



A COMPETÊNCIA ESCRITORA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR DO PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/POE/CAPES¹

The racing writer: an interdisciplinary experience Project Centre for Education / POE / CAPES

Maria do Socorro da Costa Viana²
Ierê dos Santos Barbosa³

Resumo: Trata-se de uma síntese do que foi produzido pelo grupo de Pesquisa do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES do qual fazemos parte, contribuído com nossa pesquisa nossa narrativa descritiva com abordagem qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico e empírico, observação participante, tendo a lingüística como instrumento de análise. Objetivou-se investigar os avanços obtidos na aprendizagem de alunos do oitavo ano de uma escola pública do município de Manaus, no que tange à competência escritora, a partir da aplicação de oficinas de produção textual, pelo grupo interdisciplinar de pesquisadores do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES. A Fundamentação Teórica subsidiou-se em Japiassú (1976), Zilberman e Silva (2004) Fazenda (2011); Campos (2011); Monteiro, Azevedo e Rezende (2011); Koch (2006); Marcuschi (2004); Orlandi (1996) entre outros. Os resultados apontam para uma sutil evolução dos alunos quanto à competência escritora quando expostos à correção orientada individual. O processo interdisciplinar teve sua evidência por meio dos jogos cooperativos, em que se pôde perceber o engajamento das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por meio da interação dos alunos, bem como do grupo de pesquisadores ao organizarem os jogos cooperativos.

Palavras chave: Competência escritora. Aprendizagem. Interdisciplinaridade.

Abstract: This is a summary of what was produced by the group Research Project Centre for Education - POE / CAPES of which we are part , contributed to our research our descriptive narrative with a qualitative approach , through a literature review and empirical study , participant observation taking linguistics as an analytical tool . This study aimed to investigate the progress achieved in the learning of eighth graders from a public school in the city of Manaus , in regard to competence writer , from the application of textual production workshops , interdisciplinary group of researchers at the Centre for Education Project - POE / CAPES . Theoretical Rationale subsidized in Japiassú (1976) , Silva and Zilberman (2004) Finance (2011) , Fields (2011) ; Monteiro Azevedo and Rao (2011) , Koch (2006) ; Marcuschi (2004), Orlandi (1996) among others . The results point to a subtle evolution of the students as to jurisdiction writer when exposed to individual oriented correction. The interdisciplinary process had its evidence through cooperative games , in which they could see the engagement of the disciplines of English Language , Mathematics and Science , through the interaction of students , as well as the group of researchers to organize cooperative games .

Key words: Competence writer. Learning. Interdisciplinarity.

¹Trabalho apresentado no II Colóquio do Observatório da Educação na Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, em 26 de novembro de 2013.

² Mestranda em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade Estadual do Amazonas-UEA, Brasil, mariasocorromil@gmail.com

³Doutora em Educação, professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências, UEA. Brasil, ierecebarbosa@yahoo.com.br

Primeiras palavras

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 Ensino de Ciências na Amazônia ofereceu-nos a oportunidade de participar do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPES, onde pudemos estreitar nossos olhares a respeito do estudo da escrita sob uma perspectiva mais ampliada. Assim, o ingresso no POE/CAPES foi fundamental para o amadurecermos do tema: a aprendizagem no desenvolvimento da competência escritora em um projeto de aprendizagem do Programa Observatório da Educação/POE/CAPES. 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?

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 percebiam 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?
- 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?
- 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?

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.

Conseqüentemente, necessitávamos trilhar um caminho para chegar a esse objetivo, foi então que delineamos os objetivos específicos: Elaborar diagnóstico sobre a aprendizagem 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 competência escritora dos alunos após a aplicação do conjunto de estratégias interdisciplinares aplicadas pelo grupo de pesquisadores do POE/CAPES.

