

© Os autores

Capa: *Leticia Lampert*

Projeto gráfico e editoração: *Daniel Ferreira da Silva*

Revisão gráfica: *Miriam Gress*

Revisão: *André de Godoy Vieira e Patrícia Aragão*

Editor: *Luis Gomes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Responsável: Denise Mari de Andrade Souza CRB 10/960

D555

Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade /
Organizado por Akiko Santos, João Henrique Suanno e Marilza
Vanessa Rosa Suanno. -- Porto Alegre: Sulina, 2013.
342 p.

ISBN: 978-85-205-0645-5

1. Sociologia da Educação. 2. Educação e Sociedade. 3. Complexidade
- Educação. 4. Transdisciplinaridade - Educação.

CDU: 37.015.4

CDD: 370.19

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA MERIDIONAL LTDA.

Av. Osvaldo Aranha, 440 cj. 101
Cep: 90035-190 Porto Alegre-RS
Tel: (0xx51) 3311-4082
Fax: (0xx51) 3264-4194
www.editorasulina.com.br
e-mail: sulina@editorasulina.com.br

{Abril/2013}

IMPRESSO NO BRASIL/PRINTED IN BRAZIL

O aluno praticamente se sentiu o presidente do Brasil: construção da inovação no trabalho do professor

WAGNER RODRIGUES SILVA

MARIA JOSE DE PINHO

Trabalhar desta forma com rótulo, eu sempre trabalhei o rótulo de uma outra maneira, como se fosse uma interpretação [...]

Um exemplo é você pegar um rótulo de uma lata de óleo e tirar dali informações que envolvam matemática, física, interpretação de texto, nada que chegasse ao letramento, como está sendo feito agora. Está sendo praticamente até um trabalho (mesmo) de alfabetização, em alguns casos. (Professora da educação básica)

A epígrafe reproduzida corresponde à transcrição da fala de uma professora participante da pesquisa, durante uma conversa espontânea sobre as atividades didáticas realizadas no âmbito de um projeto pedagógico interdisciplinar, desenvolvido junto a um projeto de pesquisa interventiva, em uma turma de 6ª série do ensino básico (7º ano, no sistema de ciclos vigente). Ao realizar uma avaliação crítica da própria prática profissional, a professora de Língua Portuguesa reconhece que a mobilização de conteúdos de diferentes disciplinas escolares com o uso de rótulos de produtos, em uma perspectiva que poderíamos identificar como interdisciplinar, não foi suficiente para resultar em atividades didáticas mais significativas, desencadeadoras do que é por ela denominado de letramento.

A epígrafe ilustra o amálgama de saberes orientadores do trabalho do professor. Sobre os saberes docentes, Tardif (2009, p. 27) afirma que toda atividade humana “mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas”. Ainda nas palavras desse autor, o professor “elabora sem cessar saberes de sua própria ação, saberes que são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação” (p. 69). Para democratizar a prática científica e tornar os resultados de pesquisas mais acessíveis aos próprios professores, precisamos instaurar diálogos mais produtivos para esses profissionais, evitando que ocupem apenas o lugar de coadjuvantes.

Neste capítulo, analisamos algumas atividades didáticas, propostas no âmbito do projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido na turma da 6ª série mencionada, pertencentes a uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo. Nesse projeto pedagógico, *rótulos de produtos e consumo* foi a temática trabalhada, durante quase um trimestre letivo, nas disciplinas do componente curricular. Tal escolha se justifica pelo fácil acesso dos alunos ao material trabalhado, ainda que não cultivassem a prática de leitura dos rótulos de produtos, o que se caracterizou como outra justificativa para a escolha da temática. A seguinte fala da professora participante, em uma sessão de relato de experiência, comprova tais justificativas: *Só que o rótulo, a vantagem, não sei, é que é o dia a dia do aluno, diferente da bula, que uma criança não (entra em) contato com a bula e o supermercado, todos vão, (queira ou não queira, um dia) vão sozinhos*¹. Assumindo o ideal de democratizar

¹ Utilizamos as seguintes convenções de transcrição de falas neste trabalho: MAIÚSCULA – ênfase na fala; /.../ – passagem da transcrição omitida; (()) – comentário do analista; () – enunciado não claro – portanto, fala reconstituída pelo analista; ... – pausa.

a atividade científica, dialogaremos constantemente, neste capítulo, com essa professora participante.

Por meio da análise aqui apresentada, mostramos algumas contribuições, originárias das categorias teóricas de *interdisciplinaridade*, *letramento* e *tecnologia*, para a inovação do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica, ainda que os atores envolvidos na pesquisa interventiva não tenham mobilizados tais saberes conscientemente durante o processo de implementação do projeto pedagógico. Nesse nível de ensino, tais categorias teóricas servem de orientação para o trabalho realizado pelo professor, não de conteúdo disciplinar para os alunos. Apenas em cursos de formação de professor, essas categorias são tomadas como conteúdos disciplinares.

