aluno apenas preencheu as linhas para responder à atividade solicitada. Porém quanto à análise lingüística os pesquisados já expõem questões de recorrência quanto à ortografia, pontuação e acentuação, assim como a falta de originalidade tão reclamada por professores de línguas, no entanto, não foram percebidas nos textos marcas significativas quanto à textualidade, conforme análise abaixo:

P1- “1º porque os pais morrem.
 2º porque o ser humano não é eterno.
 3º porque agente sonha?
 4º porque a lua e branca?
 5º porque agente chora?
 6º porque agente ama?”

P2- “ 1º Por que muitas pessoas não tem juízo?
 2º Por que nossos corpos são so seres insignificantes?
 3º Por que nós somos espíritos?
 4º Por que existe eclipse?
 5º Quando ocorre o eclipse?
 6º Por que existe estrelas? e por que elas são esferas luminosas?”

P3- “1º Por que o mundo gira em torno de perguntas e não de respostas!
 2º Por quê que tem que usar interrogação.
 3º Por quê que os sentimentos humanos não se comporta como os animais.
 4º Por que a minha mãe tem livros.5º Por quê que os planetas são diferentes.6º Por quê que o mundo se transformou arrogante.”

No que se refere à ortografia e pontuação, conforme pode-se observar, tanto em P1, P2 e P3, há a necessidade de se esclarecer e também de chamar a atenção para questões recorrentes, tanto de ortografia, como de pontuação e ainda de acentuação gráfica. Porém, o que nos chama atenção é que em “P2” embora tenha escrito corretamente palavras que, normalmente geram dúvidas, tais como o uso do “porquê”, a palavra existir, mostrou-se inseguro quanto ao uso do “P3” em uma palavra simples como “juízo”. Entramos em reflexão para entendermos o que poderia ter levado o pesquisado a escrever uma palavra bastante lida em jornais e revistas, já que demonstra uma boa noção das regras de ortografia. Chegamos à conclusão que justamente pelas noções de ortografia ele cometeu a hipercorreção, ou seja, por saber que o “s” entre vogais tem som de “z” ele, certamente, deve ter ficado em dúvida, sem no entanto, dominar a regra de que palavras oriundas de outras que no seu radical possuem “z” o conservam (juiz-juízo).

Já os pesquisados “P1” e “P3” apresentaram desconhecimento da regra do uso dos “porquês” e quanto ao uso da pontuação, no entanto não houve recorrência de palavras com grafia em desacordo com as regras da língua padrão. Na primeira frase de “P3”, talvez, em uma atitude de provocação ele pontua a pergunta com uma exclamação, porém em seguida, revela conhecer a regra de uso da interrogação ao questionar o porquê de ter que fazer uso da interrogação.

Quanto à gramaticalidade não houve recorrência significativa no que tange à morfologia, colocação pronominal, concordância e regência verbal e nominal, embora a repetição da palavra que em “P3” nos chame a atenção, trazendo uma formação da oralidade para a escrita, o que é bastante comum.

Na textualidade também, não se percebem ocorrências substanciais nem com respeito à coerência, nem quanto à coesão, uma vez que as frases não apresentam problemas de construção, no que trata ao sentido, muito embora o pesquisado “P3” ao escrever a oração invertida, tenha cometido um erro de concordância; *“por que não existe estrelas?”*.

Por fim, a discursividade demonstrou que os pesquisados compreenderam muito bem a proposta da atividade, ressaltando pertinência ao tema, à organização na estrutura do gênero, porém sem criatividade nos questionamentos.

Conforme se pôde notar, precisávamos insistir em questões de certo modo muito simples, mas que os alunos já deveriam dominar: a ortografia e pontuação e a gramaticalidade.

O quadro demonstrativo explicará melhor o que os pesquisados dominam e em que precisam melhorar.

Quadro 2 - Diagnóstico

O que os pesquisados dominavam	Em que os pesquisados precisavam melhorar
Noção de texto	Ortografia e pontuação
Pertinência ao tema	Acentuação
Noção de organização do texto	Criatividade e originalidade textual

Fonte: (VIANA, MARIA DO S. DA COSTA, 2013)

De posse do diagnóstico, partimos para pesquisa em busca de estratégias que pudessem promover um avanço nas produções subsequentes.

No planejamento participativo ficou clara a necessidade de um trabalho com a oralidade, com a prática da escrita, sempre destacando em que precisavam avançar, bem como o trabalho com a reescrita.

Foi assim que o trabalho interdisciplinar foi se mostrando cada vez mais necessário, uma vez que oferecia a oportunidade de trabalharmos juntos, a intencionalidade de promover uma aprendizagem uniformizada em conformidade com o que Morin (2008) propõe na teoria da complexidade.

Embora tenhamos observado nos questionamentos a possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar, visto que demonstraram dúvidas na área da ciência: “*Por quê que os planetas são diferentes*”, da Língua Portuguesa: “*Por quê que tem que usar interrogação.*”, o que possibilitaria a ampliação também com a Matemática; essas idéias eram ainda, muito

remotas, eram idas e vindas, num esforço de fazer, no entanto sem a clareza suficiente de como fazer.

O primeiro descritor a ser trabalhado foi delineando nosso pensar interdisciplinar e a necessidade de, por meio dos textos e das atividades realizadas, ir aos poucos abastecendo o arquivo epistemológico, bem como munindo os pesquisados de orientações sobre a variante da norma culta, porém sem estigmatizar os conhecimentos prévios que possuíam.

4.3 DESCRIÇÃO DO TRABALHO COM O DESCRITOR D13 – IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA E HUMOR EM TEXTOS VARIADOS.

Feito o diagnóstico era hora de planejarmos as estratégias com o foco não só nas dificuldades detectadas, como também quanto ao trabalho interdisciplinar com o descritor D13. Daí a necessidade de voltarmos nosso olhar para o nosso segundo objetivo de pesquisa, que era descrever a aprendizagem da competência escritora dos alunos durante a aplicação do conjunto de estratégias interdisciplinares, bem como responder à nossa segunda questão norteadora que era como os estudantes se veem desenvolvendo a aprendizagem da competência escritora durante a aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvidas pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

Para tanto, o planejamento participativo foi fundamental, uma vez que tanto nos possibilitou descrever a aprendizagem da competência escritora, por meio das atividades planejadas, como perceber autoimagem que se modificava, nos alunos, por meio das estratégias aplicadas, possibilitando processo investigativo rico, porém repleto de modificações diante do inusitado que surgia a cada atividade desenvolvida. É o que passaremos a descrever .

4.3.1 Planejamento participativo no descritor D13.

O trabalho com o descritor D13, deu-se de forma, ora surpreendente, ora conflituosa, porém rico quanto ao percurso investigativo, tanto no que trata ao tempo destinado, como no que se refere ao desenvolvimento das atividades, pelos motivos que passaremos a elencar.

No primeiro planejamento participativo para o trabalho com o descritor D13, havíamos planejado quatro momentos: o primeiro destinado a retomar o que havíamos trabalhado na oficina que antecedeu; o segundo para o estabelecimento de regras, em vista de termos observado uma agitação, na sala de aula que necessitava de um limite, a fim de propiciar um ambiente mais adequado à aprendizagem e produção de textos. Campos (2011) salienta como um dos subsídios importantes para que ocorra a aprendizagem, a percepção por parte do aluno a qual está intrinsecamente relacionado ao clima da sala de aula; o terceiro momento destinamos à construção, com os alunos, dos conceitos de ironia e humor, por meio de textos diversos (tirinha, charge, paródia e poesia), uma atividade lúdica com a utilização de solução de problemas e o quarto, destinamos ao desenvolvimento dos textos, que seriam produções de paródias da música Ana Júlia de Adriana Calcanhoto. Tivemos que fazer um esforço hercúleo para cumprir o que havíamos planejado, porém o tempo destinado à produção de textos foi prejudicado, tomando-se como solução emergencial a conclusão das atividades, com a produção das paródias, em casa.

Esse fato, de passar as atividades para serem feitas em casa, exigiu uma reorganização das estratégias, uma vez que tivemos que usar mais uma aula para realizarem as atividades, fato que será melhor esclarecido a seguir, quando detalharemos como os alunos desenvolviam suas atividades, durante o período da aplicação das estratégias.

Nas avaliações após cada oficina, decidimos fazer um planejamento que destinasse um tempo maior às produções, confirmando o que diz Zabala (2010) sobre a flexibilidade do planejamento, assim como chegamos à conclusão de que deveríamos fazer um plano de aula mais curto, uma vez que a sala além de numerosa era também agitada, o que exigia de nós um tempo maior para desenvolver cada estratégia.

Concluiu-se ainda a necessidade de estreitarmos o foco na interdisciplinaridade, em vista de ainda ser difícil para o grupo encontrar as zonas fronteiriças e promovermos atividades explorando simultaneamente conteúdos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Faltava-nos o domínio da Matemática e da Ciência, daí a participação e presença dessas comunidades serem importantes, fato que nem sempre ocorria.

Seguindo essas reflexões conjuntas, partimos para o trabalho interventivo, no entanto, com objetivos bem delimitados quanto à investigação de como os alunos se veem no processo de desenvolvimento da competência escritora, a partir do trabalho com o descritor D13.

4.3.2 A ironia e o humor a partir dos gêneros: música, charge e solução de problemas.

Foram cinco tentativas com intuito de conseguirmos alcançar nossos objetivos quanto ao trabalho com o descritor D13. Porém, o trabalho com os gêneros acima descritos nos auxiliou no que tange ao trabalho com as habilidades necessárias ao reconhecimento e utilização da ironia e humor nos textos, já que nossa intencionalidade era levar os pesquisados a reconhecerem que os gêneros fazem parte do nosso cotidiano e, a partir disto, selecionar aqueles mais adequados para a aplicação de estratégias para cada descritor.

Nossa primeira atividade deu-se utilizando a aula dialogada. Preparamos um roteiro, no qual detalhamos toda a atividade a ser desenvolvida.

Seguindo nossas reflexões a primeira tentativa destinou-se, especificamente, a estabelecer regras e construir junto aos alunos o conceito de ironia e humor, a fim de que realizássemos, posteriormente, uma atividade em que os pesquisados exercessem sua autonomia, por meio de uma produção.

Para o estabelecimento de regras, a professora da comunidade de Matemática desenvolveu um discurso no sentido de sensibilizar os alunos da importância do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/CAPES para a vida profissional destes, demonstrando a relevância de estarem atentos às informações dadas pelos professores, a fim de que não fossem prejudicados nas atividades. Para tanto, seria necessário desligarem os

celulares, os fones de ouvido, evitando-se quaisquer distração, com o intuito de fazê-los perceber cada etapa desenvolvida, ou seja, permitirem-se aprender diante de situações novas.

Professor da Comunidade de Educação Física, pesquisador da atividade com jogo, com intuito de contextualizar a necessidade de concentração, estabelecimento de hipóteses para a solução de problemas demonstrou, com o auxílio da professora da Comunidade de Ciências, como solucionar o problema do jogo da aula do dia 03/09, em que utilizamos o jogo com as algemas que consistia em os alunos, após orientações do professor da Comunidade de Educação Física, conseguirem desamarrarem-se um do outro sem no entanto quebrarem ou cortarem os barbantes. Após esse momento a professora da Comunidade de Matemática retomou a palavra, desta feita, dialogando sobre a necessidade de relacionar hipóteses, raciocínio, reflexão e interpretação para se chegar à solução de problemas.

Após a reflexão com os alunos, distribuímos os gêneros trabalhados na oficina do dia 03/09, a fim de retomar o conceito de gêneros (tirinhas, poesias, música, charge) e a partir destes, construir junto aos alunos o conceito de ironia e humor.

Assim, o professor da Comunidade de Língua Portuguesa, interveio, contextualizando junto aos alunos o que seria uma paródia.

Em seguida, solicitamos que os alunos produzissem uma paródia da música Ana Júlia do grupo musical *Los Hermanos*. Todos os professores presentes auxiliaram os alunos, porém o tempo não foi suficiente para que concluíssem a atividade, ficando a conclusão da atividade para ser feita em casa.

Na segunda tentativa, de posse das reflexões realizadas no planejamento participativo, tínhamos como objetivo a socialização das paródias produzidas pelos alunos, seguindo a proposta do PCN de Língua Portuguesa, sobre a necessidade de se trabalhar a oralidade, porém o inusitado se impôs nas entrelinhas, uma vez que ao contrário do que imaginávamos os alunos não realizaram as atividades em casa, nem tampouco haviam compreendido o que seria uma paródia.

Em vista disso, tivemos que flexibilizar o que havíamos planejado, uma vez que a produção escrita era imprescindível não só para nossas análises, como também para o exercício da autonomia dos alunos. Assim, primeiro o professor da Comunidade de Língua

Portuguesa, por meio de uma aula dialogada, retomou os conceitos trabalhados na oficina do dia 04/09, a fim de reforçar a fixação do conteúdo.

Depois solicitamos que os alunos socializassem, conforme havíamos planejado, as paródias produzidas. Depois de várias justificativas os alunos demonstraram não terem concluído a atividade em casa, conforme acordo em sala.

Observando a dificuldade na realização das atividades, o professor de Matemática da Escola toma a palavra e ressalta que todas as atividades realizadas pela equipe interdisciplinar seriam traduzidas em notas para a escola e que por isso os alunos deveriam realizá-las. Seguindo o planejamento, passamos o recurso audiovisual, para que os alunos, de posse desse da nova informação por meio do recurso didático, pudessem fazer inferências do que seria uma paródia.

O vídeo utilizado foi produzido também por alunos, utilizando uma música bastante conhecida por estes, em vista de ser tema de uma novela da época, “Cheia de charme”, cujo tema era as “As empreguetes.”.

A princípio, os alunos acharam divertido, porém, depois de alguns segundos começaram a concentrar-se, demonstrando compreenderem o que assistiam, para assim também fazerem suas produções com autonomia.

Após assistirem ao vídeo, o professor da Comunidade de Língua Portuguesa solicitou a produção das paródias, reforçou ainda os conceitos, a fim de que tornasse clara a atividade a ser desenvolvida.

Devido o grupo numeroso de alunos, resolvemos formar duplas, a fim de que as produções fluíssem de forma mais eficaz e socializada. E assim, atendendo à solicitação, os discentes começaram a produzir. Todos os professores foram auxiliando os alunos, porém, evitando induzi-los, para que a autonomia se desse de forma tranqüila e natural.

O tempo cedido foi de mais ou menos 40 minutos, o que possibilitou que conversassem, perguntassem, solicitassem a ajuda dos professores e, produzissem os textos sem a pressão do tempo como havia ocorrido na oficina anterior.

Não conseguimos os quarenta textos, uma vez que as produções foram realizadas em dupla, porém havíamos ascendido no que tange ao pertencimento dos alunos, uma vez que se permitiram fazer seus rabiscos, suas tão esperadas linhas, imprimir seus sonhos, suas impressões, suas angústias e anseios.

Conforme supracitado, ainda não havíamos alcançado o objetivo de socializar as produções, ficando ainda uma lacuna. Deste modo, era necessário, de alguma forma levá-los a verbalizarem o que haviam produzido, não só para seguirmos uma proposta teórica em que o trabalho oral é imprescindível para um resultado positivo na produção escrita, mas também para percebermos as entrelinhas presentes em cada um. Em consequência, enveredamos para uma quarta tentativa, desta feita com foco no pertencimento, na autonomia, na observação das entrelinhas do texto que ainda se encontravam, timidamente, sufocadas nos sussurros, no silêncio, da sala lotada e agitada.

Mais uma tentativa, deste modo, foi planejada. Cientes da dificuldade que encontraríamos, iniciamos a atividade do dia 01/10/2012, explicando aos alunos a necessidade de eles socializarem as produções, uma vez que muitas delas explicitaram sentimentos e um processo criativo interessante.

Ainda um pouco tímidas as duplas foram se apresentando, demonstrando ter compreendido como desenvolver a atividade solicitada, embora três alunos tentassem desconcentrar a turma, fazendo gozações das duplas que se apresentavam. Paulatinamente, a interação foi acontecendo, as vozes sufocadas, agora já davam seus primeiros sinais. Tivemos o interesse de perguntar quantas vezes já haviam feito atividades que explorassem a expressão verbal. Duas alunas responderam que somente uma vez, justificando, talvez, a razão de tanta dificuldade em demonstrar o que produziram.

No segundo momento, um vídeo contendo tirinhas e charges foi passado, para que reforçássemos os descritores de ironia e humor, por meio de um recurso didático diferenciado, que explorasse a memória no que se refere à visão e audição, oferecendo mais uma alternativa para a retenção dos conceitos. Primeiro passamos todo vídeo, a fim de que os alunos fossem lendo e construindo o sentido das tirinhas e charges. Ficamos surpresos ao percebermos que o vídeo não havia despertado o humor pretendido, demonstrando que, talvez, os alunos não tivessem compreendido.

Fizemos a construção paulatina das tirinhas para que fossem observando os detalhes importantes para a interpretação. Deste modo, foram desenvolvendo os conceitos, verbalizando, participando. O interessante é que duas meninas, devido à dificuldade de responderem aos questionamentos, propuseram-se a representar uma tirinha, para que fosse mais fácil identificar o que havia provocado o humor.