As lentes que fundamentaram o estudo

Delimitado o escopo da pesquisa, servimo-nos de pressupostos teóricos da área da aprendizagem e da problemática que envolve a competência escritora, como Campos (2011), que faz um recorte da evolução da aprendizagem desde a antiguidade até a contemporaneidade, abastecendo nossos arquivos epistemológicos ao esclarecer que nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos; Moreira e Masini (2001) oferecendo-nos o suporte sobre a aprendizagem significativa; Palomares e Bravin (2012) que estreitaram nosso conhecimento quanto à visão sociointeracionista em Piaget, Vygotsky e Wallon, e ainda fornecendo-nos subsídios ao afirmarem que “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.”. No que tange à escrita, servimo-nos 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; Koch (2006) seguindo uma perspectiva sociointeracionista de texto em que os sentidos textuais se produzem nas relações sociais, bem como no contexto em que os sujeitos os produzem; Marcuschi (1983) que 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 e Olandi (1996) que destaca que 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, Olandi define texto como 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. O percurso interdisciplinar que norteou toda a pesquisa serviu-se dos estudos de Japiassú (1976) por ser um dos pioneiros a levantar a interdisciplinaridade como necessidade de renovação na educação. O autor ao expor suas ideias inova as reflexões em torno da postura docente, quebrando paradigmas e sugerindo um docente mais centrado na autorreflexão; Já em Fazenda (2011) as características do docente interdisciplinar enveredam não só pela autorreflexão como também à capacidade de se reinventar, uma vez que o perfil do professor interdisciplinar perpassa pela humildade, compromisso e envolvimento; nas palavras de Zilberman; Silva (2004) a reflexão envereda nas práticas pedagógicas, em vista de expor diversos trabalhos que se utilizam da interdisciplinaridade. 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, que isolados na sala de aula, distanciam-se do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas de leitura, prejudicando sobremaneira o trabalho docente.

Procedimentos Metodológicos

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e empírica, fomos traçando o estudo sob o enfoque qualitativo, uma vez que ao longo do planejamento participativo fomos delineando os pontos a serem investigados, por meio de intervenções. 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 que tem como uma das finalidades melhorar a competência leitora e escritora dos alunos do oitavo do Ensino Fundamental da Escola Arthur Araújo. São sujeitos da pesquisa os alunos, atores das produções de textos, pertencentes ao 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Arthur Araújo. O contexto é a própria escola supracitada, na qual se encontra a problemática a ser solucionada. 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.

Vale salientar ainda que nossa amostra contou com 33 textos, de um total de 240, em que a seleção aleatória foi se deu em decorrência da diversidade de gêneros selecionados, bem como devido a intencionalidade de sermos o mais imparciais possível.

Deste modo, o enfoque interdisciplinar norteou toda a pesquisa, que utilizou como parâmetros para seleção dos textos, o trabalho com os descritores 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; já selecionados pelo grupo de pesquisadores do POE/CAPES. Assim, os textos foram variados, desde tinha até artigos de opinião, a fim de que na diversidade pudéssemos oferecer alternativas para o desenvolvimento da competência escritora dos pesquisados. A aula dialogada, a transposição didática, bem como a correção orientada individual, foram metodologias pedagógicas importantes para a obtenção de nossos resultados.

Resultados

Nossas primeiras impressões sobre os textos

Conforme supracitado, nossa integração no POE/CAPES se deu após um ano do Projeto em andamento, por isso tivemos que nos ater ao que já havia sido pesquisado, por meio dos trabalhos de Miglio (2011) e Segura (2012) uma vez que estes nos dariam um espelho tanto da turma pesquisada, como também de tudo o que havia sido pesquisado sobre a competência leitora e escritora.

Deste modo, os trabalhos de Miglio (2011) Segura (2012) foram fundamentais para a efetivação das estratégias, já que mostravam a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com foco na competência leitora e escritora, especificamente os 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. Os resultados do trabalho dos pesquisadores no que tange à interdisciplinaridade apontaram uma boa comunicação entre as disciplinas, porém ainda havia a necessidade amadurecer a forma de planejar, uma vez que o tempo

para as reuniões entre os professores da escola, mostrou-se como um forte obstáculo ao trabalho interdisciplinar, fato que refletiu a necessidade de um trabalho de pesquisa que explorasse a problemática em tela.