O presente texto está organizado em três momentos principais, desconsiderando esta seção *introdutória* e as *referências bibliográficas* ao final do capítulo. No primeiro, caracterizamos a situação de geração dos dados de pesquisa analisados neste trabalho. No segundo, relatamos algumas atividades didáticas realizadas no projeto pedagógico interdisciplinar focalizado, momento em que articulamos as noções teóricas de *interdisciplinaridade*, *letramento* e *tecnologia*. No terceiro, finalizando nosso trabalho, apresentamos algumas reflexões sobre a complexidade característica das respostas a serem produzidas pelas instituições de formação às demandas de inovação originárias do mundo tecnologizado que vivenciamos.

Espaço da intervenção pedagógica

Os dados analisados correspondem a transcrições de diferentes situações interativas instauradas na pesquisa in-

terventiva a que fizemos referência na introdução deste capítulo. Essa intervenção foi realizada por meio da pesquisa-ação, caracterizada como

uma abordagem para melhorar a educação mediante a mudança, motivando os professores a terem consciência de sua própria prática profissional, a serem críticos dessa prática e a estarem preparados para transformá-la. Trata-se de uma pesquisa participativa, pois envolve o professor na investigação realizada sobre ele mesmo, e de uma pesquisa colaborativa, pois envolve outras pessoas como colaboradores da investigação compartilhada. Trata-se de pesquisar Com, e não pesquisar Sobre (Mcniff, 1988, p. 4)².

A turma de 6ª série focalizada pertencia ao *Projeto ABC*, idealizado para recuperar a defasagem no aprendizado dos alunos de uma mesma série. Essa turma era formada por alunos identificados como possuidores de defasagem no aprendizado, o que, como se pôde observar durante a pesquisa-ação, resultava na criação de estigmatização. Conforme Silva (2006, p. 27), “a própria identificação da turma contribui para essa estigmatização, pois os alunos não estão inseridos na 6ª série A ou B, por exemplo, mas na 6ª série E, última posição na distribuição das turmas, assim como aconteceu no ano letivo anterior à intervenção, quando formavam as 5ª séries D e E” (itálico do autor).

² “Applied to classrooms, action-research is an approach to improving education through change, by encouraging teachers to be aware of their own practice, to be critical of that practice, and to be prepared to change it. It is participatory, in that it involves the teacher in his own enquiry, and collaborative, in that it involves other people as part of a shared enquiry. It is research WITH, rather than research ON”.

A intervenção foi motivada pela ausência de êxito na aceleração da aprendizagem dos alunos pertencentes à turma do projeto. Na escola, seu baixo desempenho era atribuído a problemas extraescolares. Os educadores se eximiam do baixo rendimento apresentado pelos alunos (Silva, 2008, 2006). Reproduzimos a seguir a fala da professora participante sobre a melhora do desempenho dos alunos durante o projeto pedagógico interdisciplinar. Utilizamos dessa fala para complementar a caracterização dos alunos colaboradores da pesquisa. O trecho reproduzido faz parte de uma conversa espontânea entre a professora participante (D) e o pesquisador (P), responsável pelo projeto de pesquisa interventiva. Na ocasião, faziam uma avaliação do projeto pedagógico implementado.

Quadro 01 – Conversa espontânea com professora

20. D: E os alunos, eles interagiram de uma forma diferente, deixaram de ser alunos copistas para produzirem seus próprios textos. Nas quintas-feiras, que é aula de leitura e eu peço um comentário, eles já escrevem um parágrafo sem medo. Só que, ao mesmo tempo, é muito triste você pegar uma turma que ainda se considera numa 6ª série, mas não consegue produzir um parágrafo. Então, tem esses vários fatores que também me afetam, não só meus problemas particulares, mas essa situação do ensino público. /.../

Conforme a fala da professora participante, os alunos colaboradores são vítimas de práticas institucionalizadas de exclusão. A proposição da cópia como prática escolar de escrita estaria contribuindo para a manutenção ou piora da condição social vivenciada pelo aluno. O exercício escolar da cópia não se caracteriza apenas pela resposta pontual ao

comando do professor, quando solicita que os alunos copiem no caderno um texto selecionado, mas está camuflado em outros tipos de exercícios, muitas vezes concebidos como produtivos. A título de exemplo, lembramos as perguntas de leitura, propostas nas denominadas práticas de compreensão textual, que induzem os alunos apenas a reproduzirem passagens dos textos de referência³; outro exemplo são os problemas de pesquisa pouco formulados, resultando na prática escolar do recorta e cola, principalmente nos tempos atuais de democratização do acesso à Internet.