Por fim, demonstramos os conceitos de ironia e humor e explicamos passo a passo cada habilidade a ser desenvolvida para se atingir a competência necessária à leitura destes. Demonstramos o contexto em que as charges e tirinhas foram produzidas, socializamos a relevância destes para a interpretação, depois explicamos que sempre um texto vem repleto de outros e que a isso damos o nome de intertextualidade, depois fomos construindo a análise da linguagem não-verbal, junto com a linguagem verbal, procurando provocá-los a interpretar essa relação. Parecia que havíamos atingido nossos objetivos, pois houve a participação dos alunos e ainda a atenção desejada para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, ainda não havíamos realizado uma atividade que testasse ou avaliasse se, realmente, haviam compreendido o descritor D-13. Reunimo-nos, a fim de montarmos uma estratégia que atingisse esse objetivo.

O terceiro momento foi desenvolvido por toda a equipe. Dividimos a sala em dois grupos, a fim de desenvolvermos uma atividade proposta pelo pesquisador da comunidade de Educação Física, que pretendia demonstrar a viabilidade de se usar o jogo como estratégia avaliativa da interdisciplinar.

O jogo consistia em arremessar o dado no qual continha em cada lado os nomes dos gêneros utilizados no desenvolvimento do descritor D13.

O dado seria arremessado e, dependendo do gênero que caísse os alunos tirariam uma ficha para responder às questões sobre aquele descritor em forma de tarefa e observar, qual dos gêneros tinha ficado para cima. Depois, os alunos escolheriam fichas para cumprirem tarefas. O jogo se deu de forma bastante produtiva, terminando com as equipes empatadas.

O jogo de dados foi uma prova de que estávamos ascendendo quanto ao trabalho interdisciplinar, porém ainda precisávamos intensificar as relações entre a Matemática,

Ciências e Língua Portuguesa, em vista disso decidimos que na oficina seguinte relacionaríamos a Matemática com Língua Portuguesa.

Para tanto iniciamos a atividade com a projeção de um vídeo: “se ela dança eu danço”, cuja finalidade era despertar nos alunos, por meio da imagem em movimento, a inferência da presença do humor e da ironia, bem como utilizá-lo como recurso introdutório para o trabalho com sistema esquelético, proposta da oficina seguinte a ser desenvolvida pela Comunidade de Ciências.

Após a projeção do vídeo a professora da Comunidade de Matemática iniciou a contextualização deste com os alunos. Fez vários questionamentos a respeito da percepção que tinham do vídeo a que tinham assistido. Após respostas tímidas, porém significativas do ponto de vista do pertencimento, a professora da comunidade de Matemática destacou a relação do vídeo com a Matemática, uma vez que tal como no vídeo, muitos alunos são preconceituosos quanto ao estudo da Matemática e que ela faz parte da nossa vida. Falou ainda da relevância de se estudar matemática para compreendermos nosso dia-a-dia, demonstrando exemplos. Distribuiu as folhas contendo as fábulas e a atividade que seria realizada. Solicitou e explicou a necessidade de fazerem a leitura silenciosa. Depois, a professora da Comunidade de Língua Portuguesa fez a leitura também da fábula de La Fontaine, procurando persuadir os alunos para a história, de modo que fosse possível ativarem o imaginário e, conseqüentemente, levá-los a refletirem melhor sobre o que seria solicitado posteriormente. Os alunos atenderam ao comando, fazendo a leitura das fábulas, após alguns minutos, observamos que alguns alunos necessitariam de um tempo maior. A Professora da Comunidade de Língua Portuguesa fez a leitura, procurando dar uma entonação especial, a fim de despertar nos alunos, um efeito persuasivo. Os alunos ficaram atentos, prestando atenção na leitura. Em seguida, a professora da Comunidade de Matemática contextualizou com os alunos o assunto abordado nas duas fábulas. Solicitou que interpretassem o conteúdo da primeira e da segunda fábula. Um aluno disse que na primeira a formiga não ajudou a cigarra e que na segunda a formiga ajudou. Uma menina respondeu que as fábulas demonstravam a necessidade de termos objetivo na vida, porque a cigarra só ficava cantando, não queria trabalhar. A professora, então, solicitou que os alunos realizassem a atividade, relacionando um conteúdo de Matemática, já estudado, às fábulas lidas.

Depois de alguns minutos, percebendo que os alunos não conseguiam relacionar, ela então usa o quadro e ajuda os alunos a compreenderem o que está sendo pedido na atividade. Esclarece que uma situação problema nada mais é que usar cálculos matemáticos, utilizando conteúdos. Os alunos produzem individualmente a atividade solicitada, demonstrando dificuldade, porém dispostos a desenvolverem o que foi solicitado.

Após este momento, os alunos pareciam sentir-se mais à vontade para realizarem a atividade. O silêncio tomou conta da sala, uns surpresos com a atividade, outros refletindo sobre uma possível solução, mas nenhum alheio ao que estava sendo proposto. Foram perguntando, produzindo, permitindo-se serem desafiados, para posteriormente, encontrarem a solução e, finalmente, encontrarem a zona de conforto desejada pela aprendizagem.

Gradativamente foram entregando, demonstrando interesse, atenção, embora um tanto inseguros diante do desconhecido que se mostrava. A elaboração da situação problema era uma linha nova para eles.

A professora demonstra aos alunos como se faz uma representação da equação de primeiro grau, cita vários exemplos. Em seguida solicita que os alunos pesquisem como se representam na linguagem matemática a equação de primeiro grau e de sistemas, destacou não ser necessário escrever, mas somente verbalizar.

Decorridas três semanas de distanciamento da sala de aula, retornamos no dia dezesseis de outubro de 2012, passando uma atividade para avaliar a autonomia dos alunos. O exercício consistia em leitura e interpretação, ainda procurando verificar se haviam compreendido a ironia e o humor, porém utilizando um texto contendo conteúdo de Ciências o qual havia despertado interesse por parte dos alunos, em vista de tratar do uso de esteróides e anabolizantes. A aula dialogada do dia nove de outubro, realizada pelo professor da Comunidade de Educação Física havia nos mostrado a confirmação da teoria de Ausubel (MOREIRA & MASINI, 2001) de que ao se partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem se dá de forma mais participativa e eficaz.

Talvez, o período de distanciamento da sala de aula, tivesse provocado tanto em nós quanto nos alunos um certo cansaço, uma inércia. O que nos parecia é que estávamos perdendo as forças. Necessitávamos, urgente, rever nossas práticas, bem como mergulhar na

pesquisa, a fim de traçar estratégias que trouxessem de volta o clima encorajador, tanto para nós, grupos de pesquisadores, como para os alunos, atores de nossa investigação.

Foi então que traçamos um planejamento visando trazer de volta o clima de entusiasmo e interesse por parte dos alunos e o foco na intencionalidade para o grupo de pesquisadores. Precisávamos, assim, trazer algo novo e motivador.

Atendendo, deste modo, ao nosso objetivo de pesquisa, estávamos ansiosos por saber como os alunos se viam e desenvolviam sua produção escrita, daí, debruçarmo-nos nas análises das paródias que veremos a seguir.

Tal como justificamos acima, para cada descritor escolhemos oficinas que apresentassem uma substância textual na qual pudéssemos realizar nossas análises, considerando nossa intencionalidade. Para análise de D13, selecionamos a oficina 3 que foi a proposta de produzirem uma paródia a partir da aula dialogada com a utilização da música “Ana Júlia”, do grupo “Los Hermanos”, a oficina 6 que teve como proposta a solução de problemas a partir de um textos literários e a oficina 9 que teve como proposta levar o aluno a reconhecer o humor e ironia em textos informativos, relacionando a Ciência com Língua Portuguesa. A seguir demonstraremos as paródias produzidas pelos pesquisados P1, P2 e P3.

P1 – “Quem me ver fazendo a conta aqui

Não sabe o que é sofrer

Ter que resolver assim

De fazer com medo de errar

De ter que apagar

do princípio até o fim

sem a conta acertar

E o fazendo sozinho

Me sentindo perdido

resolvendo essa questão

Alguém me ajuda a a a (bis)

grande problema é a fração
de ter que simplificar
me atormenta o provão
no dia seguinte”

O aluno “P1” quanto à ortografia e pontuação não demonstra desconhecimento da norma padrão, revela dominar as regras de ortografia, pontuação e acentuação gráfica, o que para nós é bastante surpreendente, em razão de ser comum encontrarmos até em textos de alunos de graduação erros elementares tanto de ortografia, como de pontuação e ainda de acentuação gráfica, sendo motivo até de piadas na mídia. O aluno “x” vem desmitificar essa crítica.

Porém, no que tange à gramaticalidade, há evidências de desconhecimento das regras elementares de colocação pronominal, ainda que estas sejam bem recorrentes no discurso até de pessoas intelectualizadas: “*Me sentindo perdido*”, “*me atormenta o provão*”. A frase comprova a interferência do discurso oral no discurso escrito. Sobre essa questão Perini (2004) lembra que as regras da gramática normativa, por serem tipicamente impositivas exercem pouco efeito. É o caso em tela em que embora, possivelmente, o aluno tenha recebido a informação de que não se inicia frase com pronome oblíquo, faz o uso, mesmo em uma situação monitorada, como as atividades escolares.

A textualidade, no texto de “P1” apresenta-se de forma aceitável, sem maiores problemas de construção de sentido. Talvez, facilitada pelo ritmo melódico da música. Os pequenos versos foram construídos de forma coerente e coesa do início ao fim, revelando a dificuldade comum na sala de aula sobre questões matemáticas. Neste texto, observa-se a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar entre Matemática e Língua Portuguesa. Havia uma luz no fim do túnel, a tecitura já não os parecia tão confusa.

Quanto à discursividade percebe-se no aluno “P1” a tentativa de construção de uma paródia, porém não há a presença da intertextualidade, o que desvia o pesquisado da temática proposta que era de desenvolver uma paródia a partir da música Ana Júlia do Grupo Los Hermanos. Talvez não tenha ficado atento às informações sobre o que vem a ser uma paródia,

desenvolvendo uma paráfrase por meio do ritmo melódico, mas quanto à letra não há pertinência temática. A criatividade, a nosso ver, também deixa a desejar, porém compreendemos que o fato de o conteúdo da letra da música relacionar interrogações e dificuldades em matemática, talvez, seja um sinal de que algo precisava ser feito, a fim de recuperar a autoestima dos alunos com relação à matemática. Já quanto à construção composicional o aluno demonstrou conhecimento da divisão das estrofes e dos refrões da música, o que denota noções da estrutura do gênero.

Passaremos a analisar o texto do aluno “P2”, a fim de ampliarmos nossos olhares de como vinha se desenvolvendo a competência escritora ao longo do período de aplicação das estratégias.

P2 – “Por quê que eu tenho que estudar assim
 Já sei vai ser melhor fazer assim
 Só assim compro um carrão
 E paro de andar de busão
 Mas não vai Sr fácio pra mim...”

O vida duraaaa (2x)
 De estudar
 Nunca acreditei que ia passar
 mais foi melhor pra mim
 ter que estudar o ano todo
 ao lado de um amigo
 de um amigo tão legal
 Por ele dar cada pergunta Para mim...

O vida dura!

Sei que meu irmão é inteligente
 Me ensina a ter educação
 Pra mim ele é um professor
 De escola...

O vida duraaaa!
 O vida duraaa (3x)”

O aluno “P2”, diferente do aluno “P1” expressa em seu texto desconhecimento de regras simples de ortografia: “*Por quê*”, “*fácio*”, “*mais*”. O primeiro caso revela a confusão do uso dos “porquês” que é recorrente até em textos de graduandos; o segundo caso, da troca do “l” por “o” no final de palavras é explicado por Ilari e Basso (2006) devido à pronúncia como semivogal “w”, o que cria complicações na escrita; da mesma forma, a confusão entre o

uso de “mas” e “mais”, provém tanto por questões fonéticas, de pronúncia, como por questões semânticas. Quanto à acentuação o pesquisado “P2” não apresenta marcas substanciais, porém quanto à pontuação observa-se o pouco caso por parte deste, uma vez que, ora não usa vírgulas nem pontos: “*Por quê que eu tenho que resolver assim*” (omissão da interrogação em frase interrogativa), “*Já sei vai ser vai ser melhor fazer assim*” (omissão da vírgula entre orações); ora usa de forma competente: “*O vida dura!*”.

A gramaticalidade em “P2” é evidenciada tal como em “P1” pelo uso da colocação pronominal em desacordo com as normas formais: “*Me ensina a ter educação.*” destaque-se, no entanto que, conforme dito anteriormente, trata-se de uma construção bastante aceita até em situações formais. A presença do vocábulo “busão” marca o neologismo tão comum na faixa etária a que pertencem os pesquisados, 14 a 17 anos, além de dar alusão de uma situação incômoda dos ônibus lotados; não representando, entretanto, um desvio significativo que comprometa o sentido textual.

A concordância verbal no verso “*ia passar*” demonstra que o pesquisado não domina a uniformidade de tratamento, em vista de usar um tempo verbal no início do verso e outro na oração do mesmo verso. Essa ocorrência não nos revela surpresa, em vista de passar despercebida em textos orais, facilitando a sua transferência para a escrita; o uso inadequado da interrogação, interrompendo a oração compromete o sentido da frase, porém, num esforço, procuramos justificar que, possivelmente, o aluno por não conhecer as regras de pontuação em que não se separa um verbo de seu objeto, tenha colocado o ponto, apenas como forma de chamar a atenção.

A textualidade quanto à coerência mostra uma quebra de sentido na última estrofe: “*Sei que meu irmão é inteligente[...]/De escola...*”, em razão de o pesquisado mudar o foco do que vinha escrevendo: dificuldades na escola. Surpreendentemente, introduz uma espécie de reflexão sobre a influência de um exemplo familiar: “*Sei que meu irmão é inteligente*”. Tentamos encontrar uma resposta, dentre as possíveis a de que o aluno tenha apenas preenchido linhas para cumprir a atividade, o que é bastante comum nas atividades escolares Pécora (2011). A coerência semântica se faz presente no texto de “P2”, talvez devido ao gênero musical facilitar essa ocorrência, sem contudo, comprometer a compreensão textual. A adequação semântica não apresenta significativas marcas comprometedoras, embora a caligrafia do aluno tenha dificultado nossa leitura e interpretação, situação que pode causar repulsa à correção textual por parte de alguns professores.

Com respeito à discursividade, o aluno “P2” aproximou-se da feitura de uma paródia, por incluir o humor e a ironia, embora não tenha sido eficaz quanto ao uso da intertextualidade, o que não a inclui em um conceito de paródia propriamente dita. A unidade também foi comprometida pelos motivos supracitados em que o pesquisado rompe o sentido do texto na última estrofe; o texto evade-se para o lugar comum, não representando algo original e criativo. Embora a estrutura do gênero tenha obedecido à convenção, com versos, divisão de estrofes e refrão, a organização mostra-se confusa devido à caligrafia, rasuras e ainda o uso de letra maiúscula em meio de palavras.

Não percebemos em “P2” evidências de nenhuma disciplina, porém por ser clara a visão que tem da escola como lugar de esforço e sacrifício, vislumbramos a possibilidade de um trabalho interdisciplinar na área das três disciplinas propostas: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Passaremos à análise do aluno “P3”, a fim de ampliarmos nosso olhar a respeito das linhas que rascunharam, que traçaram ao longo da aplicação das oficinas.

P3- “(O sonho instrumental)

Não vou esperar
que o mundo ira mudar,
Tão dipressa assim a nós dominar
e as trevas acarbar.

Eu vou lutar acreditar até o fim
Vou caminhar e te buscar até te encontrar.

E sempre de vagar eu vou me aproximar
Do pouco que eu sonhei de todos que eu amar
O tempo vai passar, mais não desistirei
Não vou te entregaar o amor que eu sonhei.

A dor vem nos cercar, que nos força a desistir
Teremos que enfrentar sei que vamos conseguir

Não quero mais me render nem posso me machucar
Eu não quero perder meu destino é lutar.

Tudo o que eu aguentei por você eu não quero mais perder
pra sempre guarde tudo o que eu falei e iscute deste amor não
desistirei é o meu sonhar!!!”

O aluno “P3” não conseguiu produzir a paródia da música proposta, porém nos propusemos a uma análise do que escreveu, em razão do interesse que tínhamos de descobrir como foram construídas as linhas, durante a aplicação do conjunto de estratégias criadas pelo grupo interdisciplinar.

A ortografia, pontuação e acentuação em “P3” mostram-se de forma comprometida, em vista de prejudicar a unidade de sentido do texto. A ortografia é marcada por erros elementares: “*acarbar*”, “*de vagar*”, “*iscute*” e “*dipressa*”. No primeiro caso, há um “r” a mais no vocábulo “acabar”, talvez por uma distração ou necessidade de cumprimento da atividade escolar, sem a devida preocupação com a qualidade do que produzia; no segundo caso há separação da palavra “devagar”; já no terceiro caso, é a transferência de pronúncia da oralidade para a escrita que Ilari e Basso (2006) descrevem como uma tendência do português do Brasil, onde os falantes costumam trocar a vogal “e” por “i”, no início de palavras, tal como na palavra “escova/iscova”. O texto também é marcado por um descaso ou desconhecimento quanto à pontuação, comprometendo o sentido como em “*que o mundo irá mudar,/Tão depressa assim a nós dominar*”. Não há como saber onde inicia nem onde termina o período, devido à omissão da vírgula para separar os períodos. Os períodos tornaram-se desconexos, a semântica foi comprometida. Esse é apenas um fragmento, porém essa ocorrência se dá ao longo de todas as estrofes, revelando falta de conhecimento das regras e pontuação. A acentuação gráfica em “P3” não apresenta questões substanciais, embora na palavra “*ira*” o acento agudo no “a” tenha sido omitido, talvez por desconhecimento da regra de acentuação do oxítonos terminados em “a”.