Mesmo que a pesquisa de Miglio (2011) e Segura (2012) nos apontassem caminhos a serem explorados na pesquisa, tais como as dificuldades que os alunos apresentavam na leitura, interessá-va-nos saber pontos específicos da produção de textos dos alunos, quanto à discursividade, gramaticalidade, textualidade, ortografia e pontuação.

Assim, partimos para um diagnóstico, por meio de textos produzidos em um sarau planejado pelo grupo de pesquisadores. Unimos o objetivo de promovermos um momento de pertencimento por parte dos alunos à nossa necessidade de conhecermos as produções. É o que demonstraremos a seguir.

No sarau o pertencimento e o diagnóstico

O sarau foi nosso primeiro contato com os alunos. Tínhamos como objetivo persuadir os investigados a aceitarem o projeto e ainda colher os textos para nosso diagnóstico.

O entusiasmo tomou conta do grupo de pesquisa, bem como dos alunos. Percebíamos que havia chance de desenvolvermos um bom trabalho, já que os alunos interagiram, embora com dificuldade, especialmente ao trabalharmos as músicas e fazermos a aula dialogada nas poesias.

Seguindo o que havíamos lido sobre a relevância dos conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa (MOREIRA e MASINI, 2001)) fomos pesquisando os gostos musicais, as poesias relacionadas à região dos alunos, bem como a idade, 14 a 17 anos e a série a que pertencem, 8º ano. Isso nos proporcionou um clima acolhedor em que houve uma participação por parte destes e, mesmo em ocasiões em que não conheciam os textos se permitiram arriscar respostas e lerem as poesias para o grupo.

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.

Na leitura de Dionísio, Machado e Bezerra (2005) encontramos subsídios que nos esclareceram 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 conjugação verbo-melódica.

Assim, fomos questionando, interagindo e coletando informações, para somente depois de um clima de confiança propormos a atividade que consistia em produzir seis perguntas, basenando-se na música “Oito anos” de Adriana Calcanhoto. Foram coletados quinze textos, os quais revelaram dúvidas sobre a vida, a escola, a sua própria existência, entre outros que, talvez, fossem substanciais naquele momento. Primeiro transcrevemos a música de Adriana Calcanhoto, depois as produções dos alunos.

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 diversas, causando-nos surpresa, muitas vezes, no que tange ao sentido, uma vez que não incluíram somente dúvidas escolares, mas existenciais, relacionadas à família, bem como aquelas em que o aluno apenas preencheu as linhas para responder à atividade solicitada. Porém ao fazermos a análise lingüística, percebemos que os pesquisados expunham 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 encontradas nos textos marcas significativas quanto à textualidade, talvez pelo gênero escolhido que facilitou tanto a estrutura como o trânsito entre um verso e outro, 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.”

A ortografia, pontuação e acentuação nos textos de P1, P2 e P3, apresentam uma necessidade de se reforçar questões simples, porém recorrentes como o uso dos “porquês”, do “s” ou “z”. Em P1, além do uso do “porquê” a ortografia de “agente”;

em P2, a palavra “juízo”; em P3, somente o uso do “porquê” e o uso da exclamação de forma alegórica, como se fosse um adorno para o texto.

As ocorrências supracitadas demonstravam uma necessidade de reforçar questões simples, porém que já deveriam ser dominadas pelos alunos, o que já era um sinal de que a rotina da sala de aula não demonstrava ser tão eficaz.

O quadro demonstrativo 1, explicará melhor o que os pesquisados dominam e em que precisam melhorar.

Quadro 1: 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; BARBOSA (2013).

O quadro acima pôde nos levar à busca de estratégias que viessem responder às expectativas dos alunos. Ficava clara para o grupo de pesquisadores a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que as dúvidas apresentadas passeavam em torno dos vários saberes. Nas reuniões do planejamento participativo, fomos amadurecendo quanto à interdisciplinaridade, visto que ainda era remota a ideia do fazer junto, o que havia era, uma imensa vontade, sem contudo, representar um caminho claro de como fazer, como encontrar as zonas fronteiriças entre as comunidades investigativas de língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Alguns sinais apresentados pelos alunos, na atividade do sarau, no entanto, demonstraram a necessidade de um trabalho quanto à oralidade, à prática da escrita, bem como o trabalho quanto à re-escrita.