Ainda no *Quadro 01*, em contraposição ao exercício didático criticado, a professora apresenta o trabalho da escrita articulado à leitura como alternativa para contribuir para o *empowerment* (empoderamento/emancipação) dos alunos, segundo o termo proposto por Freire (Freire e Macedo, 1990). O *Quadro 01* ilustra, portanto, o esforço da professora participante para instaurar eventos mais produtivos de letramento escolar em meio às condições adversas de trabalho. Essa denúncia das condições adversas do ensino público emerge “dos discursos já banalizados de vitimização do professorado em função dos baixos salários, da precariedade de grande parte dos contratos de trabalho, do despreparo do alunado e das más condições do ambiente de trabalho” (Signorini, 2007, p. 320).

³ Nas tipologias das perguntas de compreensão propostas por Marcuschi (2001, p. 52), identificamos as seguintes tipologias que exemplificam as perguntas que induzem à prática de cópia escolar: *a cor do cavalo branco de Napoleão; cópias; e objetivas*. A primeira compõe-se de perguntas “não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação”. A segunda de perguntas que “sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”. A terceira são, das que “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação” (itálicos do autor).

Três conceitos em uma experiência pedagógica

Na contramão da abordagem disciplinar de pesquisa científica, apontamos algumas articulações possíveis entre as noções teóricas de *interdisciplinaridade*, *letramento* e *tecnologia*, uma vez que também nos opomos às práticas pedagógicas disciplinares, orientadas por tais categorias teóricas, no contexto de instrução formal da educação básica, a qual nos interessa mais diretamente neste capítulo. Essas categorias correspondem a saberes científicos que caracterizam três campos disciplinares distintos, Ciência da Educação, Linguística Aplicada e Computação, respectivamente⁴. Assumimos os riscos da simplificação teórica em que podemos incorrer como consequência da articulação desejada; afinal, a ousadia nos faz crescer. Não podemos esquecer, de acordo com Fazenda (2002, p. 18), que “a ousadia da busca, da pesquisa, a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” caracterizam a atitude interdisciplinar, pressupondo uma postura pessoal, a de estar disponível a lutar pelo diferente, em favor da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O projeto pedagógico interdisciplinar focalizado neste trabalho foi orientado pelo conceito de *interdisciplinaridade escolar*, conforme terminologia tomada de Lenoir (1998). A *interdisciplinaridade escolar* é compreendida como trabalho cooperativo entre as disciplinas do componente curricular, na educação básica, contexto de instrução

⁴ Apesar de as categorias teóricas de *interdisciplinaridade*, *letramento* e *tecnologia* estarem atreladas, respectivamente, à Ciência da Educação, à Linguística Aplicada e à Computação, disciplinas em que foram desenvolvidas originalmente, essas categorias já são investigadas em outras áreas do conhecimento científico, ganhando, portanto, abordagens diferenciadas.

formal em que atuam os professores cuja prática profissional investigamos. Longe de ser consenso, assim como tantas outras proposições originárias da Ciência da Educação, a interdisciplinaridade vem sendo informada por uma pluralidade de conceitos, os quais escapam ao propósito de produção deste texto.

A escolha da temática *rótulos de produtos e consumo*, orientada pela metodologia de projetos pedagógicos interdisciplinares, foi uma das estratégias utilizadas para desenvolver um trabalho cooperativo entre as disciplinas escolares e envolver os alunos nas atividades didáticas. No *Quadro 02*, a seguir, reproduzimos dois turnos da conversa espontânea com a professora participante. Trata-se da mesma conversa a que nos referimos na segunda seção deste capítulo. Revela alguns ganhos no aprendizado dos alunos, desencadeados pelo projeto pedagógico interdisciplinar realizado.

Quadro 02 – Conversa espontânea com professora

D: Olha, eu sinto que eles se sentiram donos do saber, ainda mais quando alguém questiona alguma coisa; eles estão EXPERTS em rótulos. Eu olho assim, isso ninguém tira, esse conhecimento ninguém tira deles, tanto que eu percebia essa, essa propriedade do conhecimento quando foi fazer o levantamento de dados. “Ah! Aquele cara tá mentindo, mentiroso.” /.../

26. D: [...] Você pode passar pra um jornal, você pode passar pra BULAS. Uma época, eu trabalhei com bulas, foi muito rico com supletivo, mas era outro público, e a bula também dá esse leque de riquezas, de fontes e até de produção de textos; você pode trabalhar com outras ferramentas o que você fez com o rótulo. /.../