A gramaticalidade se torna complexa de analisar uma vez que as possíveis incorreções quanto à concordância verbal, se dão em decorrência da rima dos versos da música, o que é perfeitamente justificável pela “licença poética”. No entanto, causa certo estranhamento, devido ser uma construção estigmatizada: “*Não vou esperar/que o mundo ira mudar,*” em vez de “*não vou esperar/ que o mundo mude*”. Observamos, porém que a concordância comprometeria a rima de “*esperar/mudar*”. Isso não é recorrente ao longo das estrofes, o que demonstra que o aluno poderia ter procurado outras alternativas de combinação de palavras, com intuito de tornar a construção mais aceitável.

A textualidade não apresenta problemas substanciais, embora apresente uma falta de conhecimento quanto ao uso de articuladores: “*A dor vem nos cercar, que nos força a desistir*”. Há a ausência de um articulador de consequência que tornaria o período mais

uniforme. Destacamos ainda que a semântica se revela comprometida na última estrofe por um truncamento dos sujeitos. Percebemos uma confusão de sentido, sem contudo, ser necessariamente uma questão de coesão, mas de coerência, em que o pesquisado quebra a relação de sujeito que vinha construindo até então. O que parece é que se evade para imagens de um intimismo exacerbado, esquecendo-se de que a escrita é uma relação entre interlocutores. Escreve para si mesmo, omitindo pontuação, sentido e divisão de oração que formariam uma coerência para o final da música. Há assim, um deslocamento semântico que compromete a coerência.

Como dissemos no início de nossas análises do aluno “P3”, não houve pertinência ao tema proposto, no entanto, a fim de que fosse possível uma produção por parte do aluno, permitimos que o aluno tomasse como base a música que se propôs a desenvolver “...” com esta sim, demonstrou pertinência ao tema, ainda que também não tenha desenvolvido uma paródia, em vista de construir a intertextualidade, nem a ironia e muito menos o humor, não constituindo-se em paródia, mas a uma mera substituição da letra da música com a utilização do ritmo melódico. Também na unidade temática o texto deixa a desejar, conforme já demonstrado acima, quando discutimos a última estrofe. Já quanto à originalidade, percebemos um diferencial que nos chamou atenção. Ao contrário dos demais pesquisados, o texto desenvolvido demonstra um intimismo pouco comum, embora a unidade seja comprometida, é importante destacar o jogo de palavras inserido que quebra a rotina dos textos produzidos: *“A dor vem nos cercar, que nos força a desistir/ Teremos que enfrentar sei que vamos conseguir”*. A construção composicional se mostra coerente ao tema proposto, visto que distribui e divide bem as estrofes, usa muito bem o espaço oferecido, o que demonstra pertinência ao gênero musical. Note-se que o aluno, ao contrário de “P1”, preocupou-se até com o título.

A interdisciplinaridade ainda era uma realidade tímida, em vista da dificuldade que encontrávamos de lincar textos que explorassem a Ciência e a Matemática. Faltava-nos a competência epistemológica suficiente para criar um caminho novo que abrisse uma nova página no ambiente da sala de aula, os fantasmas da ansiedade para os resultados, levavam-nos ao caminho da intervenção, porém, ainda sem um foco investigativo.

Após o trabalho com as paródias, amadurecemos a ideia de que os textos informativos poderiam ser uma alternativa viável para o trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e

Ciências. Assim, passaremos a analisar esses textos, cujo objetivo era de reforçar a internalização do descritor D13.

Não transcreveremos os textos tal como o fizemos na atividade anterior pelo fato de haver a necessidade de o leitor ter conhecimento do texto informativo a que se referia. Assim, nossas análises partiram de fragmentos, cabendo ao leitor, consultar nossos anexos, a fim de obter maior clareza quanto ao que demonstraremos.

4.2.2 O Descritor D13 nas Ciências Naturais

Por iniciativa da professora da comunidade de Ciências em comum acordo com os demais pesquisadores a atividade consistia em responder duas questões relacionadas ao texto informativo cujo tema era os prejuízos dos causados pelo uso esteroides. Usamos um texto informativo e uma figura, com intuito de testar a autonomia dos alunos, uma vez que já havíamos realizado atividades para a construção do conceito da ironia e humor nos textos.

O pesquisado “P1”, na questão um:

1 - “Quais atitudes devemos adotar para manter nossos ossos e músculos saudáveis?”, desenvolveu a seguinte resposta:

P1 – *“Nós temos que ter alimentação saudáveis fazer caminhada e cuida do nosso corpo de maneira saúdáveis.”*

Conforme se observa, o aluno “P1” parece não dominar nem as regras de pontuação, nem as de acentuação gráfica, pois, ora não acentua “saudáveis”, ora acentua de forma equivocada: “saúdáveis”. O equívoco da acentuação da última pode ser justificado por fazer alusão à palavra saúde, não atentando para a regra dos paroxítonos terminados em ditongo decrescente. No que tange à pontuação, a omissão da vírgula torna o período sem a pausa da sequência devida.

Quanto à gramaticalidade o desvio da norma padrão mais evidente é quanto à concordância em “*saudáveis*”, “*cuida*” e “*saudáveis*”. A primeira palavra não concorda com o substantivo a que se refere: “*alimentação*”; na segunda há o apagamento da consoante “r”

que é muito comum ocorrer na oralidade, transferindo-se, então para a modalidade da escrita, e, finalmente, a terceira repete o mesmo desvio da norma padrão que a primeira. Não há como afirmar se por um descuido ou se por um desconhecimento das regras da modalidade escrita, mas o que fica evidente é uma falta de acuidade para com a modalidade escrita.

A textualidade se faz problemática à medida que o pesquisado introduz um articulador que deveria demonstrar sequenciação, quando no entanto, reitera a ideia anterior, não estabelece a anáfora devida, a fim de tornar o texto claro e objetivo, já que a oração “*e cuida do nosso corpo de maneira saúdaveis.*” nada acrescenta às orações anteriores, representando uma redundância.

A discursividade se faz evidente pela pertinência ao tema proposto, embora haja um equívoco quanto à elaboração da pergunta que não representa relação direta com o texto informativo, mas às informações dadas em oficinas anteriores. A aluna demonstrou competência ao responder à questão, ativando seus arquivos de memória para informações não presentes no texto. Já que a pergunta exigia uma resposta subjetiva, não se observa um desvio substancial de organização nem de estrutura, exceto pelo fato não fazer uso de letra maiúscula no início de período ao iniciar a resposta da questão.

“P2” – O pesquisado não compareceu, comprovando a infreqüência cujo percentual era bastante representativo.

“P3” – “*Para mantermos nosso corpo saudável e não prejudicar devemos ter uma ótima alimentação e fazer exercícios diários como fazer Exercício 3 vezes na semana.*”

O aluno quanto à pontuação deixa a desejar, uma vez que não divide as orações tal como na paródia, o que confirma a falta de domínio da modalidade escrita que para se fazer clara necessita, obrigatoriamente, das vírgulas e pontos, sob pena de prejudicar a semântica.

A evidência marcante quanto à gramaticalidade reside na oração incompleta “*não prejudicar*”. Como o período inicia por um articulador, distanciando-se do sujeito, o aluno, talvez, tenha se esquecido de completar a oração. Pécora (2011) comenta que isso ocorre tal como o fazemos quando estamos falando e, por algum motivo, nos esquecemos. Muito embora, na escrita tenhamos o registro, possibilitando a recorrência, para então, corrigir ou

completar orações ou períodos mal construídos, essa ocorrência é bem recorrente em textos escolares.


A coesão se faz presente por meio do articulador “e”, porém sem a devida utilidade de acrescentar uma informação nova. Na primeira oração ele não estabelece ligação entre a oração uma vez que a oração se mostra incompleta, já no segundo caso não exerce função aditiva, mas de redundância por repetir uma informação já explicitada. Pécora (2011) esclarece que em muitos casos o que o aluno quer é preencher linhas, apenas, sem o devido cuidado de manter uma coerência ao que escreve.

Embora a existam distorções quanto ao domínio da modalidade escrita, o aluno demonstrou pertinência ao tema e uma boa construção composicional, revelando-se o domínio de conteúdos anteriores, uma vez que o questionamento solicitado em relação ao texto informativo trabalhado, não oferecia a resposta de forma indireta, mas oferecia pistas para que recorressem a oficinas anteriores.

A interdisciplinaridade já começava a se mostrar, tanto para a equipe de pesquisadores, como para os investigados. Tal como Japiassú (1976) destaca, a interdisciplinaridade é um processo que vai se delineando e se estabelecendo à medida que seus atores se propõem a trocar saberes e estabelecer uma comunicação entre as zonas fronteiriças. Era o tecido em várias mãos como uma renda, uma rede, um linho que ia aos poucos e transformando em seda.

Passaremos à análise da segunda questão que consistiu em relacionar a ironia e humor por meio de uma charge.

Figura 2 – Descritor D1 em Língua Portuguesa e Ciências (Aluno P1)

PORTFÓLIO (caderno de registro das aulas do projeto POE)	Nome _____ Data: 20/10/13
<p>A vaidade excessiva, a busca pelo corpo sarado e “perfeito”, o desejo de conseguir músculos do dia para noite levam algumas pessoas a fazerem de tudo por essa conquista, inclusive arriscarem suas próprias vidas. A busca é feita através dos anabolizantes que são tomados ou aplicados diretamente nos músculos. Os esteróides anabolizantes são medicamentos fabricados através de combinações bioquímicas da testosterona, o hormônio responsável pelo desenvolvimento das características masculinas. O remédio foi desenvolvido para o tratamento de doenças musculares, ósseas, dentre outras. Mas logo seu efeito sobre a massa muscular foi descoberta por atletas e por jovens. A busca do corpo perfeito o quanto antes, a qualquer preço. O efeito dos anabolizantes é muito rápido. Uma pessoa que faz exercício, por exemplo, três vezes por semana com uma determinada carga, tem um crescimento muscular. No entanto, usando anabolizantes o crescimento muscular é duas vezes maior. As bombas, como são chamados popularmente, podem afetar o metabolismo do corpo e causar sérios efeitos colaterais, levando até a morte.</p> <p>Fonte: http://www.top30.com.br/news/anabolizantes</p>	
<p>1) Quais atitudes devemos adotar para manter os nossos ossos e músculos saudáveis.</p> <p><i>1) fazer exercício físico regularmente e ingerir alimentos saudáveis</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>2) Como você percebe na charge a presença de humor e ironia.</p> <p><i>Queria - se de homens-bomba →</i></p> <p><i>2 homens-bomba</i></p> <p><i>1 cara cheio de bomba seus músculos são tudo bomba. (esteróides)</i></p> <p><i>DURATESTON (:)</i></p> <p>Obrigada!</p>

Fonte: (VIANA, MARIA DO S. DA COSTA, 2013)

A pergunta feita aos alunos foi:

Como você percebe na charge a presença de humor e ironia?

A resposta do aluno “P1” foi um tanto confusa:

P1 – “*precisa-se de homens- BOMBA*

2 homens-bomba

e

1 cara cheio de bomba seus músculos são tudo bomba. (esteróides)

DURATESTON (:)”

O pesquisado, mesmo não apresentando marcas substanciais de desvios da norma padrão, escreve a palavra “*homens-BOMBA*” de forma curiosa. Talvez, na tentativa de destacar a palavra “bomba” para relacioná-la à imagem da charge. Notamos ainda, que a acentuação da palavra “esteróide” poderia ter sido feita corretamente, caso a leitura tivesse sido realizada com a devida atenção, em vista de aparecer no texto informativo da primeira questão, o que pode ser justificado pelo que Pécora (2011) destaca sobre a preocupação única de o aluno preencher o espaço da resposta. Já no que trata à pontuação vê-se o desconhecimento das regras da modalidade escrita, em vista de a aluna repetir a informação como se fosse um cálculo, um anúncio, sem adequar a justificativa nem ao que estava sendo questionado, nem à argumentação necessária à resposta. No fragmento: “*1 cara cheio de bomba seus músculos são tudo bomba. (esteróides)*” a omissão da vírgula dividindo a primeira oração da segunda, bem como o uso inadequado do vocábulo “*tudo*” revelam a

linguagem descuidada muito comum da faixa etária, entre 14 e 17 anos, porém sem a devida cautela de se adequar a um discurso mais formal, já que se tratava de uma atividade escolar, na qual prima-se pelo padrão culto da língua.

Não há complicações quanto à gramaticalidade, muito embora, na frase “*1 cara cheio de bomba seus músculos são tudo bomba. (esteroides)*” ocorra um desvio da norma padrão: “são tudo”, trazendo para a modalidade escrita uma expressão da oralidade.

A textualidade mostra-se sem grandes surpresas, uma vez que a pesquisada não demonstrou competência para desenvolver um texto relacionado à questão, repetindo a linguagem verbal da charge em estudo, sem, no entanto, responder ao que fora perguntado.

Assim, a discursividade se mostra prejudicada, pois a aluna não demonstrou pertinência ao tema proposto, respondendo de forma aleatória, sem a devida preocupação em argumentar sobre o que foi solicitado, traduzindo-se em um apanhado de palavras com significados apenas para ela que escreveu, não considerou que na modalidade escrita, há um interlocutor que necessita de pistas eficientes para a eficácia do entendimento do texto.

O pesquisado “P2” não compareceu, comprovando a infrequência de alguns alunos na turma.

O aluno “P3” deu a seguinte resposta:

P3- “*Percebo que Nesta charge precisa-se de Homens-Bomba o musculoso acha que precisam dele para tirar fotos mas não é isso e sim para Homens que trabalham com bomba:Dinamítes, TNT, bombas nucleares ETC.*”

Figura 3 – Descritor D1 em Língua Portuguesa e Ciências (aluno P3)

PORTFÓLIO
(caderno de registro das aulas do projeto PDE)

Nome: Paulo Henrique E
Data: 22/05/2013

A validade excessiva, a busca pelo corpo sarado e "perfeito", o desejo de conseguir músculos do dia para noite levam algumas pessoas a fazerem de tudo por essa conquista, inclusive arriscarem suas próprias vidas. A busca é feita através dos anabolizantes que são tomados ou aplicados diretamente nos músculos. Os esteróides anabolizantes são medicamentos fabricados através de combinações bioquímicas da testosterona, o hormônio responsável pelo desenvolvimento das características masculinas. O remédio foi desenvolvido para o tratamento de doenças musculares, ósseas, dentre outras. Mas logo veio efeito sobre a massa muscular foi descoberta por atletas e por jovens. A busca do corpo perfeito é quanto mais, a qualquer preço. O efeito dos anabolizantes é muito rápido. Uma pessoa que faz exercício, por exemplo, três vezes por semana com uma determinada carga, tem um crescimento muscular. No entanto, usando anabolizantes o crescimento muscular é duas vezes maior. As bombas, como são chamadas popularmente, podem afetar o metabolismo do corpo e causar sérios efeitos colaterais, levando até a morte.
Fonte: <http://www.sport.com.br/verve/anabolizantes>

1) Quais atitudes devemos adotar para manter os nossos ossos e músculos saudáveis.

Devemos evitar o uso de drogas e álcool, fazer exercícios físicos regularmente, manter uma alimentação saudável e evitar o uso de medicamentos sem prescrição médica.

2) Como você percebe na charge a presença de humor e ironia.

Percebo que a charge apresenta um humor ácido e irônico, pois mostra um homem muito musculoso sendo chamado de bomba, o que é uma ironia, pois a bomba é algo que explode e não é saudável.

Obrigado!

Fonte: (VIANA, MARIA DO S. DA COSTA, 2013)

Ao lermos de forma generalizada a resposta do aluno “P3” ficamos por um momento, felizes, porém ao analisarmos com mais afinco, as decepções logo se mostraram, pois o descaso para com a pontuação, no período que construiu, causou-nos preocupação. A ausência dos dois pontos para anunciar a catáfora: “*Percebo que Nesta charge precisa-se de Homens-Bomba*”; bem como o uso equivocado do pronome demonstrativo, e, em seguida a omissão da vírgula encerrando o período, revelam a falta de domínio da modalidade escrita, comprometendo sobremaneira o período, caso o leitor não tenha familiaridade com as condições de produção do texto. Outro fato a ser destacado é quanto ao uso indevido de letras maiúsculas sem a menor justificativa, como se fosse um código de destaque que pode ser usado sem o menor critério.

O fato de não pontuar também compromete a coerência e a adequação semântica, visto que a compreensão só se torna clara, devido uma formulação de hipóteses em que se foi procurando dar sentido à resposta. Por conseguinte a discursividade foi fragilizada quanto à pertinência ao tema, em vista de o pesquisado, mesmo permitindo-se realizar a atividade, não responder ao que estava sendo perguntado, mas tão somente explicou a ideia expressa na charge, sem, contudo, demonstrar que sabia onde residia a ironia e o humor, na charge em estudo. A construção composicional, pelo mesmo motivo acima descrito, apresenta-se comprometida, em vista de a estrutura tornar-se confusa, assim como a sua organização. Faltava-lhes a competência leitora, a fim de perceberem o que estava sendo perguntado, para, deste modo, escreverem com pertinência.