E assim fomos amadurecendo quanto à interdisciplinaridade, embora o pensar interdisciplinar ainda fosse uma tentativa. As idas e vindas, as leituras dos teóricos iam formando um novo desenho da aprendizagem, da interação com os pares, na tentativa de encontrar na complexidade, na diversidade um ponto comum para a uma intencionalidade uniforme entre os saberes em conformidade com o que Morin (2008) propõe na teoria da complexidade.

Munidos de um arquivo epistemológico sobre o que iríamos pesquisar, assim como delineados, provisoriamente, os caminhos a trilhar, passaremos a demonstrar nossos resultados, por meio dos textos relacionados aos descritores D1, D12 e D13.

O trabalho com o D13: a ironia e o humor em gêneros diversos.

Por uma questão de estratégia, selecionamos o D13 para ser trabalhado primeiro, devido ter sido definido no planejamento participativo.

Mesmo partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, trabalhar a ironia e humor com os alunos não foi uma tarefa fácil, em vista de termos que construir desde o conceito de ironia, ainda estarmos em processo de amadurecimento quanto ao

pensar interdisciplinar, bem como sermos movidos por uma ansiedade que nos levava a sobrepôr o trabalho interventivo sobre o investigativo.

No planejamento participativo, decidimos que era preciso demonstrar aos alunos a necessidade de mostrar aos alunos a diversidade de textos a que estão expostos todos os dias e, que por meio destes é que abastecemos nossos arquivos de conhecimento, para assim construirmos modelos e, conseqüentemente, produzirmos nossos textos.

O trabalho com os gêneros foi fundamental para o desenvolvimento das atividades. Selecionamos charges, tirinhas, poesias, letras de músicas, textos informativos, email, páginas de redes sociais, a fim de munir-los de informações, conforme o que nos propõe Dionísio, Machado e Bezerra (2005) ao afirmar que os novos gêneros criam novas formas de se observar a relação entre oralidade e escrita, quebrando fronteiras e ressignificando os aspectos centrais de suas diferenças, daí a necessidade de expor, na escola, uma diversidade de textos que desperte e incorpore as estruturas nas atividades comunicativas do dia a dia.

Os gêneros selecionados para ilustrar nossas análises foram o texto informativo e uma charge, a fim de explicitarmos a autonomia dos alunos, bem como descrever como a interdisciplinaridade teria ocorrido no desenvolvimento das atividades, em razão de termos reforçado os conceitos de ironia e humor em aulas anteriores, utilizando conteúdos de Ciências, por meio da paródia, vídeos, aula dialogada com a utilização de slides.

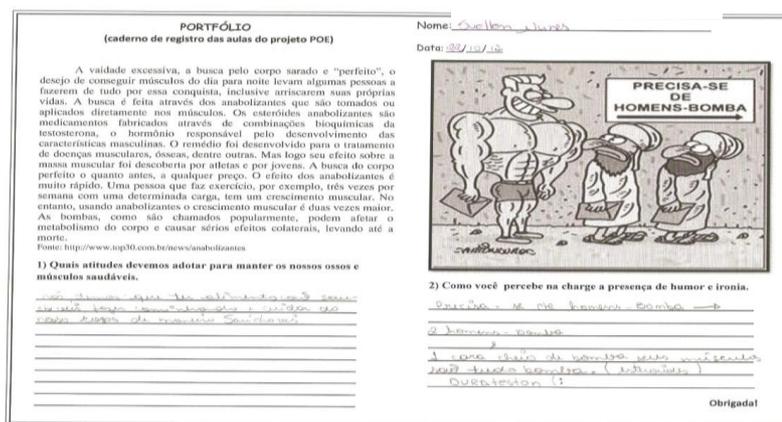


Figura 1: Descritor D1 em Língua Portuguesa e Ciências (Aluno P1)

Fonte: VIANA; BARBOSA (2013)

A questão 1, solicitava o seguinte:

1 - “Quais atitudes devemos adotar para manter nossos ossos e músculos saudáveis?”