No *Quadro 02*, conforme diagnóstico da professora participante, os alunos estão *EXPERTS em rótulos* (*Turno 14*). O entusiasmo da profissional parece justificável pelo posicionamento crítico dos alunos diante das respostas encontradas numa pesquisa com os próprios familiares, realizada com um questionário sobre o hábito de leitura de rótulos, elaborado coletivamente em sala de aula. Ao interpretar os resultados da pesquisa, os alunos foram capazes de questionar algumas respostas dadas: *esse conhecimento ninguém tira deles, tanto que eu percebia essa, essa propriedade do conhecimento quando fazer o levantamento de dados. "Ah! Aquele cara tá mentindo, mentiroso."* O trabalho didático sobre o assunto, evoluindo, além da leitura de inúmeros rótulos, a de reportagens sobre a temática, deixou evidente que os brasileiros não costumam ler as informações contidas nos rótulos, nem esses textos são de fácil compreensão para os consumidores.

Ainda focalizando o *Quadro 02*, além do trabalho com o rótulo de produtos, a *bula* e o *jornal* são apresentados como outras possibilidades de *gêneros discursivos*⁵ a serem trabalhados em sala de aula (*Turno 26*). Esses diferentes gêneros são levados para a sala de aula como tentativas de modelagem de situações interativas características das atividades sociais que transcendem os muros da escola. Conforme destaca Bazerman (2006, p. 31), "nossa escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursi-

⁵ Bazerman (2006, p. 19) esclarece que uma visão social da escrita "pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades".

vos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual” (itálico do autor).

As atividades didáticas, orientadas pela diversidade de gêneros discursivos, configuram-se em tentativas de inserção dos alunos em práticas de letramento mais produtivas, escapando aos exercícios escolares convencionais de escrita, como as diferentes modalidades de cópia mencionadas na seção anterior. Por estar “em relação solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição” (Signorini, 2007a, p. 323), o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos é caracterizado como prática de *letramento escolar*. Ainda nos termos propostos por Signorini (2007a, p. 323), em aulas de Língua Portuguesa, o *letramento escolar* é constituído por práticas letradas específicas, “orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação no âmbito institucional) e para a objetivação sobre o funcionamento e os usos da língua nacional”.

Aproximar as noções de interdisciplinaridade e letramento em resposta às demandas escolares informadas pelo complexo mundo tecnologizado significa trabalhar inevitavelmente com *temas transversais* e *gêneros discursivos* em sala de aula, conceitos originários da Ciência da Educação e da Linguística Aplicada, respectivamente. Conforme destacado por Silva (2009, p. 32):

Os temas transversais informam ou esclarecem os alunos sobre assuntos de seu interesse, dando maior naturalidade aos conteúdos disciplinares, ao passo que os gêneros discursivos organizam as atividades ou ações necessárias ao esclarecimento mencionado pelos temas transversais. Por focalizarem assuntos de interesse de diferentes disciplinas, os gêneros discursivos contribuem significativamente para

a construção de redes de conhecimentos, que informam as atividades interativas diárias em espaços não escolares (Silva, 2009, p. 32).

Na pesquisa interventiva focalizada, os gêneros discursivos selecionados organizaram a sequência de atividades didáticas que compôs o projeto pedagógico interdisciplinar, não pressupondo um planejamento rígido. As situações didáticas vivenciadas nos projetos pedagógicos podem desencadear outras inesperadas, conforme podemos observar no relato de experiência reproduzido no *Quadro 03*, a seguir. No *Turno 88*, é relatado que a leitura de rótulos não foi suficiente para responder a perguntas de compreensão textual propostas, em uma aula de Geografia⁶. Provavelmente, escapando ao planejamento do professor, um aluno se utilizou do Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), disponibilizado no rótulo de um refrigerante, para obter as informações ausentes no texto. Outras competências são exigidas do aluno, como os usos adequados da modalidade oral da língua e do telefone enquanto *artefato digital*⁷ para a situação interativa vivenciada. Os turnos reproduzidos correspondem ao relato do projeto pedagógico para professores da rede pública estadual de São Paulo, no programa de formação continuada denominado *Teia do Sa-*

⁶ A transcrição de uma conversa espontânea entre um aluno (A), a professora (D) e o pesquisador (P), reproduzida no *Quadro 04*, trará mais informações sobre a atividade realizada na aula de Geografia.

⁷ De acordo com Signorini e Cavalcanti (2010, p. 422), compreendemos "artefato digital como qualquer objeto produzido por TIC, ou seja, tanto sistemas e programas computacionais (*software*) e suas 'interfaces de usuário', quanto os objetos físicos que os abrigam (computadores, mas também os vários objetos móveis e fixos produzidos pelas chamadas computação ubíqua, pervasiva e embarcada)".

ber. Essa sessão se caracterizou como um espaço de troca de experiências entre professores e formadores.