Nesta atividade, tentamos desenvolver um trabalho que explorasse a interdisciplinaridade entre Ciências e Língua Portuguesa, porém ainda era difícil para os alunos estabelecerem essa relação. O descritor D-13, ainda não havia ficado claro o suficiente

para os alunos, mesmo utilizando recursos didáticos diversos, a fim de promover nos alunos a percepção necessária para desenvolver habilidades necessárias à obtenção da aprendizagem. Fomos identificando ao longo das oficinas que os alunos não possuíam habilidades básicas para a obtenção da competência escritora, na resolução das questões propostas na oficina. Não conseguiam, por exemplo, relacionar, na interpretação das charges a linguagem não verbal com a verbal, conseqüentemente, não aproveitando a intertextualidade contida. Talvez, por isso, não compreenderam ou não demonstraram interesse em responder ao que estava sendo perguntado. Questão que nos chamou atenção ao ponto de suscitar o interesse em realizar, futuramente, outra pesquisa, porque o que nos pareceu é que os alunos, ainda não entendiam o que vem a ser relacionar, identificar, descrever, argumentar.

As condições de produção também são outro fator que merece reflexão, onde o professor pergunta e o aluno responde para obter uma nota. Faltavam-lhes as habilidades de percepção da relação da linguagem verbal e a não-verbal, considerando ainda a intertextualidade necessária à compreensão da mensagem do texto como um todo. Partimos então para o recurso audiovisual, como descrevemos acima e, posteriormente, traçamos uma estratégia para promover a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Ciências. A professora da comunidade de matemática fez a sugestão para o grupo de fazer a leitura de uma fábula e depois solicitar que os alunos desenvolvessem uma resolução de problema. Passaremos a analisar essa estratégia, a fim de demonstrarmos como o processo interdisciplinar foi se agregando, embora as dificuldades ainda persistissem.

4.3.3 O Descritor D13- na Matemática e Língua Portuguesa.

Escolha uma das versões da fábula, procure relacioná-la a algum conteúdo Matemático e em seguida elabore uma situação-problema.

Respostas dos alunos “P1”, “P2” e “P3”.

P1 – *“Bom isso é uma organização de sistema.*

Uma pobre cigarra estava passando frio, sozinha com fome. Derrepente resolve pedir ajuda do vizinho a Formiga, chegando lá a formiga: 350 sementes é vendo o estado da cigara. Se dividir com quantas sementes cada uma fica?

R= 175 para cada uma.”

Analizamos a ortografia e identificamos a palavra “*Derrepente*” e “*cigara*”. No primeiro caso, a ortografia desse vocábulo não nos surpreende por estar presente até em textos de alunos de terceiro grau. Numa tentativa de explicar a ocorrência tão recorrente, poderíamos dizer que o fato de o pesquisado ter escrito as duas palavras totalmente fora das normas, é um tanto contraditória, em vista de no primeiro caso, embora estabeleça a hipótese de que seja escrita junto, faz a duplicação do “r” de forma competente, enquanto na palavra “*cigarra*” não desenvolve a mesma hipótese. Isso nos comprova que, talvez, o aluno esteja movido pela necessidade, apenas, de desenvolver a atividade, preencher o papel, sem, no entanto se preocupar com os critérios que cercam a modalidade escrita. A pontuação é outra marca, no texto, de “P1” representativa da dificuldade de organização das ideias. Escreve por tópicos, em forma de uma espécie de código, sem o critério de que na modalidade escrita, diferente da modalidade oral, há um interlocutor que constrói sentidos, somente a partir das marcas da escrita, daí a necessidade da pontuação, para se mostrar as pausas que darão significado e coerência ao texto devidamente. A acentuação da palavra “*é*” em vez de “*e*” demonstra também uma dificuldade no que tange às classes de palavras. Já no período: “*a formiga: 350 sementes é vendo o estado da cigara. Se dividir com quanta sementes cada uma fica?*”, a complexidade está na omissão de verbos completando o sentido do período. Diferente do que se poderia os estudos mostram, o aluno não parece omitir o verbo por uma questão de distanciamento do sujeito, justificativa dada na maioria dos casos, mas o provável é que tenha ocorrido uma mistura de gêneros na organização dos dados como resposta. Primeiro ele expõe os elementos e em seguida, como se fosse formar um sistema matemático, dá continuidade como se fosse um texto narrativo.

Deste modo, tanto a coerência quanto a coesão são prejudicadas, exigindo do leitor o estabelecimento de hipóteses para compreender o texto.

Quanto à discursividade, apesar de se permitir desenvolver a atividade, o pesquisado não demonstra pertinência, uma vez que transita entre uma solução Matemática e uma construção narrativa, desenvolvendo um texto desorganizado, não representando um sistema

Matemático como propôs. No entanto, ao se analisarem os números contidos podemos perceber a presença da criação de uma solução de problema, ao supor que a cigarra poderia dividir o que tinha com a cigarra que se encontrava em dificuldade. Talvez por ser a primeira vez que em que se propõe a desenvolver tal atividade, o pesquisado demonstrou ter dificuldade de organizar o texto, para tornar clara a sua resposta, o que nos remete à reflexão de aprendizagem que Campos (2011) expõe, dizendo que há a necessidade de repetir para internalizar uma nova informação.

P2– *“O problema parecido calculo de contas”*

“O PROBLEMA PARECIDO É CALCULOS de CONTAS.”

O texto em estudo revela uma atitude rotineira em sala de aula, que é de preenchimento de linhas, diante das condições de produção, em que o aluno é desafiado a realizar uma atividade a que nunca foi submetido, Pécora (2011).

Notamos que o primeiro enunciado é repetido na segunda linha, como se fosse uma preocupação para com a clareza. Porém, ao analisarmos, considerando a gramaticalidade, detectamos que há um equívoco quanto à concordância verbal que torna a primeira frase sem sentido e a segunda, devido ao período estar incompleto e ainda, devido à presença da ambigüidade presente, torna-se também um mistério a ser desvendado. A hipótese mais provável é de que não dominando a habilidade de relacionar um conteúdo de matemática, procurou similaridades, por isso escreve: “O PROBLEMA PARECIDO É CALCULOS de CONTAS.”, em que “PARECIDO É CÁLCULOS de CONTAS.”, soa como uma frase mal formada, em vista de fazer uso de dois verbos de ligação ao mesmo tempo. As letras maiúsculas são justificadas pela mesma razão que descrevemos acima, em que o aluno faz uma espécie de texto mais legível. Por conseguinte a coerência foi prejudicada, bem como a adequação semântica que revela um desconhecimento da modalidade escrita quanto à solução de problemas.

Houve a tentativa de responder à questão, porém não se percebe a clareza suficiente que daria pertinência ao tema, bem como formaria a estrutura do gênero.

O pesquisado não conseguiu estabelecer uma relação entre a fábula e um conteúdo matemático, a fim de elaborar uma situação problema, daí afirmarmos ausência de sucesso também quanto à discursividade.

Conseqüentemente, percebemos que não foi possível estabelecer, por parte do aluno, a interdisciplinaridade, apesar dos esforços da comunidade investigativa de Matemática promovendo exemplos, demonstrando um recurso audiovisual, ainda era muito difícil para os alunos estabelecer essa conexão. Notávamos ainda, uma intimidação, um silenciamento, talvez, provocados pelas condições de produção, que teve como diferencial, no dia, a presença da Diretora na sala de aula.

P3– *“Uma formiga tinha toda a vida pela frente e a cigarra não tinha nada por isso ela tinha que lutar e conseguir a vida igual a formiga. A cigarra não tinha o que comer beber e o que se esquentar e pedia ajuda a formiga e a formiga a ajudou.”*

“Os duzentos e cinquenta KLS De comida que a formiga tinha guardado no seu estoque a cigarra não tinha. se dividirmos as comidas e suprimentos da formiga para cigarra quanto a formiga terá de sobra em seu estoque?”

“R= Se a formiga é X e a cigarra é Y 250 KL de comida divididos em partes iguais darão o resultado de 125 KL de comida para formiga e 125 para cigarra.”

Nesse texto a ortografia, pontuação e acentuação deixam a desejar, o que revela que o aluno “P3” não domina a modalidade escrita. A ortografia de palavras simples como formiga, comida e cigarra são provas de que o processo de alfabetização do pesquisado não se deu de forma satisfatória, embora justifique a ocorrência do primeiro pelo fato de a tradição oral confundir o falante na ocasião da escrita de algumas palavras, trocando a vogal “o” pelo “u”. Já quanto ao segundo caso em que há a troca a consoante inicial e confunde o uso de “r” e “rr”, a questão, talvez, seja surpreendente, porém, não rara. Entretanto, o fato que nos chama

atenção e que, demonstra a possibilidade de descaso por parte do pesquisado é que, ora escreve a palavra cigarra com um “r”, ora com dois “rr”, ora acentua, ora não acentua, o que para nós parece ser o que Pécora (2011), justifica como a necessidade de o aluno cumprir a tarefa e preencher linhas.

A gramaticalidade também merece observações, em vista de no fragmento “*por isso ela tinha que lutar e conseguir igual a formiga*”, apresentar construções que exigem do leitor um esforço e uma contextualização das condições de produção. A conjunção “e”, utilizada após o verbo lutar dá a ideia de acréscimo, quando na verdade, o em sentido global, verifica-se que seria de finalidade; o complemento para o verbo “conseguir” causa estranhamento, por não tornar clara a transitividade do verbo, além de o leitor ter que juntar as peças para compreender o que viria a ser “*igual a formiga*”.

A textualidade se mostra de forma problemática, por uma carência vocabular. Veja-se que o “e” aparece como articulador em quase todas as formações de frases, quando poderia ser substituído por outros que tornariam um sentido mais claro ao leitor. A semântica é outro ponto que deixa a desejar, uma vez que, a pergunta elaborada para solução de problema, não condiz com a solução dada, o que, talvez, seja prova de que houve um distanciamento do que propôs como problema e da solução encontrada.

Já quanto à discursividade, em toda a construção textual, percebe-se a intencionalidade de expor a problemática relacionando a Matemática com Língua Portuguesa; levantamento de hipóteses, o que demonstra pertinência à proposta da atividade. No entanto, não se pode afirmar que tenha ocorrido criatividade, mas uma tentativa de elaborar a solução de problemas, seguindo os modelos já estudados. Ainda que tenha apresentado uma dificuldade na formulação da pergunta do problema, o aluno conseguiu organizar as ideias a contendo, buscando a interdisciplinaridade entre as duas disciplinas.

Tal como para os alunos a interdisciplinaridade começava a fluir para nós, pesquisadores, tecendo linhas, ainda que tortuosas, assentadas em um passado, que aos poucos poderia ser alinhavado com o presente. Recorremos a Campos (2011) para compreendermos o que se passava com a aprendizagem dos alunos, ao dizer que todo processo de aprendizagem é uma adaptação ao novo e, que o desafio é salutar para que o aprendiz sintasse motivado a buscar equilíbrio diante do conflito criado.

Para nós, o fato de os alunos não dominarem as regras da modalidade escrita comprova a distância entre o que precisa ser ensinado e o que, nós, educadores estamos ensinando. Parece-nos que há um apagamento de nossa parte que faz com que nos esqueçamos de que os atores são os alunos e não nós. Havia uma vontade, porém as atitudes ainda necessitavam de um trabalho para uma postura mais humilde diante das dificuldades dos alunos. Entramos em reflexão, assumindo a culpa de ainda não termos realizado um trabalho que revelasse a interdisciplinaridade, bem como respondesse ao nosso objetivo específico no que tange à aprendizagem da competência escritora. As evidências ainda não demonstravam um avanço, a nosso ver. Necessitávamos de uma estratégia que lincasse conteúdos da Comunidade de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Assim, depois de muitas idas e vindas, em conjunto com o professor da Comunidade de Educação Física, bem como a Comunidade de Ciências, partimos para uma estratégia com o jogo, da qual analisamos, não os textos, mas o desenvolvimento, a ação cooperativa, bem como sua utilidade em uma perspectiva interdisciplinar. Vale ressaltar que para efeito de uma linearidade de entendimento, a análise do jogo foi feita em capítulo separado.

Passaremos, pois, à discussão e análise do descritor D1- localizar informações explícitas no texto.

4.4 DESCRIÇÃO DA APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ESCRITORA POR MEIO DO DESCRITOR D1- LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS NO TEXTO.

Nossas primeiras análises já nos mostravam um caminho mais claro, em vista de nossas leituras se terem ampliado, bem como, o olhar interdisciplinar se tornava mais maduro, deixando-nos clara a necessidade de um tempo maior para a construção dos conceitos, para o desenvolvimento das atividades, porém trazendo à tona que seria necessário sermos mais arrojados, uma vez que o distanciamento entre o que líamos e o que percebíamos na intervenção e na investigação nos revelavam uma necessidade de instigarmos os alunos continuamente, desafiá-los a aprender, demonstrar que a aprendizagem é um processo de dor e prazer, é o momento de ação individual que dependerá de como se permitem compreender o novo ou reconstruir o passado por meio de uma problemática que o chamará para escrever

sempre uma nova página. Foi com essa reflexão que traçamos as linhas no papel para as estratégias com o descritor D1 – localizar informações explícitas no texto.

Cientes da necessidade, premente, de estimular os alunos a acreditarem no Projeto, em vista do que descrevemos acima. As linhas teriam que escrever uma página mais colorida, que instigasse não só os investigados como também o próprio grupo. Para tanto, reunimo-nos ao longo de quatro dias, a fim de estabelecermos parâmetros que nos direcionassem a um resultado mais próximo de nossos objetivos, em razão de até então percebermos um olhar ainda perdido entre as linhas, um descrédito em si mesmo, um descaso pelo aprender por parte dos pesquisados, um distanciamento dos pré-requisitos básicos para a aprendizagem: a atenção e percepção. Os alunos desenvolviam as atividades sem a devida concentração ao aprender, o que exigia do grupo um aprofundamento na literatura, várias interrogações sobre as estratégias que vínhamos aplicando até então, bem como um esforço para conseguir a atenção nas explicações e a pré-disposição para aprender por parte dos alunos.

Por muitos momentos, entrávamos em conflito sobre nossa intervenção em grupo. Fazíamos interrogações sobre a prática do professor em sala de aula. Ora, se uma equipe de cinco pesquisadores sentia dificuldade de desenvolver uma estratégia interdisciplinar, imagina o professor em sua prática solitária. No entanto, compreendíamos que era preciso tentar, tentar e tentar, até que encontrássemos respostas para nossas velhas interrogações: Como preencher esse papel em branco? Como possibilitar a aprendizagem diante de uma sala tão diversa e em tão pouco tempo? Que atividades poderiam ser desenvolvidas, a fim de levá-los a acreditarem na importância da escola em suas vidas?

O próximo item destinar-se-á a demonstrar como o papel em branco foi paulatinamente sendo preenchido, por meio do planejamento participativo, sendo possível lermos as entrelinhas que percebíamos.

4.4.1 Planejamento participativo no Descritor D1- localizar informações explícitas no texto.

Precisávamos abordar um tema que incluísse a Matemática, a Ciência e a Língua Portuguesa, uma vez que a interdisciplinaridade ainda se fazia muito tímida nas nossas

práticas, porém, já havíamos avançado nas reflexões de conteúdos. O planejamento já se desenvolvia sem maiores conflitos, conseguíamos entrelaçar nossos saberes, dividir as atribuições e ainda respeitar os limites de cada um. A primeira ideia foi planejar junto aos alunos, uma atividade do dia a dia que usasse as novas tecnologias. Pensamos em propor aos alunos a criação de uma propaganda para venda de veículo, na qual incluísse a redução do IPI, em vista de ser um assunto bastante comentado na mídia e ainda ser um assunto de interesse, especialmente, para os meninos.

Porém, por uma questão de logística, chegamos à conclusão de que, talvez, os alunos não conseguissem desenvolver a atividade com a alegação de que não possuíam computador. Outro razão para o descarte dessa atividade foi a dificuldade que tivemos de relacionar o conteúdo da matemática que era equação. Além do que, segundo o professor da escola, os alunos não dominavam conceitos básicos da Matemática. Ao pesquisarmos, tivemos a ideia de abordarmos as figuras geométricas, em vista de serem fundamentais para a solução de problemas. Após uma tempestade de idéias, o professor da Comunidade de Educação Física, propôs o jogo com a montagem do Tangram no qual poderíamos abordar os sentidos (visão, audição e tato) como conteúdo de Ciências, a Matemática com as figuras geométricas planas e a ainda a Língua Portuguesa com habilidades em leitura. O resultado do jogo seria publicado em uma mídia bastante utilizada pelos alunos: facebook. Traçamos todo um planejamento, desde as aulas sobre informações explícitas, os cinco sentidos, bem como as figuras geométricas até culminar no jogo com a utilização desses conteúdos.

4.4.2 O desenvolvimento das estratégias no descritor D1: atividade lúdica, charge e solução de problema

No dia cinco de novembro demos início ao trabalho com o descritor D1 – localizar informações explícitas no texto. Nossa intenção era potencializar a confiança dos alunos, bem como incentivá-los a entender a aprendizagem como um processo que exige autonomia e pré-disposição para se permitirem buscar soluções por meio de erros e acertos.

Primeiro, o professor da comunidade de Língua Portuguesa fez uma socialização sobre a preocupação que tínhamos em desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos e, que todas as atividades desenvolvidas teriam esse objetivo. Esclareceu ainda que

trabalharíamos com o TANGRAM, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Destacou também que ao final do jogo com o Tangram, as equipes que melhor desenvolverem as atividades seriam premiadas.

O Professor da Comunidade de Educação Física, que tinha como proposta trabalhar o jogo como estratégia interdisciplinar tomou a palavra, a fim de desenvolver a atividade junto aos alunos. Primeiro explicou o que seria um Tangram, depois passo a passo, com o auxílio das Comunidades de Língua Portuguesa e Ciências Naturais presentes, solicitou que cortassem, dobrassem até formarem as peças. Por último explicou aos alunos que a atividade do Tangram envolveria conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o que exigiria o domínio de todo o processo de desenvolvimento da oficina, merecendo o máximo de atenção, objetivando a compreensão de cada etapa desenvolvida.