O aluno desenvolveu a seguinte uma resposta um tanto confusa:

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

O texto do aluno selecionado ilustra muito bem como os alunos produziam seus textos. Pelo que analisamos o pesquisado demonstra não dominar a modalidade

escrita, em vista de desconhecer regras simples de pontuação, acentuação e até de ortografia. Na pontuação a omissão da vírgula torna o período sem a pausa da sequência devida em: “*Nós temos que ter alimentação saudáveis(,) fazer caminhada...*”; acentuação demonstra uma insegurança quanto às regras, pois ora não acentua a palavra “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; já a ortografia revela uma transferência comum da modalidade oral para a modalidade escrita em: “cuida” que omite o erre final.

Quanto à gramaticalidade, a concordância é uma evidência marcante em: “*saudáveis*”, “*cuida*” e “*saúdáveis*”. 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 saúdáveis.*” 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 de não fazer uso de letra maiúscula no início de período ao iniciar a resposta da questão.

Já que havíamos trabalhado como conteúdo de Ciências o funcionamento dos músculos e ossos e em Língua Portuguesa a leitura de tirinhas e charges, incluímos uma atividade que relacionasse os dois saberes, com intuito de promover a interdisciplinaridade.

A questão solicitada foi a seguinte:

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

A resposta dada pelo aluno foi a seguinte:

“P1 – *precisa-se de homens- BOMBA*

2 homens-bomba

e

1 cara cheio de bomba seus músculos são tudo bomba (esteroides)

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. (esteroides)*” 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 o pesquisado 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.

Como se pôde perceber tanto a interdisciplinaridade como a competência escritora ainda necessitavam de uma atenção maior. As atividades foram diversas, as tentativas também, porém o tempo dos alunos era diferente do que havíamos planejado, provando que a pesquisa qualitativa se constrói continuamente, por meio do inusitado e na diversidade do que se investiga. Havia a necessidade de refletirmos sobre nossas práticas, sobre o dia a dia do professor, sobre as dificuldades dos alunos.

Para nós, o fato de os alunos não dominarem regras simples da modalidade escrita, colocava em questionamento se o que estávamos ensinando seria, realmente, o que os alunos precisavam aprender, uma vez os textos demonstravam uma preocupação única em cumprir uma tarefa para obtenção de nota e ainda prova de que a prática da escrita precisava ser reforçada, a fim de que os alunos pudessem desenvolver modelos e o hábito de escrever textos mais formais.

Recorremos a Campos (2011) para compreendermos o porquê de os desafios propostos não terem, a nosso ver, promovido o desequilíbrio suficiente para promover a aprendizagem, já que afirma que todo processo de aprendizagem é uma

adaptação ao novo e, que o desafio é salutar para que o aprendiz sinta-se motivado a buscar equilíbrio diante do conflito criado.

A resposta ainda estava por vir, em vista de não haver como mensurar a aprendizagem, mas tão somente compreender que tudo estava em processo, tudo era novo, tanto para eles, alunos, como para nós, comunidade investigativa.

O trabalho com o D1: localizar informações explícitas no texto.

As estratégias suscitadas no planejamento participativo, já sinalizavam e amadurecimento quanto ao trabalho interdisciplinar. As comunidades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por iniciativa do professor da Comunidade de Educação Física decidiram organizar uma atividade com o Tangram, em que seriam trabalhadas em Língua Portuguesa a localização das informações explícitas em textos selecionados; em Ciências a utilização dos sentidos, para formarem as figuras e em Matemática o reconhecimento de figuras geométricas planas.

Após o desenvolvimento dessa atividade, necessitávamos da materialidade do texto para nossas análises, propusemos, então o artigo de opinião como estratégia avaliativa do Projeto, bem como uma oportunidade para que os alunos demonstrassem suas impressões.