Quadro 03 – Relato de experiência

88. D: /.../ E eles perceberam também que, mesmo com a pesquisa, ainda faltavam informações pra fazerem outros tipos de textos, foi quando surgiu o trabalho com o 0800 ...

92. D: Bom, o aluno praticamente se sentiu o presidente do Brasil ((com entusiasmo)); ele nunca foi tão bem tratado ao telefone por uma funcionária de uma empresa que a pessoa não o conhecia ...

94. D: /.../ ele aprendeu a função social do 0800 e [viu] como a moça valorizou o que ele tinha para dizer, porque ele queria passar alguma coisa e essa coisa foi ouvida e foi registrada e teve retorno, porque a moça disse “muito obrigado, meu senhor, pelo senhor ter observado isso; vamos registrar, nós vamos passar isso para o setor tal” e, na entrevista que ele deu depois, ele se sentiu mais importante ainda ...

O entusiasmo manifestado pela professora participante sobressai ao afirmar que *o aluno praticamente se sentiu o presidente do Brasil (Turno 92)*, o que, talvez, seja justificado pelo reconhecimento dos saberes do aluno ao utilizar o Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC) e ao conceder uma entrevista para os demais colegas da turma, interessados na experiência por ele vivenciada: *a moça valorizou o que ele tinha para dizer, porque ele queria passar alguma coisa e essa coisa foi ouvida e foi registrada e teve retorno; na entrevista que ele deu depois, ele se sentiu mais importante ainda (Turno 94)*. Com as situações interativas instauradas, mais espontâneas se comparadas às tradicionais práticas escolarizadas, os alunos colaboradores desper-

taram o interesse dos interlocutores pelos questionamentos e informações produzidos por eles. Em um deslocamento de posição, esses alunos abandonam a situação de reprodução de saberes escolarizados e tornam-se produtores de outros saberes, gerados em função de respostas desejadas para a prática de leitura de rótulos, que, até então, parecia pouco vivenciada no contexto social em que estavam inseridos.

Os usos da tecnologia também contribuíram para a inovação das práticas escolares aqui relatadas, permitindo, de alguma forma, que os alunos interagissem com o universo do impresso e, também, do digital. Conforme discutido por Lévy (2010, p. 22), “as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; e ideias e representações”. Enquanto produto da sociedade e da cultura, a tecnologia está informada por todos os atores mencionados; portanto, precisa ser considerada nas práticas escolares que desejamos conectadas com o mundo real.

Conforme mostrado no *Quadro 04*, a seguir, reprodução da transcrição da conversa espontânea que tivemos com o aluno que utilizou o SAC, a interação instaurada por meio do serviço do 0800 estreitou a distância entre o universo do impresso e o universo do digital, pois, inicialmente, o aluno seguiu as instruções dadas por uma gravação, quando precisou digitar nas teclas do aparelho telefônico o número correspondente ao serviço desejado: *primeiro foi uma gravação, aí tenha que apertar um número lá, número dois pra você falar com alguém, eu apertei, aí ela pediu meu nome inteiro, minha idade (Turno 40)*. As informações repassadas pela telefonista eram originárias do sistema disponibilizado no computador: *ela (puxou) no computador (Turno 27)*.

Quadro 04 – Conversa espontânea com aluno

18. P: Qual era a informação que ... vocês procuraram e não encontraram no rótulo?
19. A: A receita e da onde tava falando, da onde que vem, da onde foi fabricada. Não tinha nada, não tinha data de validade.
20. P: Aí, ela pediu o quê, que vocês fizessem o quê?
21. A: Aí, ela mandou ligar; aí eu liguei e ela falou tudo lá. /.../
24. P: Você perguntou o que pra ela?
25. A: Eu falei assim, é, no rótulo não veio a validade, não veio da onde que tá vindo o produto, né?
26. D: Ahm.
27. A: Ela falou que, que ia ver lá, ela (puxou) no computador, ela falou que veio de Itu.
28. D: Você registrou isso?
29. A: Tá lá no caderno antigo.
30. D: Veio de Itu e o que mais?
31. A: E colocou lá que a fábrica é da Coca, que faz parceria com ela, ela falou que ia colocar direitinho, prestar mais atenção no que devia fazer no produto, ia colocar a receita, ela falou, começou a falar tudo das receitas, falou pra que que servia, começou a explicar pra mim as coisas da atenção, essas coisas ...
32. P: E aí você trouxe essa informação para o professor de Geografia e ele fez o quê depois?
33. A: Depois, ele mandou nós arrancar as folhas e tá com ele agora as folhas.
34. P: E o que que tem nessas folhas?
35. A: As perguntas, é da onde é que vem o guaraná, isso daí, a receita, as coisas...
36. P: Certo. Mais alguma pergunta, D?
37. D: Como é que foi pra você essa recepção, como é que te tra-

tou a moça que atendeu o telefone do Serviço de Atendimento ao Consumidor?