Nessa escrita, reescrita e borrões, fomos nos ajustando e já não achávamos tão difícil preencher o papel em branco, até porque, para nós, o trabalho com o descritor D1 nos parecia simples, já que as informações estariam no texto, bastando promover aos alunos um momento de atenção e percepção, a fim de que buscassem o equilíbrio para o desafio proposto pela atividade.

A reescrita tinha como proposta também, oportunizar aos alunos um momento de percepção dos acertos e equívocos registrados, sendo um oportunidade de amadurecimento e correção do que não haviam errado. A nosso ver, o esclarecimento das respostas, bem como a explicação do que havia sido solicitado levaria os alunos a um avanço quanto à competência escritora.

Assim, por meio da reescrita seria possível responder à nossa terceira questão norteadora: O que é possível de ser dito sobre a aprendizagem da competência escritora dos estudantes, depois da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA?

Nossa proposta era percorrer um caminho até culminar no jogo com o tangram, porém foi necessário, ainda, propiciar um momento solitário para os pesquisados, a fim de promover a autonomia. É o que demonstraremos a seguir.

4.4.3 O descritor D1 em língua Portuguesa e Matemática: desafio e conquista.

A atividade consistia em fazer a leitura do texto e responder duas questões. A seguir o texto base que foi passado:

HISTÓRIA QUE DÁ INÍCIO AO TRABALHO COM O TANGRAM

Era uma vez uma cidade onde todos eram iguais, todos eram quadrados e ninguém questionava nada.

Porém, um dia, uma menina começou a se dar conta dessa semelhança e perguntou a mãe o porquê das pessoas serem todas quadradas. A mãe simplesmente respondeu: “Por que sim.”

A menina inconformada resolveu dobrar-se ao meio, e cortar-se, pois assim formaria outras formas. Então assim procedendo, ela virou um pássaro, criou asas e conseguiu voar. Dessa maneira conhecer outros lugares, ver outras pessoas.

Porém a menina queria mais. Então guardou uma das asas e dobrou a outra novamente ao meio, cortando-a e obtendo mais dois triângulos.

Agora, ela que era um quadrado, transformou-se em três triângulos e poderia formar uma série de figuras. Vamos ajudá-la?

Depois de brincar muito com os três triângulos, ela pensou e decidiu não cortar outra vez o triângulo maior ao meio, mas encostar a sua cabeça bem na metade do lado oposto. Ao dobrar-se bem, resolveu cortar-se na dobra recém feita, ficando então com quatro figuras. Que feliz que estava, poderia brincar muito, agora com todas essas partes, construindo mais formas. Vamos brincar com ela?

Mas, acham que ela parou aí? Que nada! Continuou suas descobertas, desta vez cortando ao meio o trapézio que havia formado. Sabe o que obteve? Isto mesmo, um par de sapatos! Vocês já imaginaram o quanto ela aproveitou!

Caminhou, caminhou até cansar e viu que por todos os lugares onde ia, as pessoas eram sempre quadradas.

Pobrezinha tanto andou que um dos sapatos quebrou o bico.

Aí caminhou igual ao Saci pererê, e acabou quebrando o salto.

Mas sabe o que aconteceu? Em vez de ficar triste, ela ficou exultante, pois conseguiu dividir-se em sete partes.

Agora, vamos tentar montar as sete partes, para construir o quadrado inicial?

As perguntas foram:

Você já percebeu que o texto trata das figuras geométricas trabalhadas no Tangram. Deste modo, identifique as formas geométricas descritas nos parágrafos:

Ao longo de todo o texto a menina vai desenvolvendo habilidades para criar novas formas geométricas. O que a levou a tomar essa decisão?

Respostas do aluno “P1”

Resposta da questão 1

1ª atividade (06/11/2012)

O pesquisado não compareceu, só tivemos a oportunidade de obter as respostas da segunda atividade, o que nos oportunizou realizar a análise, porém considerando apenas a escrita, não sendo possível observar algum avanço, já que o pesquisado respondeu com as devidas considerações para a reescrita.

É procedente considerar ainda, que na folha da reescrita indicamos os parágrafos nos quais os pesquisados encontrariam as figuras geométricas, a fim de que realizassem com mais eficácia a atividade.

2ª atividade (reescrita) (12/11/2012)

- a) Primeiro - “*trapézio*”
- b) Terceiro - “*triângulo*”
- c) Sexto - “*quadrado*”

O aluno “P1” não conseguiu ser pertinente quanto ao tema proposto, já que não conseguiu localizar com precisão as figuras solicitadas na atividade, mesmo com a indicação dos parágrafos e com a orientação do professor, em vista de ter desenvolvido a atividade no ato da correção. Ela mistura as figuras sem a devida preocupação da indicação dos parágrafos. Surgem assim, duas suposições, a de que, possivelmente, tenha lido somente a questão, mas não teve a percepção de que as figuras deveriam estar relacionadas às indicações dos parágrafos nas letras ou tenha respondido, apenas para preencher as linhas, sem, contudo atentar para acertos ou erros.

Deste modo, em uma atividade, aparentemente simples, observamos que a aluna comprometeu a discursividade, não conseguindo localizar as informações explícitas no texto.

Resposta da questão 2

2ª atividade (reescrita) (12/11/2012)

“Porque ela viu todas as pessoas quadradas, é um belo dia a menina resolveu dobrar-se e cortar-se”

O aluno “P1” não apresenta desvios recorrentes quanto à ortografia, porém deixa a desejar quanto à pontuação e à acentuação. Confunde a acentuação da conjunção “e”. A gramaticalidade também demonstra uma inversão que nos causou curiosidade, em vista de usar o pronome “ela”, antes mesmo de usar o nome “menina”; porém a semântica mantém-se sem maiores alterações, em vista de, por muitas vezes, na oralidade, essa formação se apresentar, possibilitando ao leitor compreender perfeitamente o discurso.

O que comprometeu sobremaneira a resposta do aluno “P1” foi a discursividade, uma vez que o pesquisado não respondeu ao que foi solicitado, repetindo a pergunta, porém em forma de afirmação. Ficamos nos interrogando se a pergunta da atividade foi suficientemente clara, para obter uma resposta mais objetiva. No entanto, ao comparar às demais atividades realizadas, com o descritor D13, percebemos que é uma prática da aluna, preencher as linhas sem o devido critério de acerto.

Respostas do aluno “P2”

1ª atividade (06/11/2012)

Questão 1

- a) “quadrado”
- b) “triângulo”
- c) “trapézio”

Nessa questão o aluno “P2” demonstrou competência leitora, uma vez que mobilizou as habilidades para descobrir as informações solicitadas, bem como foi pertinente quanto à competência escritora, uma vez que usou corretamente os padrões da língua, quanto à acentuação, pontuação e ortografia, talvez, facilitado pelas palavras estarem escritas no texto, o que não invalida a sua capacidade de percepção, em vista de ser comum os alunos não atentarem para a ortografia, mesmo em palavras que tenham retirado do texto, como foi o caso.

Questão 2

“Por que ela tinha uma duvida muito grande e perguntou a mãe por que todos eram quadrados?”

Embora tenhamos orientado os alunos, desde a primeira atividade, quanto ao uso do “porquê”, o pesquisado ainda não conseguiu habilidades suficientes para usar corretamente o pronome interrogativo. Em seguida há a presença de um cacófono (ela tinha), porém sob o ponto de vista linguístico, isso não se configura como uma questão tão grave, por não comprometer o sentido textual. Quanto à acentuação há a ausência de acento em uma palavra proparoxítona (dúvida). Acreditamos que por descaso, porém quanto à ortografia, e pontuação não foram encontrados equívocos tão recorrentes. No entanto, a discursividade encontra-se comprometida, uma vez que o pesquisado, talvez, não tenha atentado para o que estava sendo solicitado, somente aproximando-se da resposta adequada. Isso pode ter ocorrido em razão de, nesta questão, a resposta não estar presente na superficialidade do texto, mas sim dependente de uma informação presente no texto que o levaria à resposta, pois o que provocou toda a transformação da menina foi a resposta da mãe e não a pergunta, nem a curiosidade daquela.

A REESCRITA

Respostas do aluno “P3”

Tal como o aluno “P1” o aluno “P3” não se encontrava presente na primeira atividade, porém para efeito de nossas análises consideramos a segunda atividade a qual sinaliza como vinha se desenvolvendo a competência escritora do pesquisado.

2ª atividade (12/11/2012)

Questão 1

- a) Primeiro – “quadrado”
- b) Terceiro – “triângulo”
- c) Sexto – “trapézio”

Ao contrário do aluno “P1”, o aluno “P3” demonstrou competência tanto na leitura, como na escrita, embora possa ter sido beneficiado pelas orientações do professor, em vista de responder a atividade no ato da interação para a reescrita. No entanto, o positivo é a percepção do aluno quanto a todos os detalhes, inclusive quanto à ortografia. Em sua atividade, a palavra

“trapézio” aparece com rasura, o que demonstra que possivelmente tenha escrito com “s” e, somente após as orientações tenha percebido e corrigido.

Isso já era sinal de que as linhas poderiam ser reescritas com algum progresso.

Questão 2

“A resposta da mãe que deu que ela teve a decisão de ir.”

O período escrito pelo aluno em estudo demonstra uma dificuldade de adequação da oralidade para modalidade escrita. Quanto à gramaticalidade a inversão da frase, compromete o entendimento, além de exigir um esforço do leitor para entender a resposta do aluno. No que tange à textualidade, a coesão também deixa a desejar, em virtude tanto da repetição da palavra “que” como pela ausência de conectivos adequados que dessem sentido à resposta. A discursividade, embora de forma truncada, nos remete a uma resposta baseada nas orientações do professor, sugerindo uma resposta dentro do que fora perguntado. O fato intrigante é a omissão de palavras que comprometem o sentido textual.

4.5 APAGANDO OS BORRÕES: A VIABILIDADE DA REESCRITA DURANTE A APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS.

Na atividade da reescrita que tinha como proposta propiciar um momento de integração com os alunos, a fim de que após as orientações dadas em sala, bem como a correção realizada nos textos, os alunos fossem avançando quanto à competência escritora; procuramos orientar os alunos por meio das atividades corrigidas as quais foram entregues aos estes para que reescrevessem, com o objetivo de que refizessem as questões, considerando os grifos.

Neste sentido, o que se pôde notar, por meio dos textos é que os alunos compreenderam a proposta, muito embora, em alguns casos, a infrequência e o descaso ainda fossem um problema, fato que não invalida o avanço da maior parte, que não somente interagiu, solicitando mais informações, como também procurava reescrever com atenção demonstrando interesse e percepção de que o ato da reescrita seria importante para que desenvolvessem habilidades básicas para a competência escritora.

Após a atividade da reescrita já sentíamos as entrelinhas dos textos. Eram pontos confusos, sem muita percepção da seriedade da proposta do projeto e ainda uma discursividade, presa ainda, ao objetivo único de responder às questões. Ao que nos parecia, faltava desenvolver habilidades quanto à percepção dos alunos, a fim de possibilitar um avanço quanto à interpretação das questões, bem como à leitura atenta dos textos propostos.

Devido à aproximação do encerramento do ano letivo, bem como o tempo necessário à aplicação das estratégias com o descritor D12- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc, optamos por encerrar as atividades sem aplicação deste; decidimos utilizar as aulas que restavam para a aplicação de um artigo de opinião que teria como objetivo perceber o sentimento dos alunos em relação ao que havíamos desenvolvido, bem como pudéssemos avaliar a progressão textual dos pesquisados.

4.6 AS ENTRELINHAS NO TEXTO DE OPINIÃO: AUTONOMIA E IMPRESSÕES DAS ESTRATÉGIAS.

Dado que fizemos a seleção aleatória dos textos, tivemos que proceder outro sorteio, em vista de nas atividades do texto de opinião, a infrequência ser recorrente, tornando inviável a análise, daí re-nomearmos os pesquisados, como P4, P5 e P6.

Ressalte-se, no entanto, que isso não invalidou o valor de nossa amostra, uma vez que, conforme Bauer e Aarts (2002) para efeito de análise, o tamanho do corpus é bastante discutível, uma vez que a representatividade substancial é que se torna relevante.

Para nós a amostra, deveria representar as entrelinhas encontradas, mesmo a custo de uma análise recortada pela infrequência dos alunos, porém, apoiamo-nos na fala de (...) ao dizer que a pesquisa qualitativa se constrói no processo, exigindo do pesquisador “os óculos de cristal” que possibilitam não só enxergar os pontos, os desencontros, as linhas, os borrões e os avanços, mas, especialmente, expor o que mais se aproxima dos objetivos pretendidos na pesquisa.

Outro ponto que também nos encorajou a fazer um novo sorteio foi revelar duas questões: uma em relação ao trabalho do professor em seu dia a dia e outra em relação à nossa pesquisa. A primeira nos trouxe a reflexão de como a infrequência pode dificultar o progresso do aluno; a segunda diz respeito à impossibilidade de observação dos avanços obtidos, uma vez que a falta de sequência nas atividades seria imprescindível para detectar a evolução quanto à competência escritora.

Assim, demonstraremos a seguir as entrelinhas dos textos de opinião.

Aluno P4

O pesquisado, ao contrário da maioria, consegue organizar o texto, muito embora, a ortografia, acentuação e pontuação deixem a desejar, uma vez que apresenta um fato incomum aos demais textos pesquisados. A primeira questão refere-se ao uso de letras maiúsculas no meio dos parágrafos, especialmente a letra “A”. Aparecem sim, duas palavras escritas fora da norma padrão, porém não representando uma falta de domínio, mas um excesso de cuidado que o levou a escrever palavras simples, que possivelmente, em situações não monitoradas escreveria de forma correta. É o caso das palavras “Empressões” e “aprendisado” e “mau-educados”. É interessante como acerta no uso dos dois esses e erra no uso da vogal inicial, no caso da palavra aprendizado, talvez, o aluno tenha recorrido à regra do “s” entre vogais que tem som de “z”, já no caso de “mau-educado” a confusão do uso do “l” no final de palavra, justifica-se pelo fato de, no Brasil, o “l”, ser pronunciado como “u”, o que dificulta o uso correto na modalidade escrita. Quanto à acentuação, P4 não parece preocupar-se, em vista de encontrarmos todas as palavras sem acento: “várias”, “dúvidas”, “paciência”, “aliás” e “até”.

A gramaticalidade de P4 foi comprometida por fragmentos pontuais, porém não prejudicando a unidade textual:

“Grupo do Sarau nos Ajudou bastante no desenvolvimento, Apesar de Muitos. Alunos não respeitarem, serem mau-educados com a equipe que veio nos Ajudar, foi tudo bem, Porque a equipe fez a sua parte...”

Como se pôde perceber, P4 sente dificuldade em completar frases, tornando o período truncado: “...respeitarem...”, “...foi tudo bem”, “no desenvolvimento...”.

Períodos assim exigem do leitor um esforço para a compreensão, além de quebrar o trânsito entre um período e outro, daí comprometer também a coesão e a coerência.

A textualidade revela que P4, no texto em estudo, comete redundâncias que poderiam ser evitadas, caso tivesse atentado para um a revisão cuidadosa de seu texto, bem como tivesse recebido orientações do professor: “*As impressões (...) o grupo (...) legais.*”; “*O grupo (...) bem organizado.*”; “*O grupo do sarau (...) no desenvolvimento.*”. O uso de articuladores ou de recursos coesivos de substituição seriam bastante úteis, porém o que se observa que essa é uma ocorrência bastante comum em textos de alunos, o que para nos comprova que as orientações de sala de aula não se mostram tão eficientes quanto deveriam.

Observamos ainda a ocorrência de uma espécie de aproveitamento do objeto como sujeito do período seguinte: “*(...) com a equipe que veio nos ajudar, foi tudo bem, porque a equipe fez sua parte...*”.

A discursividade se revela de forma procedente, exceto na criatividade, em vista de o aluno não atentar para um texto mais original, que explicitasse seus sentimentos, sua relação com o corpo docente, bem como no que se refere ao desenvolvimento das atividades com a turma. No entanto, assume que a turma não contribuiu muito para o bom aproveitamento de todos. Reconhece o esforço do grupo interdisciplinar, bem como seu esforço enquanto aluno:

“*O Aprendizado que eu tive com a equipe do Sarau, me ajudou bastante, tirei várias dúvidas, aprender coisas novas.*”

Aluno P5

O aluno P5 demonstra não dominar regras básicas de ortografia, pontuação e acentuação. A ortografia é marcada pela dificuldade de uso do “s”, “ss” e “ç” (diserão/disseram, diveção/diversão). Embora não comprometa o sentido do texto, a sequência de erros de concordância o tornam, merecendo do leitor um esforço para decifrar a mensagem. É recorrente ainda o erro ortográfico em decorrência da falta de concordância. O aluno, talvez, tenha transferido de sua oralidade o texto que escreveu. A pontuação também foi prejudicada. Já nas primeiras linhas o aluno omite a pontuação e exige do leitor recorrer às condições de produção para compreender seu enunciado: “*aprende muito sobre **ciencias eu não tenho** muito que fala sobre o saral e no começo porque eu faltei.*”. A acentuação é marcada pela omissão de acento em uma palavra que aluna já leu várias vezes, o que

comprova o descaso em cumprir a atividade com competência, apenas para cumprir seu papel enquanto estudante.