A transposição didática teve como sequência: aula dialogada sobre texto de opinião. Construção de um roteiro sobre o que havia sido produzido ao longo do projeto. Reforço sobre a linguagem utilizada em textos de opinião e solicitação da produção de um texto de opinião sobre as contribuições do Projeto Observatório da Educação – POE/CAPEES.

Nos textos de opinião tivemos uma resposta positiva, em vista de os investigados reconhecerem nosso esforço em colaborar para o avanço da competência escritora, admitem que a infrequência foi um fator importante para o insucesso nas suas produções. No que tange à competência escritora, esta nos mostrou um aluno ainda em processo, sem a devida cautela na elaboração de seus textos, cometendo equívocos simples que, de certos modo, levaram-nos a aprofundar nossas leituras em busca de respostas. Pareciam não reconhecerem a fundamental diferença entre a modalidade oral e a modalidade escrita, daí a presença de expressões do discurso das rodadas de amigos. A criatividade é ainda um desafio, em vista de os textos estarem no lugar comum, repletos de trecho sem sentido, apenas com intuito de preencher linhas.

O ganho maior foi quanto ao pertencimento, visto que nos serviu de reflexão quanto à declaração de que a infrequência representou um fator decisivo para o insucesso.

Os fragmentos analisados abaixo podem deixar mais claro o que explicitamos acima:

O pesquisado 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 esprega 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 semântica 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 do pesquisado 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.*”

O RETORNO: as entrelinhas reveladas no circuito e no artigo de opinião.

Cientes de que necessitávamos insistir em estratégias que nos dessem respostas mais claras quanto à competência escritora, em comum acordo com os dirigentes do projeto, retornamos a campo.

Antes, porém, em consonância com o professor da Comunidade investigativa de Educação Física, entramos em reflexões que 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.

Deste modo, organizamos um circuito que consistia em relacionar assuntos das comunidades de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, desta feita com a participação desde o planejamento dos professores da escola-campo.

Os resultados do circuito não foram tão encorajadores, em vista de observarmos que poucos alunos dominavam os conteúdos trabalhados em sala de aula, especialmente os descritores, tão reforçados, o que nos causou frustração.

Quanto ao artigo de opinião, o que nos levou a uma visão positiva foi a correção orientada individual com a utilização da re-escrita, uma vez que, por meio dessa estratégia pudemos levar os alunos a uma reflexão sobre suas produções, resultando em um avanço visível em seus textos, conforme fragmentos a seguir:

1- Texto antes da re-escrita:

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

Texto após a re-escrita:

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

2- Texto antes da re-escrita:

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

Texto após a re-escrita:

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

3- Texto antes da re-escrita:

*“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 re-escrito:

“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.”

Conforme se pôde perceber, a re-escrita 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, re-escrevê-lo considerando os grifos do professor e ainda avaliaram seu dizer quanto ao tema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa interdisciplinar se configurou em uma experiência desafiadora e de renovação.

Ao longo do trabalho investigativo, as intervenções encontraram entraves tanto no que tange ao trabalho com a competência escritora como também com a pesquisa interdisciplinar.

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.

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 re-escrita, 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 re-escrita em que os alunos repetem ocorrências simples, especificamente, 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.

Referências

- BERNARDIM, A. C.; FRACASSE, L. **Língua Portuguesa e Ensino: a análise lingüística como prática didático-discursiva em turmas do EJA**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1119-4.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2011.
- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 39. ed Petrópolis: Vozes, 2011.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Paripus, 2011.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MÍGLIO, M. A. **Universidade do Estado do Amazonas**. Mestrado. Manaus: UEA, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MONTEIRO, I. B.; AZEVEDO, R. O. M.; REZENDE, M. R. K. **Perspectivas teóricas da aprendizagem no Ensino de Ciências**. 2. ed. Manaus: BK Editora, 2011.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: WMF, 2011.

SEGURA, A. C. **Universidade do Estado do Amazonas.** Mestrado. Manaus: UEA, 2011.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.