38. A: Tratou bem, (mostrou outras coisas) gostei por causa do atendimento dela, foi importante...

39. P: Foi a primeira moça que atendeu que falou logo, deu logo as informações que você pediu?

40. A: Não, primeiro foi uma gravação, aí tenha que apertar um número lá, número dois pra você falar com alguém, eu apertei, aí ela pediu meu nome inteiro, minha idade...

Novamente, o encontro do aluno com um interlocutor interessado chama-nos a atenção nas falas analisadas. Desta vez, o próprio aluno, ao ser questionado pela professora (Turno 37), reconhece a importância do tratamento que lhe foi dispensado pela telefonista: *Tratou bem (mostrou outras coisas) gostei por causa do atendimento dela, foi importante* (Turno 38). A estigmatização sofrida pelos alunos, agravada pelo próprio projeto institucional, idealizado para recuperar a defasagem no aprendizado, impulsiona-nos a dar visibilidade às conquistas alcançadas pelos alunos⁸.

Finalizando a análise das atividades didáticas focalizadas neste capítulo, destacamos que o projeto pedagógico interdisciplinar se configura como uma tentativa de inovação da prática pedagógica. Por inovação, compre-

⁸ Conforme esclarecido na segunda seção deste capítulo, “diferentemente das demais turmas da escola, os alunos da 6ª série E pertenciam ao Projeto ABC, proposto pela Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo. Esse projeto fora proposto para corrigir a defasagem no aprendizado atribuída aos alunos pelos professores e coordenação. Com exceção de um aluno, os demais fizeram parte da 5ª séries D e E, inseridos no Projeto ABC, no ano letivo anterior ao da intervenção. Longe de alcançar o objetivo para o qual fora proposta, a separação desses alunos numa turma de projeto resulta na criação de estigmatização” (Silva, 2006, p. 27; itálicos do autor).

endemos as tentativas de deslocamento das formas rotineiras de proceder ou agir, as quais não mais respondem às demandas sociais vigentes (Signorini, 2007b, p. 9). A inovação do ensino é caracterizada por avanços, conforme mostramos ao longo deste texto, mas também por retornos ao ponto de partida.

Ainda no *Quadro 04*, quando o aluno afirma que o professor de Geografia *mandou nós arrancar as folhas e tá com ele agora as folhas (Turno 33)*, ao ser questionado pela professora sobre o destino das informações registradas na consulta realizada ao SAC (*Turno 32*), temos um exemplo de estratégia didática pouco produtiva para a prática de escrita na escola. O único interlocutor dessa proposta de produção textual foi o professor de Geografia. Em situações desse tipo, o aluno não obtém resposta para o texto produzido, configurando-se tal prática como escolarização da escrita; portanto, as formas de circulação textual no espaço extraescolar são desconsideradas como referências para o trabalho realizado. As tentativas de inovação nem sempre são controláveis e, como são inúmeros os saberes que informam as ações na sala de aula, bem como diversos os atores que nela interagem, podemos afirmar que toda inovação é passível de resistência.

Para concluir: por um pensamento pedagógico complexo

Na discussão instaurada neste capítulo, nosso olhar pode não parecer significativamente focalizado nas inquietações vivenciadas pelo professor; porém, esforçamo-nos aqui para apontar algumas contribuições ou encaminhamentos para as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. Como formadores, é inevitável nos envolvermos nas situações de trabalho do professor, o que nos

oportuniza registrar algumas interações com professores e, até mesmo, com alunos, as quais nos suscitam a necessidade de compartilhar algumas reflexões sobre as experiências por nós vivenciadas. Este capítulo se configura como uma situação desse tipo, quando nos lançamos ao debate.

Enquanto professores, o contexto profissional que vivenciamos atualmente aponta para a necessidade de estudo de novos saberes, dentre os quais destacamos os da interdisciplinaridade, letramento e tecnologia. Tornam-se emergenciais propostas educacionais que respondam às inúmeras demandas do trabalho do professor em sala de aula. Informada por uma visão mecanicista, sedenta por resultados imediatos, a escola dos séculos XIX e XX fracassou ao tentar preparar pessoas para a atual sociedade em construção, a qual privilegia a produção de saberes em uma perspectiva emancipatória, demandando a interdisciplinaridade como eixo norteador do processo educativo. Em um contexto mais amplo, a sociedade clama pela formação de sujeitos letrados, ou seja, capazes de utilizar a escrita em diferentes situações interativas, características, inclusive, das diversas disciplinas ou campos do conhecimento.