Quanto à gramaticalidade o que se destaca é a concordância:

*“Nas duas aulas **anterior aprende** mais sobre ciencias (...)”*

*“gostei muito de **alguns professor** que **sabia** se espreça nas pergunta que **nois fazia**”*

As duas ocorrências são representativas da escrita de P5 ao longo de todo o seu texto, em que ora não concorda sujeito com verbo, ora não concorda sequer o substantivo ao adjetivo, demonstrando a transferência fiel da modalidade oral para seu texto, prejudicando sobremaneira a semanticidade e, conseqüentemente a coesão e coerência verbais.

Já quanto à discursividade observa-se que embora não tenha organizado o texto em parágrafos, compreendeu a proposta, sendo inclusive sincero em seus posicionamentos. Reconhece que faltou a todas as atividades e que por essa razão não teria muito a dizer, apenas parafraseia o que os amigos o disseram. O depoimento de P5 reforça nossa preocupação com a infreqüência detectada na atividade anterior:

“Eu não participei em nenhuma aula por falta de mas eu não sabia que era importante para os alunos.”

Aluno P6

O aluno P6 quanto à acentuação não demonstrou novidades em comparação aos textos que analisamos, o que ficou evidente é o descrédito às regras de acentuação gráfica, em vista de acentuar somente a palavra ciências, ficando as demais escritas sem o menor critério de preocupação para com o erro ou acerto. Palavras simples que, certamente, o aluno conhece as regras, deixou de acentuar (matematica, duvida), além de outras que também seguem a mesma justificativa (serio, materias). No que se refere à pontuação, os períodos foram escritos, seguindo regras de intuição, em razão de observarmos que P6 não se preocupa em dividir os períodos para dar sentido ao seu enunciado: *“O sarau foi uma das aulas mas importante não que todas as outras não sejam mas foi uma das mas que contribuíram pra nossa melhoras”*! *“ainda sim fico me perguntando serio mesmo por que eles escolheram nossa turma?”*. A ortografia o que aparece de maneira recorrente é a troca do uso da palavra “mas” em lugar de “mais”, além de outras palavras, cujo erro tem relação com a concordância

verbal: “*O sarau foi uma das aulas **mas importante***”/“*mas foi uma das **mas** que contribuíram pra **nossa melhoras***”/“(…) *interagiram com **agente***”/“(…) *a **indisciplina***”

A gramaticalidade se mostra prejudicada pela concordância, bem como pela falta de critério em completar os períodos, ao ponto de o pesquisado escrever até palavras incompletas, revelando, talvez, uma pressa para concluir a atividade: “*O sarau foi uma das aulas **mas importante***”/ “*mas uma das **mas que contribuíram pra nossa melhoras.***” A textualidade é marcada por uma adequação semântica truncada, descompromissada. Realizada apenas com o objetivo de entregar um papel preenchido. Os períodos além de não sofrerem marcas de pontuação, demonstram uma carência de conhecimento do uso dos articuladores, porém o que nos chamou a atenção foi a adequação semântica: “*A **indisciplina incomum nas matérias aja paciência neh professores?***”

A discursividade reforça o mesmo dos textos anteriormente analisados. O aluno compreende a atividade e tece suas impressões sem a menor dificuldade, expondo inclusive a viabilidade do POE para o seu desenvolvimento enquanto aluno: “*aprendi uma coisa não ter medo de pergunta aquilo que agente tem dúvida. Pois sempre tem a resposta pra tudo isso eu aprendi*”

Os textos de opinião que os alunos produziram nos revelaram que nem tudo foi em vão. Eles reconhecem o esforço da equipe em colaborar para o seu avanço, admitem, inclusive que a infrequência foi um fator importante para que nem tudo tenha ocorrido a contento. Quanto à competência escritora, esta nos mostrou um aluno ainda inseguro quanto ao domínio da modalidade escrita, especialmente, no que tange ao cuidado em elaborar textos, de forma sistemática e de acordo com os moldes da modalidade escrita, daí transferirem para a escrita, recortes de seus textos orais. Os textos não saíram do lugar comum, repletos de trechos sem sentido, apenas com o intuito de preencher as linhas. No entanto, quanto ao pertencimento, serviu como reflexão, como momento de introspecção e reconhecimento de tudo o que foi produzido e do resultado positivo que teria, caso tivessem presentes em todas as aulas.

Retornando a nossa segunda questão norteadora: como os estudantes se veem desenvolvendo a aprendizagem da competência escritora durante a aplicação das oficinas de produção textual, desenvolvidas pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da educação - POE/CAPES/UEA?

O que podemos dizer é que quanto à aprendizagem da competência escritora, o que as entrelinhas nos mostraram foram alunos ainda imaturos quanto ao uso da modalidade escrita, em vista de não se permitirem revisar seus textos, e quando o fizeram, não enriqueceram suas linhas, ficaram apenas linhas copiadas, como se fossem uma correção em raio x. O que tornou o trabalho gratificante, encorajando-nos a prosseguir foi o fato de reconhecerem que necessitavam de uma maior participação e que seria necessário um trabalho quanto à disciplina dos alunos. A ortografia, a gramaticalidade, a textualidade e a discursividade ainda mereciam um trabalho sistemático por parte dos professores. A ortografia não se revelava mais grave que a pontuação, em razão de encontrarmos nos textos ocorrências comuns nas produções de alunos daquela idade. A textualidade tem como marca a falta de concordância, as frases incompletas; a gramaticalidade expõe alunos apegados aos usos de frases soltas, sem o uso de articuladores, deixando os períodos sem conexão e a discursividade, revelou alunos que compreenderam o desenvolvimento da atividade, que apresentavam um texto próximo de uma boa estrutura; ainda permanecem no lugar comum, não explicitam textos originais e criativos. As reflexões, no entanto, levaram-nos a uma luz no fim do túnel, uma vez que reconheceram suas dificuldades e admitiram que a infreqüência prejudicou a aprendizagem do que foi trabalhado. É, pois, importante reconhecer que o trabalho interdisciplinar foi útil para que os pesquisados se sentissem partícipes do percurso investigativo. Houve dificuldades, porém era notória a viabilidade que se realizassem atividades que englobassem vários saberes, até para que os alunos compreendessem o ato da aprendizagem como a busca de um equilíbrio a partir dos desafios enfrentados (CAMPOS, 2011).

Ressaltamos ainda que o fato de não termos trabalhado o descritor D12, causava-nos frustração, levando-nos a pensar em um retorno, para que nosso terceiro objetivo específico fosse respondido - O que é possível de ser dito sobre a aprendizagem da competência escritora dos estudantes, depois da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA? - e, conseqüente, nossa terceira questão norteadora - relatar o desenvolvimento da aprendizagem da competência escritora dos alunos, após a aplicação do conjunto de estratégias interdisciplinares aplicadas pelo grupo de pesquisadores do POE/CAPES/UEA.

5 - O RETORNO: AS ENTRELINHAS REVELADAS NO CIRCUITO E NO ARTIGO DE OPINIÃO.

Levando em conta que o percurso investigativo, bem como a pesquisa participante requerem uma reflexão contínua de seus pesquisadores, em nossas reflexões individuais, sentimos a necessidade de retornar a campo, em vista de não termos concluído a aplicação das oficinas, mais especificamente, o descritor D12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Percebemos que estes seriam imprescindíveis para as nossas análises, não só pelo fato de trazerem à tona mais elementos, como também por contribuírem para a evolução dos alunos quanto à competência escritora.

Deste modo, com a autorização de nossa orientadora, bem como do coordenador do Projeto, enviamos um email, convidando a equipe de pesquisadores para participarem das oficinas que pretendíamos realizar no período de 07/05 a 10/05.

O retorno teve a participação de apenas um pesquisador, professor da Comunidade de Educação Física, o qual tinha como objetivo em sua pesquisa trabalhar o jogo como estratégia interdisciplinar. O apoio desse pesquisador foi decisivo para que nosso retorno não fosse solitário, nem enveredássemos por uma linha disciplinar.

Após a primeira oficina que teve como objetivo retomar o conceito de gêneros textuais, bem como interagir com os alunos, a fim deixar claro o motivo de nosso retorno, fizemos a avaliação juntamente com o pesquisador da Comunidade de Educação Física, objetivando planejar as novas ações dentro das possibilidades evidenciadas.

Nossas reflexões nos levaram a algumas conclusões importantes: precisávamos envolver os professores da escola no trabalho, o trabalho interdisciplinar deveria partir de uma ação planejada, porém, não necessariamente sendo aplicada por um grupo de professores pesquisadores, mas agregando os professores da escola.

Nasceu assim a ideia de utilizarmos o jogo, no formato de um circuito, para avaliarmos a aprendizagem dos alunos nas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências), porém em uma perspectiva interdisciplinar, entrecruzando conteúdos vigentes na estrutura curricular para o bimestre. Vale ressaltar que sentimos a necessidade de chamar o Professor de Educação Física da escola-campo, para tecer o diálogo junto às disciplinas supracitadas. Os

caminhos já não nos pareciam tão tortuosos, o trabalho compartilhado com os professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, juntamente com o apoio do Professor da Comunidade de Educação Física, começava a fluir com tranquilidade, confirmando nossas leituras em Japiassú (1976) que o processo interdisciplinar é contínuo e flexível. Há de se desenvolver competências importantes para prosseguir.

O retorno foi emergente, uma vez que ao entrar em contato com o Professor de Língua Portuguesa da escola-campo, tivemos a informação de que este não tinha formação na área de Língua Portuguesa, mas de Língua Inglesa, o que nos causou insegurança quanto a aplicação das estratégias planejadas para o descritor D12. Deste modo, em uma atitude de compromisso, propusemo-nos a aplicá-las. Assim, em comum acordo com o professor de Língua Portuguesa da escola-campo, demos início às oficinas. Embora tivéssemos a intenção de uma ação integrada, o curso das aulas, em sua maioria, se deu com a presença, somente, dos pesquisadores da Comunidade de Língua Portuguesa e Educação Física.

Outra reflexão importante foi quanto à forma de correção dos textos, uma vez que, devido à agitação da sala, percebemos que a correção pura e simples dos textos, seguida da entrega aos alunos, para a reescrita, não trouxe resultados significativos, já que no primeiro texto de opinião que desenvolveram, poucos avanços foram detectados. Deste modo, pensamos em fazer a correção orientada, de forma individual, o que nos trouxe alguns resultados importantes: maior interesse por parte dos alunos, em melhorar os textos, surpresa ao observar o que erraram e dificuldade de expressarem no papel o que realmente pensavam a respeito do tema.

Na correção orientada individual, a maior parte dos alunos demonstrou interesse em melhorar, bem como reconheceu que não dominavam as regras de pontuação e organização do texto. Sem apresentarem resistência, aceitaram as sugestões, demonstraram atenção e interesse em aprender o que estava sendo sugerido. Um fato surpreendente foi o depoimento de uma aluna, considerando-se impotente para reescrever o texto em sala, devido à agitação na sala, o que causava dores de cabeça que a impediam de produzir o que poderia. Solicitou, então que permitíssemos que levasse para casa e o fizesse novamente. Reconhecendo que o ambiente da sala é, na maioria das vezes, realmente, muito agitado, permitimos.

Ao concluirmos a etapa das correções orientadas e individuais, o que nos ocupou dois dias, combinamos com os professores e os alunos para realizarmos a atividade da reescrita em

uma quarta-feira, devido os alunos terem o primeiro tempo de Língua Portuguesa, em que estariam mais calmos, facilitando o desenvolvimento da atividade.

Os professores de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Ed. Física se debruçaram em elaborar as questões de cada estação, estabelecendo o diálogo entre os conteúdos de forma interdisciplinar, o que de certa forma nos surpreendeu e ao mesmo tempo possibilitou nossa concentração em apenas organizar o circuito, já que se comprometeram e conseguiram realizar um bom trabalho.

Na quarta-feira (22/05/2013) entregamos os textos com os grifos, orientando aos alunos sobre a atividade da reescrita, desta feita, considerando o que havíamos conversado na orientação individual, bem como as anotações no próprio texto. Todos os presentes se propuseram a fazer, mesmo aqueles que não participaram da primeira oficina.

Conforme havíamos combinado com os professores, planejamos o circuito, compreendendo conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Exceto o professor de Língua Portuguesa da escola, todos os demais colaboraram, elaborando questões para o circuito. Tivemos, então que suprir a falta do professor de Língua Portuguesa, elaborando as questões que faltavam, a fim de preencher a lacuna que ficara.

No dia do circuito tudo se deu com tranquilidade. Chegamos à escola por volta das sete e trinta, somente o professor de Língua Portuguesa não esteve presente, contudo, em nada comprometeu o desenvolvimento da atividade, em vista de o pesquisador da Comunidade de Educação Física ter trazido cinco estagiários para colaborar, o que nos possibilitou fazermos os registros e observarmos o desempenho dos alunos em cada estação do circuito.

Dividimos as equipes da seguinte forma: os estagiários ficariam responsáveis pelas estações, o professor de Educação Física da escola-campo conduziria o processo, chamando os alunos e, nós, pesquisadores ficaríamos responsáveis pela filmagem, fotos e entrevistas.

Ao final do circuito fizemos uma avaliação do que havíamos desenvolvido, bem como, corrigimos as provas de cada estação.

O próximo passo foi socializar os resultados com os alunos, professores envolvidos, bem como a equipe pedagógica. É o que passaremos a demonstrar no próximo tópico.

5.1 SOCIALIZANDO OS RESULTADOS DO CIRCUITO

Após reflexão sobre o trabalho desenvolvido, chegamos à conclusão de que precisávamos socializar os resultados tanto do circuito como das produções textuais, uma vez que acreditávamos que era necessário dar um retorno ao aluno sobre seus avanços, bem como sinalizar suas necessidades.

O ponto alto da socialização foi a presença da pedagoga da escola e dos professores envolvidos, de Matemática e Língua Portuguesa, uma vez que participaram da socialização, fornecendo inestimáveis contribuições, desde à preparação da mídia até demonstração da solução das questões pontuadas no circuito.

Deste modo demonstramos aos alunos, paulatinamente, todas as estações do circuito, bem como o desempenho de cada equipe, o que despertou nestes o interesse e atenção planejados.

Após essa etapa, comentamos o resultado das redações e pontuamos em que os alunos deveriam avançar. Após esse momento, fizemos a leitura de três redações, oferecendo um brinde a cada autor, em decorrência do desempenho destes na construção do artigo de opinião. A seleção feita não causou surpresa nos alunos, fato que nos leva a crer no bom desempenho destes também em outras disciplinas. Deste modo, foi preciso analisarmos cuidadosamente o material do circuito, bem como os artigos de opinião. Fato que passaremos a ver com mais detalhes no próximo tópico em que analisaremos os textos do circuito e ainda dos artigos produzidos.

5.2 ANÁLISE DO CIRCUITO: JOGOS COOPERTATIVOS, NO PENSAR INTERDISCIPLINAR

Ao longo de todo projeto o jogo teve seu espaço como evidência da interdisciplinaridade. Foi por meio dele que conseguíamos vislumbrar as linhas entrelaçadas dos saberes. No jogo com dados, do primeiro descritor aplicado D12, os pesquisados demonstraram compreender os conceitos centrais da ironia e humor, ainda que de forma ainda insegura e sutil; no tangran a evidência da interdisciplinaridade se fez presente de forma mais amadurecida, inclusive pelo grupo de pesquisadores ao organizarem a estratégia no planejamento participativo e, finalmente no circuito o ápice de nossa trajetória, quando conseguimos, a inclusão dos professores da escola em todas as etapas da estratégia, o que não havíamos conseguido até então.

O circuito consistia em organizar seis estações de provas, nas quais os alunos, organizados em equipes de cinco a seis componentes, teriam que responder a questões corretamente, imbricando conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, respeitando um tempo limite. Ainda por questão de estratégia, incluímos o professor da disciplina de Educação Física da escola-campo, em razão de percebermos uma certa rejeição por alguns em relação ao projeto. A participação dos professores da escola-campo foi o ponto positivo, em razão de terem se mostrado receptivos à ideia.

O resultado do circuito demonstrou que poucos alunos dominaram os conteúdos de Língua Portuguesa trabalhados em sala: descritores D1 e D12 em vista de não terem sucesso nas questões do circuito relacionadas a estes, o que nos causou frustração, em vista de, mesmo retornando os conceitos e tentando socializar, os alunos não conseguiram identificar o gênero, alegando não saberem do que se tratava, bem como demonstraram falta de interesse e atenção, em vista de, em muitas estações, sequer descobrirem o que era para ser desenvolvido. Fato que nos preocupou sobremaneira, exigindo uma análise cuidadosa sobre o que, realmente, havia acontecido para um resultado tão negativo quanto ao descritor D1 e o Descritor D12.

Mergulhamos na epistemologia sobre aprendizagem. Ora, segundo Campos (2011) para que ocorra aprendizagem, considerando o sociointeracionismo, há de se enfrentar desafios e, diante destes, encontrar saídas para a solução, o que ele chama de busca de equilíbrio. Refletindo, cuidadosamente, sobre o que diz Campos, fizemos uma releitura das

atividades realizadas, chegando à conclusão de que, talvez, a ansiedade no processo interventivo, tivesse mascarado o processo investigativo. Deixamos de priorizar questões importantes para o progresso da escrita em decorrência do processo de intervenção que tinha como objetivo primeiro o trabalho com os descritores. Além do que, no processo interdisciplinar, os vários saberes se entrecruzam e havia uma espécie de apagamento, que por muitas vezes, interferia na pesquisa individual de cada um.

Deste modo, questões que foram trabalhadas do início ao fim do projeto, sequer foram lembradas na ocasião da solução das provas. Quanto ao descritor que propúnhamos trabalhar: D12-, os resultados também não foram muito animadores. Uma frustração e tristeza nos tomou conta, ao ponto de nos sentirmos importantes diante do resultado.

No entanto, nossa frustração não invalida o trabalho interdisciplinar desenvolvido, uma vez que obtivemos vitórias quanto à participação dos professores da escola-campo, conseguimos planejar as questões imbricando os saberes e, finalmente, obtivemos o reconhecimento dos alunos quanto ao processo interdisciplinar, em razão de reconhecerem no circuito as linhas cruzadas dos conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

5.3 O ARTIGO DE OPINIÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESCRITOR D12

Para a aplicação do descritor D12, necessitávamos, primeiro, escolher um gênero textual no qual fosse possível observar possíveis avanços quanto à competência escritora. Optamos pelo artigo de opinião por dois motivos: primeiro por ser o gênero escolhido na última oficina de texto de 2012, segundo por se tratar de um gênero que provocaria a argumentação do aluno, testando sua capacidade de uso dos articuladores trabalhados. Feita a escolha do artigo de opinião, no planejamento participativo, tivemos a preocupação de organizar toda uma sequência didática.

No trabalho com o texto a aula dialogada teve como sequência, primeiro a leitura individual, depois a leitura compartilhada e por último a socialização da atividade.

O texto de Cereja e Magalhães (2005, p.351), intitulado “Por que falar em drogas?” teve uma boa participação dos alunos por tratar de um assunto bastante divulgado pela mídia, despertando o interesse da maior parte. Os alunos fizeram perguntas, deram opiniões e ainda criticaram atitudes de incentivo a drogas socialmente permitidas.

Após mostrar os articuladores, fomos identificando as marcas de continuidade, por meio de provocações, a fim de que os próprios alunos fossem construindo seus conceitos e percebendo a relevância dessas expressões para o sucesso na interpretação do texto selecionado.

Para que o trabalho fluísse de forma mais tranquila, preparamos uma tabela onde colocamos os principais articuladores, bem como o sentido destes. Assim, os alunos, de posse da tabela, foram localizando os articuladores e formando frases como exemplos. O resultado dessa oficina nos animou, incentivando-nos a continuar, ainda que o sentimento de solidão nos incomodasse de vez em quando, em vista de desenvolvermos a atividade sem o auxílio do professor da escola. Porém a experiência só nos enriqueceu, à medida que o acolhimento e interesse dos alunos se tornou notório, ao contrário do que nos haviam dito sobre a turma, tivemos uma boa receptividade.

Na aula dialogada, procuramos de forma democrática, respeitar os anseios dos alunos, permitindo que escolhessem um tema para a produção do artigo de opinião. O tema escolhido

foi a homossexualidade, talvez, por ser assunto recorrente na mídia. Passaremos a demonstrar as entelinhas do texto de opinião dos alunos, por meio de fragmentos selecionados.

Aluno P4

O pesquisado P4 não apresenta equívocos recorrentes quanto à ortografia. Semente, destacamos como interessante o uso de letras maiúsculas de forma indiscriminada, no meio das frases e a omissão destas em início de período. Quanto à pontuação deixa a desejar. O aluno troca o uso do ponto pela vírgula ou usa-a de forma inadequada, talvez, por desconhecer regras de uso desta em frases: “*Deus não criou Eva com Eva, e Nem Adão pra Adão, Essa é uma atitude Divina que todos devem ter . respeitar.*”/ “*só podemos ser felizes se nós tivermos, Deus no coração.*”/ “*Na religião todos são contra o homossexualismo,*”

A gramaticalidade revela um fato recorrente na maior parte dos textos, a falta de concordância, muito embora, não demonstre um total desconhecimento da modalidade escrita, em vista de na maior parte do texto explicitar competência nesse aspecto. O que nos surpreende, e por isso, destacamos, é uma espécie de descaso: “*Muitos acham que podem ser mais feliz sendo homossexual ou lésbica*”/ “*Muitos viram lésbicas e homossexuais por problemas que **ocorreu** durante o crescimento.*”

A textualidade se mostra comprometida quanto à coesão, em vista de o pesquisado usar os articuladores de forma equivocada, comprometendo o sentido: “*Muitos viram lésbicas e homossexuais (não só) **por** problemas que ocorreu duranteo crescimento, **mas também** porque foram abusados.*”. Outra frase que comprometeu a semântica foi a troca da palavra possível pela palavra impossível: “*Nós podemos fazer o impossível e Deus pode fazer o possível.*”

Quanto à discursividade o P4 conseguiu ser pertinente ao tema proposto, apresentando uma unidade temática, embora seu texto esteja no lugar comum, faltando criatividade e originalidade. A organização dos parágrafos não se mostra tão comprometida, exceto pela omissão de algumas vírgulas, porém guarda o sentido de forma competente, demonstrando ter compreendido a proposta da atividade. Fica bem clara a sua opinião que embora sendo contra a homossexualidade, por argumentos cristãos, respeita a maneira de viver de cada um.

5.3.1 A reescrita após a correção orientada individual: oportunidade de crescimento e reflexão.

Na atividade da reescrita P4 apresentou uma melhora substancial em seu texto, tanto no que tange à estrutura composicional como aos aspectos internos da produção de texto.

O uso das letras maiúsculas foi observado com maior cuidado. Até o nome próprio que fora assinalado sem uso das letras maiúsculas, já aparecem devidamente escritos, embora ainda apareçam algumas letras maiúsculas sem a devida justificativa para o uso, o que nos parece é que há uma questão de rebuscamento embutido nessa intenção, em razão de ao longo do texto eleger algumas palavras com o uso da inicial maiúscula. É o caso das letras “P” e “L”. A pontuação também apresenta um rendimento, em vista de, visivelmente, dividir melhor os parágrafos, bem como pontuá-los com mais cuidado, o que tornou o texto mais claro e objetivo.

Texto antes da reescrita:

*“Deus não criou Eva com Eva, e Nem Adão pra Adão, Essa é uma atitude Divina que todos devem **ter . respeitar.**”*

Texto após a reescrita:

“Ele não criou Eva pra eva e nem Adão pra Adão. Essa é uma atitude divina que todos devem respeitar.”

Quanto à gramaticalidade o que nos havia chamado a atenção era o descaso para com a concordância verbal, porém na reescrita, P4 demonstra um maior cuidado, muito embora no segundo fragmento selecionado não tenha feito a correção indicada.

Texto antes da reescrita:

*“Muitos acham que podem ser mais **feliz**, sendo **homossexual ou lésbica**”/ “Muitos viram lésbicas e homossexuais por problemas que **ocorreu** durante o crescimento.”*

Texto reescrito:

*“Muitos acham que podem ser felizes sendo **homossexuais ou lésbicas.**”/ “Muitos viram lésbicas e homossexuais por problemas que **ocorreu** durante o crescimento.”*

A textualidade, também apresentou uma melhora, em vista de trocar os articuladores, demonstrando, usar de forma competente a palavra “possível”, dando um sentido mais coeso ao texto:

Texto antes da reescrita:

*“Muitos viram lésbicas e homossexuais (não só) **por** problemas que ocorreu durante o crescimento, **mas também** porque foram abusados.”/ “Nós podemos fazer o impossível e Deus pode fazer o possível.”*

Texto reescrito:

“Muitos viram Lésbicas e homossexuais por problemas que ocorreu durante o crescimento, também porque foram abusados.”/ “Nós podemos fazer o possível e Deus pode fazer o impossível.”

Quanto à discursividade é notória a objetividade do texto na reescrita, em vista de P4, não só aceitar as sugestões, mas criar novas frases, demonstrando uma autonomia, até então não demonstrada em outras atividades da reescrita.

Texto antes da reescrita:

“Na religião todos são contra o homossexualismo, mas todos respeitam o homossexualismo”/ . Sou contra mas respeito porque cada um tem uma maneira de viver e de ser feliz.”

Texto reescrito:

“Na religião todos são contra o homossexualismo, mas tem um porém, todos respeitam o homossexualismo”/ “Sou contra, mas eu respeito, porque cada um tem uma maneira de viver e ser feliz.”

Aluno P5

O pesquisado não apresenta equívocos significativos quanto à acentuação, apenas situações pontuais: “so/ respeita-los/ ajuda-los”. A ortografia revela o uso indiscriminado de

letras maiúsculas e ainda o apagamento do erre no final de palavras, fato comum na oralidade que, possivelmente, foi transferido para a escrita: “em **concorda** e não **concorda**”/ “**não temos o que reclamar e obriga**”/ “**já a respeito de não concordar com a homossexualidade (...)**”/ “**mas nada contra (...)**”. A pontuação não seria o caso mais grave do texto, porém, observamos a troca da vírgula pelo ponto e também a omissão da vírgula separando períodos: “Na opinião (...) homossexualidade, só acho que a pessoa tem o dever (...)”/ “em querer ser o que quer acho que (...)”

A gramaticalidade tem como marca comprometedora a concordância, embora tenhamos observado a preocupação do aluno em fazer o uso correto dos pronomes contraídos (ajuda-los, respeita-los), demonstrando que domina certos usos formais, porém há marcas de oralidade que se sobrepõem ao esforço de desenvolver bem a modalidade escrita: “**acho que a gente não temos**”/ “**acho que nem deveria ter a tal lei do casamento gay**”.

Os fragmentos confirmam a citação de Marcuschi (2004) de que “são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Percebemos que embora haja um esforço do professor, na sala de aula, a presença da modalidade oral nos textos escritos é bastante presente.

A textualidade do pesquisado revela apenas uma palavra que compromete a semântica: “*regionalidade*”, usa um articulador de oposição que no todo, oferece um sentido, mas pela sequência necessitaria de um arranjo mais eficiente. Quanto à coesão, observamos a ausência do uso de articuladores que contribuiriam para a clareza e objetividade do texto. As orações justapostas revelam um vocabulário ainda preso à linguagem informal que necessitaria ser abastecido por leituras de gêneros mais formais. A coerência, no entanto, não se mostra comprometida, sendo ao longo do texto, fundamentada de forma procedente. Confirmamos, portanto, nas palavras de Koch (2003, 57) que “não há dúvida de que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição suficiente nem necessária da coerência.” A discursividade demonstra que o aluno compreendeu a proposta da atividade, em vista de desenvolver o tema dentro da ideia a que se propôs, embora a criatividade e originalidade deixem a desejar. A construção composicional ainda necessita de orientações, em razão de a pontuação, comprometer a construção do parágrafo. O discurso religioso aparece como argumento para a não aceitação da homossexualidade, porém de forma velada, como se o pesquisado não quisesse revelar sua opinião.

A reescrita em P5 desenvolveu-se com uma melhora quanto à gramaticalidade, textualidade e discursividade, porém quanto à acentuação, o pesquisado ainda precisa avançar, em vista de escrever as palavras sem a alteração recomendada na orientação: “*só/respeitá-los/ajudá-los*”.

A ortografia apresenta um avanço, já que os apagamentos foram sanados, bem como o uso das letras maiúsculas. Porém P4 inclui palavras que comprometem o fragmento, sem a adequação da pontuação.

Texto antes da reescrita:

*“em **concorda** e não **concorda**”/ “*não temos o que reclamar e **obriga**”/ “**já** a respeito de não **concorda** com a homossexualidade (...)”/ “**mas nada** contra (...)”.**

Texto reescrito;

*“em concordar e não concordar”/ “acho que nós não temos o direito de reclamar e obrigar...”/ “**Já** o negativo de querer em concordar realmente com a homossexualidade”*

Os avanços quanto à concordância são notórios, embora as marcas da oralidade ainda persistam, comprovando que será uma caminhada lenta, até se conseguir compreender que textos formais, exigem também a formação de frases formais. Outro aspecto que destacamos é quanto ao uso da palavra “regionalidade”. O aluno, após a correção orientada, procurou adequá-la ao texto. Não seremos tão otimistas em afirmar que o período estaria perfeito, porém, reconhecemos o esforço do aluno.

Texto antes da reescrita:

*“acho que a gente não temos”/ “acho que nem deveria ter a tal lei do casamento gay, acho um absurdo, na **regionalidade**, (...)”.*

Texto reescrito:

*“acho que nós não temos”/ “**Já** o negativo de não querer e concordar **realmente** com a homossexualidade acredito que nem deveria ter o tal casamento gay.”*

A discursividade, em consequência, das demais categorias terem sofrido uma alteração positiva, tornou o texto mais claro e objetivo, ainda que necessite de uma nova revisão.

O discurso religioso como justificativa da não aceitação da homossexualidade permanece, no entanto, deixando clara a sua opinião de que nenhuma lei pode se sobrepor ao princípio religioso. *“Embora exista lei, o princípio religioso permanece. Basta querer obedecer e cumpri-las”*

Aluno P6

Quanto ao uso da acentuação, P6 não merece grandes observações, embora as palavras que apareceram sem acento sejam bastante comuns: *“até/ê”*. A ortografia é marcada, tal como em P5, pelo apagamento do erre em fim de palavras e ainda o emprego incorreto das palavras *“mais/adotão”*. Todas as ocorrências estas, só foram destacadas, em vista de serem encontradas também em outros textos pesquisados, mesmo que não representem uma alteração de sentido, devido respeitarmos as condições de produção.

A pontuação em P6 é comprometedor quanto à divisão dos parágrafos e, conseqüentemente à semântica: *“Na minha opinião todos devemos respeitar o desejo do **outro tem** muita gente que são contra e a **favor eu** que estou escrevendo não sou contra nem a **favor porque** tenho muitos amigos que são **homossexuais: todos** que eu conheço são bem respeitado”/ “tem muitos que sofre por causa da sua escolha”/ “Agora, não gostei de casamento e cuidar de filhos que **adotão** isso não é bom pra sociedade.”*

Quanto à gramaticalidade o aluno repete o que encontramos nos textos anteriores, problemas quanto à concordância e a regência: *“tem muita gente **que são** contra e a favor”/ “todos que eu conheço são **bem respeitado.**”/ “A minha opinião sobre o respeito **de** homossexual.”. É recorrente a omissão do plural no final das frases. Há uma espécie de esquecimento da combinação do substantivo com o adjetivo. Já regência do verbo “respeitar” demonstra a falta de domínio da modalidade escrita ou ainda uma transferência da modalidade oral para a modalidade escrita.*

A textualidade é marcada pela falta de coerência ao proposto no início do texto, embora a circularidade presente demonstre na discursividade um conflito sobre o que realmente pensa a respeito da homossexualidade.

A estrutura textual é circular e confusa, ora é a favor, embora no início do discurso afirme não ser contra nem a favor; ora é contra, usando argumentos do discurso religioso: *“seria pela **religião bíblico**”*.

Já quanto à discursividade o aluno foi pertinente ao tema proposto, faltando apenas unidade temática a qual foi prejudicada pela falta de coerência. A ideia defendida não representa uma argumentação plausível, permanecendo no lugar comum. Há um conflito entre sua opinião, com base no que foi debatido em sala e suas preferências pessoais: *“Agora não gostei de casamento e cuidar de filhos que adotão isso não é bom pra sociedade”*

Observamos que o aluno apenas faz uma afirmativa, sem a devida justificativa para sua ideia. Faltou desenvolver o parágrafo, demonstrando conhecimento do que defende. Por que não seria bom para a sociedade?

Em P6 a reescrita se deu de forma diferente dos demais textos, uma vez que quanto à discursividade, muda a ideia central, modificando sua opinião, porém nações do professor.

A acentuação, por não ser tão recorrente no primeiro texto se mostra sem maiores alterações, porém a ortografia ainda necessitaria de mais uma revisão, pois o apagamento não foi corrigido, e ainda acrescentou a palavra: *“decisão”*. Somente as palavras *“mais/adotão”* é que mereceram atenção. Na reescrita foram retiradas. A pontuação permanece comprometedor, porém, com uma sutil diferença, já que houve uma espécie de varredura no texto. Os parágrafos, ainda não esteja de todo perfeitos, já mostram uma evolução, já que se tornaram mais curtos e objetivos.

Texto antes da reescrita:

*“Na minha opinião todos devemos respeitar o desejo do **outro tem** muita gente que são contra e a **favor eu** que estou escrevendo não sou contra nem a **favor porque** tenho muitos amigos que são **homossexuais: todos** que eu conheço são bem respeitado”/ “tem muitos que sofre por causa da sua escolha”/ “Agora, não gostei de casamento e cuidar de filhos que **adotão isso** não é bom pra sociedade.”*

Texto reescrito:

“...Todos devemos respeitar o desejo das pessoas, tem muita gente que são contra e a favor. Eu que estou escrevendo sou contra. Tenho muitos amigos que são gay. Todos que eu conheço são bem respeitado.”

Os períodos não demonstrados foram modificados na reescrita, inclusive no que tange à discursividade, porém há de se reconhecer que, talvez, por uma reflexão feita após a correção orientada o pesquisado tenha mudado ou esclarecido sua opinião a respeito do assunto.

A concordância verbal no texto de P6 ainda merece uma dedicação mais intensa, por mais que tenha se esforçado para tornar o texto mais claro. A construção sem concordância do nos períodos repete-se, ao que parece sem o menor critério. Somente no título o pesquisado modificou a construção, sem no entanto demonstrar criatividade, em uma espécie de paráfrase do que a professora orientou.