O modelo cartesiano, com base na verdade única, puramente lógica, que desconsidera a subjetividade do sujeito, foi substituído pelo modelo de verdade plural, que se constrói pelas inúmeras e diferenciadas verdades existentes, agregadas pela subjetividade dos conhecimentos. Essa subjetividade se caracteriza pela forma de pensar denominada narrativa, a qual se manifesta sem modelos abstratos, pois o que importa é a experiência vivenciada, e não o que foi idealizado.

Vivemos em um mundo paradoxal, de múltiplos saberes, de verdades relativas, de indeterminações, ambivalências e contradições. O desafio posto para os professores é de (so-

bre) viver, resistindo à fragmentação, evitando a perda de si mesmo. O mundo tecnologizado exige mudança na forma de construção do conhecimento, devido à complexidade da sociedade atual, que privilegia o comportamento e o pensamento interdisciplinar como forma de se estar no mundo.

Na perspectiva da integração dos saberes, aprender a ler e escrever significa interpretar, compreender, traduzir e aprender a ler o mundo por meio de diferentes linguagens. O letramento aparece também como uma forma de construção do conhecimento, implicando uma interação entre disciplinas, estabelecendo-se relações entre práticas sociais em que o cidadão possa construir sentido da/com a escrita para a vida cotidiana.

O processo de letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido. Com a democratização do acesso às novas tecnologias, a escola precisa considerar os artefatos digitais, produtos da sociedade e da cultura, como novos atores para as situações planejadas de aprendizagem. Ainda formamos alunos com sérias dificuldades para compreender e produzir textos. Essa situação se complexifica com o surgimento das novas tecnologias, que nos proporcionam interações diferenciadas por meio da escrita. No mundo tecnologizado, surgem os *analfabites*, “pessoas que, embora saibam ler e escrever, e por vezes dominem os suportes tradicionais de escrita, não dominam novas mídias, mais especificamente o computador e a Internet” (Ribeiro, 2009, p. 24). O letramento digital, compreendido como “habilidades necessárias e desejáveis em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias da mesma natureza” (*idem*, *ibidem*, p. 30), torna-se mais um desafio na formação dos

alunos, dos professores e na nossa própria instrução como formadores.

Isso significa dizer que a concepção de letramento aqui exposta, não se restringe à alfabetização. As pesquisas sobre letramento trouxeram algumas respostas para questões que escaparam aos interesses dos estudos da alfabetização, cujo enfoque incide diretamente sobre a aquisição da escrita alfabética por crianças, podendo, ainda, ocorrer algum enfoque crítico quando as pessoas alfabetizadas são jovens e adultos, conforme proposto por Freire (2002). Letramento são usos sociais da escrita para diferentes propósitos, em situações interativas específicas. Esses estudos focalizam relações de poder ou de controle desencadeadas pela escrita; portanto, oportunizam-nos uma conscientização crítica sobre os propósitos sociais e interesses subjacentes às interações mediadas pela escrita (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kleiman, 2001).

No contexto de uma cultura regida pelo cientificismo, vale ressaltar que, embora entendamos haver variadas instâncias de letramento (família, grupos sociais, instituições políticas, etc.), a escola é o único local em que, efetivamente, o aluno pode confrontar o saber escolar, programado nas disciplinas curriculares, com os saberes construídos no cotidiano social, conforme procuramos mostrar com a análise das falas sobre as atividades didáticas realizada na pesquisa interventiva focalizada.

A tecnologia tem propiciado um avanço à humanidade, considerando-se a capacidade hoje disponibilizada para acumular e produzir conhecimento. Também vem promovendo o aumento da distribuição de produtos culturais e conhecimentos para uma parcela significativa da população mundial, ainda que, muitas vezes, continue excluindo a

parcela historicamente invisibilizada da sociedade. Segundo Lévy (1998), vivemos em uma sociedade informatizada, na qual, para adotar novos comportamentos fundamentados em valores de uma contínua evolução tecnológico-reflexiva, o homem é obrigado a abdicar da rigidez das ideias, atitudes e tipos de comportamentos fundamentados no sistema de valores tradicionais. Lamentavelmente, essa dinâmica de pensamento ainda parece distante do indivíduo que não compartilha dos saberes necessários como credenciais para a prática significativa de leitura, ultrapassando a decodificação ou sonorização da escrita.

As exigências da sociedade tecnologizada não estão pautadas apenas nos livros ou, até mesmo, nos artefatos digitais, mas, principalmente, na pessoa, na forma como incorpora seus valores. Tais exigências trazem implicações para a educação, ao demandarem um aprendizado interdisciplinar que possibilite desenvolver o homem integralmente para que possa não só atender aos requisitos preconizados pela sociedade, mas, também, atuar como cidadão no mundo globalizado.