Texto antes da reescrita:

*“A minha opinião sobre o respeito **de** homossexual.” “tem muita gente **que são** contra e a favor”/ “**todos** que eu conheço são **bem respeitado**.”*

Texto reescrito:

*“Qual a sua opinião a respeito a respeito da homossexualidade?”/ tem muita gente **que são** contra e a favor”/ “**todos** que eu conheço são **bem respeitado**.”*

O uso de articuladores ligando os períodos deixou o texto repleto de frases soltas sem a devida conexão de uma frase a outra, de uma oração a outra. Essa ocorrência se faz presente também na reescrita.

A discursividade, ao contrário do que ocorreu no primeiro texto, mostra-se mais clara. Sem conflitos de opinião. Ao que nos parece, conseguiu compreender melhor o tema, bem como seu posicionamento diante da questão abordada.

Apesar de não apresentar originalidade, na reescrita, há uma vontade de expressar sua opinião baseando-se em argumentos cristãos, porém expressando que o respeito deve partir de todos, independente da sexualidade.

“é preciso respeitar as pessoas, mas os diferentes também tem que respeita os princípios religiosos de cada um.”

5.4 A VIABILIDADE DA REESCRITA APÓS CORREÇÃO ORIENTADA INDIVIDUAL: DOS BORRÕES A NOVAS LINHAS.

Conforme se pôde perceber, a reescrita pode ser um recurso para o avanço quanto à competência escritora, já que por meio dela, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o que escreveram, reescrevê-lo considerando os grifos do professor e ainda avaliaram seu dizer quanto ao tema abordado.

Em vários momentos nos sentimos impotentes diante da força da oralidade sobre a escrita, uma vez que, embora tenhamos orientado os alunos quanto a alguns usos, a falta concordância foi bem recorrente, comprovando que é na interação que a construção de sentido, a formação de frases, bem como a internalização de regras se faz realidade. Confirmando o que nos diz Koch (2006) sobre a concepção de língua, sujeito e texto.

Os modelos vão se formando de acordo com os arquivos enciclopédicos mobilizados na atividade interativa, onde há uma troca de saberes entre os sujeitos, a qual requer uma combinações de habilidades contínua. Daí compreendermos o porquê de os alunos não agregarem todas as informações dadas na correção orientada individual. Talvez não tenham em seus arquivos modelos formais de escrita que possibilitassem um arranjo melhor para seus textos.

Não seríamos tão otimistas em dizer que os textos reescritos estariam perfeitos, porque sabemos que o tempo não foi suficiente para um progresso substancial, porém é notória a varredura que os alunos fizeram em seus textos, explicitando, muitas vezes, uma preocupação para com o sentido dado. O progresso ainda que sutil nos oferece a possibilidade de uma reflexão sobre o que está sendo feito na sala de aula.

Voltamos à nossa terceira questão norteadora, a fim de respondermos a essa reflexão: O que é possível de ser dito sobre a aprendizagem da competência escritora dos estudantes, depois da aplicação das oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação - POE/CAPES/UEA?

É possível dizer que houve um sutil avanço dos pesquisados, especialmente quanto à discursividade, em que os alunos demonstraram uma preocupação com a estrutura textual, com a construção composicional, muito embora tenham deixado a desejar no que tange à

criatividade. Quanto às demais categorias também observamos avanços. Na ortografia, acentuação e pontuação os progressos se fizeram presentes ainda em forma de paráfrase, demonstrando um certo descaso, repetindo as ocorrências apontadas na ocasião da correção orientada, como se quisessem apenas cumprir uma atividade.

Na gramaticalidade também houve um progresso, especialmente no que tange à concordância verbal e nominal, em que as ocorrências apontadas demonstravam uma interferência da oralidade na escrita, o que é bastante comum, tanto devido a falta de prática da modalidade escrita, como também em virtude das práticas sociais da escrita serem relacionadas, na maior parte das vezes, no ambiente escolar.

Marcuschi (2004) comenta que a oralidade e a escrita caminham em paralelo nas práticas sociais e que seria procedente que a escola aprofundasse seus estudos no que tange ao desenvolvimento dessas práticas em cada contexto, a fim de desenvolver um trabalho mais competente e flexível, respeitando as transformações da atividade comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a pesquisa tivemos a preocupação de traçarmos linhas que viessem contribuir não só para as nossas dúvidas quanto às dificuldades encontradas pelos alunos quanto à produção escrita, daí abastecer-mo-nos de leituras diversas para selecionar estratégias condizentes aos nossos objetivos. No entanto, esbarramo-nos nas limitações de ordem epistemológica no que tange à interdisciplinaridade. Esse foi maior desafio, à medida que testamos nossa prática enquanto professora de Língua Portuguesa e ainda como pesquisadora em busca de respostas para um projeto maior, o POE/CAPES/UEA. O inusitado nos aparecia como um entrave, no sentido de, por muitas vezes, termos que refazer um caminho já iniciado, mudar nossas estratégias, deixando-nos ansiosos por um resultado, porém a vontade de acertar era muito maior do que a dúvida de nos perdermos no caminho.

O desenvolvimento das oficinas teve momentos de turbulência, tanto pelo fato de concatenar as ideias em equipe, já que tínhamos como propósito, organizar estratégias que atendessem aos objetivos de todos os pesquisadores, bem como utilizar como linha mestra o trabalho com os descritores D1, D12 e D13 numa perspectiva interdisciplinar. Essa combinação de objetivos, fazia com que muitas vezes, o planejamento participativo fosse o momento de confronto, até pela falta de humildade científica de alguns membros da comunidade. O trabalho com o descritor D13- identificar efeitos de ironia e humor em textos variados, foi o primeiro desafio. Tivemos que percorrer vários caminhos até compreendermos que a estrada da aprendizagem era lenta e íngreme. Os alunos ainda estavam em período de adaptação para com um trabalho interdisciplinar, além do que, para nós, os pesquisados ainda se mostravam tímidos, sem entender muito bem o que estava sendo desenvolvido. Tivemos que ir e vir, testar nossa paciência, nossas competências na arte de ensinar, bem como nossa capacidade de passividade para com os pares da equipe interdisciplinar. Era difícil para nós, ouvirmos frases do tipo: “isso não é possível.”; “esse assunto não dá pra ser trabalhado”; “isso não é matemática”. Ficamos por muitos dias refletindo sobre uma saída para tornarmos as atividades significativas, bem como levar os alunos ao estágio de percepção da relevância do que estávamos fazendo. Necessitamos trabalhar desde o conceito de ironia, em razão de os alunos não compreenderem muito bem a semântica da palavra. Passamos por situações que poderíamos ter evitado, caso tivéssemos feito um planejamento respeitando o tempo do alunos. Foi o caso em que passamos atividade para casa. Os alunos não as realizaram e

tivemos que destinar mais uma aula para que a atividade de produção fosse desenvolvida em sala de aula. Outro ponto importante a ser destacado é quanto à dificuldade que os alunos encontraram para socializarem os textos, chegamos à conclusão de que, talvez, poucas vezes tivessem realizado atividades daquela natureza. No trabalho com as charges e tirinhas em que tivemos que explorar conceitos um tanto complexos, procuramos usar da maior simplicidade possível, explorando a interação, uma vez que é a partir dela que se faz o “jogo de linguagem” Koch (2003). No jogo, o professor da comunidade de Educação Física em um trabalho conjunto com as comunidades de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, preparou um jogo cooperativo com dado, demonstrando nesta atividade que havíamos evoluído no trabalho interdisciplinar e que os alunos conseguiram internalizar conceitos importantes para o desenvolvimento do descritor D13.

No descritor D1- localizar informações explícitas em um texto, o trabalho foi aplicado diante de uma pressão pelo tempo, bem como pela necessidade de resgatar a confiança dos alunos, em vista de termos ficado duas semanas sem realizar atividades. O filtro entre os pesquisadores e os alunos contaminou-se por uma espécie de inércia. No planejamento participativo, com a interdisciplinaridade mais assentada e já cientes de que precisávamos concluir os trabalhos com uma estratégia instigante, decidimos realizar o jogo como Tangram. Traçamos a estratégia que abrangia explicações de Matemática, com as figuras geométricas; Língua Portuguesa, explorando a localização de informações explícitas selecionadas nos textos e Ciências, trabalhando os sentidos. Por fim fizemos uma aula dialogada sobre o artigo de opinião, para que explicitassem suas impressões a respeito do trabalho desenvolvido, bem como serviria como material de análise da competência escritora dos alunos. Os resultados demonstraram um trabalho interdisciplinar mais eficaz, uma reescrita que demonstrava falta de atenção e desintesse, como um parafraseamento dos grifos do professor. Quanto aos textos de opinião, ainda se deram no lugar comum, com a ortografia, gramaticalidade, textualidade sem um devido cuidado com acertos, em uma espécie de cumprimento de tarefa, apenas. Somente a discursividade apresentou um desenvolvimento próximo do ideal, embora a criatividade e originalidade deixassem a desejar. Os alunos reconhecem que a infrequência foi crucial para um resultado negativo em suas produções, admitem que seria necessário um maior empenho de sua parte.

No retorno, em maio, o circuito e o artigo de opinião revelaram uma decepção e uma esperança. No circuito, em que os alunos passaram por várias estações que trabalharam interdisciplinarmente conteúdos de Matemática, Ciências e Língua portuguesa, nossa

decepção foi quanto ao reconhecimento de conceitos básicos dados em sala e que os alunos nas provas, sequer conseguiam acionar estratégias para a descoberta. Não havia cooperação, apenas um ou outro componente de cada equipe é que se permitia resolver as questões. Os demais apenas acompanhavam à distância. No circuito, nossos resultados, de Língua Portuguesa, não foram animadores, uma vez que não demonstraram competência leitora para interpretar as questões, nem tampouco competência escritora nas respostas, em vista de explicitarem não ter compreendido conceitos que trabalhamos ao longo de todo o projeto: gênero, descrição localização de termos coesivos.

No entanto, no artigo de opinião nossa esperança foi renovada por meio da correção orientada individual, em que os alunos mesmo não apresentando textos perfeitos, já demonstraram progressos, especialmente na discursividade. A acentuação, ortografia e pontuação, ainda merecem uma atenção pelos alunos. Observamos que há uma espécie de pouco caso quanto à acentuação, como se não dessem tanta importância à modalidade escrita. A falta de concordância foi uma constante nos textos. Há uma transferência da oralidade para a escrita que torna o texto ausente de sentido, muitas vezes, ora por falta de elementos coesivos, ora pela boa formação de frase. O que é importante salientar é que há uma necessidade premente de se realizarem atividades de prática da escrita, oportunizando ao aluno situações em que seja desafiado a produzir textos, uma vez que quanto maior for sua exposição a situações de escrita, maiores serão seus avanços, permitindo ao aluno, maiores chances para sua vida enquanto cidadão.

Porém, estávamos cientes de que em meio às obrigações institucionais, papéis a preencher, projetos a desenvolver o professor se perde. Conforme Antunes (2005) as aulas de Língua Portuguesa ainda estão presas à formação de frases soltas, sem o devido critério de interação e intencionalidade.

Koch (2003) ao comentar sobre a utilização do gênero na escola destaca a relevância de se pesquisar sobre a utilização dos gêneros na escola, como forma de enriquecer seu uso na produção de texto. Concordamos com a autora, uma vez que nossas limitações encontravam-se, justamente, em descobrir uma maneira de usar o gênero, simulando situações reais, que intrigassem os alunos a compreenderem a produção escrita como uma necessidade para a sua cidadania.

Procuramos diversificar o uso dos gêneros, a fim de que os alunos tivessem contato com uma gama de textos que os possibilitassem apreender os descritores propostos na pesquisa, bem como desenvolvessem sua competência escritora. No entanto, reconhecemos que o tempo destinado ao desenvolvimento das estratégias não foi suficiente para obtermos um resultado satisfatório, não só quanto à competência escritora, como no que se refere à interdisciplinaridade.

Quanto à competência escritora, as atividades ficaram na fronteira da simulação de situações reais, o que comprovou que os pesquisados anseiam por situações novas, pois nas atividades menos comuns, como o sarau e o jogo, os alunos demonstravam maior satisfação em participar. Seria necessário, portanto, o professor diversificar o dia a dia da escola, pesquisando estratégias que os provoquem a aprender pesquisando e interagindo.

A interdisciplinaridade também encontrou entrave no tempo, uma vez que, no momento em que o amadurecimento chegou, o tempo se exauriu, forçando-nos a reorganizar as estratégias, a fim de cumprir o calendário. Nossa maior dificuldade, nesse aspecto, foi justamente, interromper o crescimento que percebíamos, muito embora já reconhecêssemos que o cansaço tomava conta da equipe de pesquisadores e também dos alunos, devido o fim do ano letivo.

No retorno, tivemos a oportunidade de rever nossas ações, para um trabalho que priorizasse desenvolver o descritor D12 que ainda faltava, e ainda incluir os professores da escola no desenvolvimento das estratégias. Nessa ocasião, percebemos que o trabalho em equipe, respeitando as limitações de cada um, rende muito positivamente. Tanto na produção de texto como no desenvolvimento do circuito a participação dos professores da escola foi crucial. Talvez, o que ocasionou o afastamento destes no desenvolvimento dos descritores D1 e D13, tenha sido o cumprimento de atividades na escola: preenchimento de diários, correções de exercícios. Nossa estratégia foi chegar cedo na escola e conversar com os professores individualmente, citando sua importância na organização das estratégias. Todavia, encontramos limitações que nos impediram de avançar com maior rapidez, compreendendo que nosso tempo não é o tempo da escola.

Nossas limitações encontravam-se no espaço entre o que pretendíamos e o que poderíamos realizar. Não nos caberia encontrar os culpados, mas tão somente, encontrar

soluções que viessem trazer uma compreensão das dificuldades dos alunos e, possivelmente, traçar novas linhas, a partir das entrelinhas.

A agitação dos alunos foi outro entrave, além da rejeição do projeto por alguns alunos que nos fizeram refletir sobre a necessidade de um trabalho pedagógico com aquela turma, uma vez que em todas as atividades realizadas ficou clara a falta de concentração, desinteresse e até uma ausência de limites quanto ao tratamento conosco enquanto professores.

Essas questões nos levavam a mergulhar nas leituras, em busca de possíveis soluções, daí planejarmos toda uma sequência didática que fomentasse o interesse dos alunos, até pela complexidade do descritor D12. Apegamo-nos em Zabala (2000, p.23) ao comentar sobre as concepções de aprendizagem reforçando que “se o ensino quer ter êxito, deve promover o interesse dos alunos”.

O modelo escolar ora vigente, centrado em responder a testes e provas de vestibular, talvez não seja eficiente ao ponto de despertar o interesse dos alunos, senão pelo motivo de uma ascensão profissional. Não descartamos esse motivo, dado que a trajetória escolar é também uma preparação para a inclusão no mundo do trabalho, porém concordamos com Zabala (2000) quando se refere à competência e transformação escolar. O autor critica o sistema escolar que exige em testes competências não desenvolvidas na escola, uma vez que a gestão, o tempo e a equipe de professores não estão preparados para tanto.

Também ficou claro para nós, o distanciamento entre o que os alunos precisam aprender e o que está sendo ensinado. Nas produções de texto, especialmente, aquelas em que os alunos tiveram a oportunidade da reescrita, observamos que muitas dúvidas permanecem por toda a vida escolar dos alunos, sem a devida orientação do professor. Outra questão que merece destaque é o descaso percebido no ato da reescrita em que os alunos repetem ocorrências simples, especialmente, de concordância. Acreditamos que o motivo seja a ineficiência do ensino de línguas que ainda prioriza as regras, frases soltas e um elitismo ineficiente de um português formal, sem a pesquisa e demonstração da diferença entre a modalidade oral e a modalidade escrita. Nossa sugestão é que os alunos sejam expostos a atividades que explorem o português formal também na oralidade, como forma de prática das variantes linguísticas existentes. Isso, talvez, os levasse a refletir sobre o uso de sua própria língua.

Para tanto, reconhecemos ser imprescindível uma preparação na formação docente. Os profissionais da área teriam que incluir em suas aulas o uso das tecnologias que são tão atrativas para os alunos e ainda fazer um esforço em si mesmos para compreenderem o ensino de línguas, não como subsídio de poder, mas como uso necessário às várias situações expostas na vida.

Esse é o ponto de partida, é preciso uma nova roupagem nas aulas, o modelo das aulas no quadro com pincel estão exauridos, porém a voz persuasiva e a competência na oratória de um professor preparado ainda são a melhor forma de chamar a atenção dos alunos. A este ingrediente somam-se a vontade de estar sempre pesquisando, sempre inovando o ambiente da sala. Isso requer investimento no profissional da educação. Investir em bons profissionais insere, desde bons salários até cursos de formação, o que ainda ocorre de forma sutil no Sistema Educacional Brasileiro.

Deste modo nossas entrelinhas se tornaram mais evidentes que as entrelinhas dos alunos, entramos em confronto entre o saber fazer e o saber ser, em razão de termos que nos debruçar diante de nós mesmas para, na humildade científica (FAZENDA, 2011) refazer um caminho que parecia traçado. No entanto, os ganhos foram inestimáveis para escrita de uma nova página da nossa trajetória profissional. Conseguimos compreender, por meio do trabalho interdisciplinar, que é preciso paciência, pré-disposição contínua para pesquisa e competência disciplinar em um trabalho dessa natureza.

No que tange à competência escritora a reescrita nos revelou um aluno que desconhece a diferença entre a modalidade escrita e a modalidade oral, porém ciente de suas dificuldades e disposto a aprender, faltando apenas a mão amiga, paciente e persistente de um professor.