Não há como negarmos os compromissos da educação com as transformações por que passam, a cada momento, os sistemas político-sociais em que as pessoas circulam ou atuam. Exige-se uma educação democrática, voltada, sobretudo, para a adequação do processo ensino-aprendizagem à construção de um sujeito letrado, capaz de se entender enquanto cidadão de suas perspectivas pessoais e coletivas e, ao mesmo tempo, atender às idiossincrasias das concepções apregoadas pela sociedade tecnologizada.

Graças às transformações da sociedade, sabemos que o significado de um objeto de conhecimento se constrói por meio de das múltiplas relações. As raízes dessas relações

situam-se cada vez menos no interior de uma só disciplina ou mesmo no interior da escola, constituindo um processo contínuo que ocorre permanentemente em todas as circunstâncias da vida do indivíduo.

O diálogo entre instituições de ensino superior e ensino básico se faz necessário para a construção dos saberes demandados nas instâncias de formação. Esse diálogo pode auxiliar na integração entre os componentes curriculares das disciplinas escolares. É por meio da interação com as diversas áreas e instâncias de produção do conhecimento que se promovem a discussão, a pesquisa, a descoberta, o diálogo, mediando-se, a comunicação entre os sujeitos da aprendizagem e destes com o mundo. Configura-se, assim, a exigência de uma educação cuja finalidade o desenvolvimento de um cidadão letrado que use o pensamento interdisciplinar para atender às suas próprias necessidades de estar no mundo. Apostar na interdisciplinaridade significa

defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (Santomé, 1998, p. 45).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade aparece como proposta a partir da organização curricular de formação de professores, a fim de que sejam formados profissionais conscientes de seu papel como *agentes de letramento*, dotados de uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma ruptura do professor com a estrutura curricular disciplinarizada em prol de uma

abordagem integrativa, entendendo que o seu papel vai além de ensinar e transmitir conhecimentos sistematizados. Conforme proposto por Kleiman (2006, p. 86), o *agente de letramento* é “um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo”. Complementando essa definição, nossa percepção configura um professor comprometido com as demais áreas do conhecimento, com uma postura interdisciplinar, vendo-se como agente transformador entre as diferentes disciplinas escolares, Ciência, Educação Artística, História, Matemática – enfim, no cotidiano escolar como um todo, o qual é permeado por diversas práticas de escrita.

Na perspectiva do letramento, o trabalho interdisciplinar compreende a realidade escolar visando a mudanças nas concepções de leitura e escrita, considerando as vivências concretas dos aprendizes. A escola contemporânea demanda o fim da fragmentação conceitual, uma ruptura com a simplicidade e com o pensamento mecanicista. A interdisciplinaridade é uma tentativa de reorganização do modo de produção do conhecimento como uma unidade integradora; portanto, a construção do conhecimento se configura como um processo dinâmico, aberto e interativo. O interdisciplinar não é algo que apenas se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive, por meio de uma postura aberta de investigação, de busca, de curiosidade sobre as relações existentes entre os conhecimentos.

A interdisciplinaridade, o letramento e a tecnologia, discutidos e propostos em uma perspectiva integradora, são saberes que contribuem para a profissionalização do professor, permitindo-lhe reconhecer-se como agente de transformações e, conseqüentemente, como ator comprometido

com a propagação de práticas pedagógicas desencadeadoras da inclusão de atores marginalizados do processo de ensino-aprendizagem. Uma abordagem nessa perspectiva contribui significativamente para o combate à exclusão social, resultante das assimetrias existentes na sociedade brasileira, as quais, historicamente, definem quem serão os fracassados no mundo tecnologizado.

Referências

- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Manoel L. G. Corrêa e Françoise Boch (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA,

Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela P. Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MCNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education, 1988.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinariedade, o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SIGNORINI, Inês. 2007a. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: Angela B. Kleiman; Marilda C. Cavalcanti (orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.317-337.

_____. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. In: *Revista da ABRALIN*. Curitiba: UFPR, 2009. p. 15-38.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. Língua, linguagem e mediação tecnológica. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 2010. v. 49, n. 2, p. 419-440.

SILVA, Wagner R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. In: *Revista Brasileira de Linguística Apli-*

cada. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2009. p. 17-39.

_____. A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva. In: *Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada – DELTA*. São Paulo: Editora da PUCSP, 2008. p. 73-103.

_____. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos*. Tese de doutorado. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: Romilda T. Ens; Dilmeire S. A. R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do Professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnant, 2009. p. 25-39.